



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

SBORNÍK PŘÍKLADŮ DOBRÉ PRAXE

INKLUZE

2023

Sborník vznikl jako jeden z výstupů projektu Implementace krajského akčního plánu Pardubického kraje II (reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_078/0018321).

Texty neprošly jazykovou úpravou.

Autorky příspěvků: Gabriela Slaninová, Petra Pavlíčková, Táňa Zimmermannová,
Naďa Jelínková

Obsah

Úvod.....	4
Provázení traumatickou krizí.....	5
Provázení po ztrátě blízké osoby	8
Podpora žáka v náročné životní situaci	11
Prevence drop outu.....	15
Intervence u studenta se znaky PAS	18
Podpora žáka s úzkostně-fobickými obtížemi	21
Podpora studentky s úzkostnými stavy procesem změny studijního zaměření	29
Kariérové poradenství a multidisciplinární praxe v poradenství.....	32
Case management – multidisciplinární spolupráce.....	34
Kariérové poradenství – provázení změnou střední školy	37
Využití přípravné třídy u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí	39
Podpora při zvládnání učiva matematiky	42
Možnost dalšího vzdělávání žáka s SPU po ukončení povinné školní docházky	44
Pomalejší tempo při zvládnání učiva v 1. ročníku	46
Podpora nadaného žáka.....	48
Práce s klientem s úzkostnější povahou.....	50
Metody efektivního učení	52
SPU a využívání kompenzačních pomůcek.....	54
Porucha pozornosti nebo smyslové postižení?	57
Zdroje	59

Úvod

Sborník vybraných příkladů dobré praxe vznikl postupně, během tří let trvání projektu IKAP II. Začátky působení mobilního týmu na základních a středních školách byly ještě limitovány pandemií covid-19, nicméně se nám přesto podařilo s projektovými školami navázat spolupráci a v té pokračovat, snad k všestranné spokojenosti, do konce projektového období.

Náš tým se soustředil na téma inkluze v nejširším slova smyslu – zaměřili jsme se na spolupráci se školami, které svojí lokalitou, strukturou populace žáků či studentů, anebo nižším počtem dětí, neměly doposud dostatečnou poradenskou podporu působící přímo v rámci školy.

Pracovníci mobilního týmu disponují vzděláním v psychologii, pedagogice, sociální antropologii, ve speciální pedagogice, v psychoterapii, krizové intervenci, poradenství (psychologickém, kariérovém a sociálním), supervizi, case managementu a koučování. Tato oborová pestrost umožnila poskytovat zapojeným školám vcelku komplexní podporu a zajistit v případech, kde nebyly pro spolupráci s návaznými službami optimální podmínky i kontinuální poradenskou péči s prvky psychoterapie.

Provázení traumatickou krizí

Na tomto příkladu chceme upozornit na význam krizové pomoci při akutní traumatizaci. Včasná podpora umožnila studentovi střední školy zvládnout aktuální stav a porozumět souvislostem prožitých událostí.

Student je nyní ve druhém ročníku střední školy, prospěchově spíše nadprůměrný. Základní školu absolvoval s vyznamenáním. Specializovanou odbornou péči nemá.

Žije v domácnosti s rodiči, starší bratr již pobývá většinu času mimo domov. Vztah studenta a rodičů je dobrý, cítí se milován a akceptován. S bratrem vychází dobře, rozumí si. Rodina je finančně dobře zabezpečená. Poslední dva roky prožívají rodiče partnerskou krizi. Synové mají o této krizi informace, zj. otec se snaží s nimi na toto téma hovořit. Student vyjadřuje otci pochopení, i když cítí smutek a zklamání z toho, že se manželství jeho rodičů postupně stále více rozpadá. Matka se k tématu slovně příliš nevyjadřuje, student nicméně pozoruje, že je nešťastná – rád by pomohl, ale neví jak. Partnerská krize v rodině vyústila ve zkratovité jednání matky, kterého se student přímo účastnil. Zachoval se velmi dospěle, přivolal pomoc, racionálně zvládl dle daných možností zajistit celou situaci. Bezprostředně po události prožíval posttraumatický šok. Nastalá vyhrocená situace vstoupila do rodiny jako událost s potenciálem změny. Rodiče studenta se dohodli na konstruktivním řešení partnerské krize, vyžádali si odbornou pomoc a pracují na znovuoobnovení vztahu.

Student přišel za pracovníky mobilního týmu na doporučení třídní učitelky. Z projevu bylo patrné krizové prožívání, zážitek z události korespondoval s rozvojem traumatické krize. Akutní situaci studenta jsme se věnovali v průběhu čtyř setkání.

V rámci prvního setkání jsme mapovali situaci studenta, nechávali zaznít emoce, přeříkat téma, popsat zážitek jako subjektivní a nepřenositelnou zkušenost. Oceňovali jsme, že student o zkušenosti mluví, ujišťovali jsme ho, že je zde dobré místo pro sdílení takových událostí, které nás jako jednotlivce přesahují. Edukovali jsme chlapce o tom, že vyžádání pomoci je namístě a v pořádku. Stručně jsme informovali o projevech krize a tyto dávali do souvislosti s tím, jak situaci aktuálně prožíval student. Vytvářeli jsme prostor pro expresi emocí, které jsme rámovali a uváděli do kontextu s událostí, normalizovali jsme je jako normální a běžné v takové situaci.

Zjišťovali jsme, zda může student využívat a jak funguje systém sociální opory v rodině a místní komunitě. Oceňovali jsme, jak se student zachoval, potvrzovali jsme, že celou situaci zvládl velmi dospěle a udělal vše proto, aby nedošlo k vážné a život ohrožující události.

Na druhém setkání jsme znovu reflektovali proběhlou událost, více jsme se však zaobírali tím, jak student celou situaci prožíval. Student v tomto kontextu hovořil o emocích strachu a bezmoci. Potřeboval se ujistit, že udělal opravdu vše, co bylo v jeho silách. Dostalo se mu ujištění, že udělal maximum, co bylo v daném okamžiku v jeho silách, přesto, že se událost týkala jeho nejbližších, byl schopen postarat se o včasnou a efektivní pomoc. Opět jsme normalizovali, edukovali o tom, že takové zvažování napadá v souvislosti s řešením takto náročných životních situací většinu z nás. Zdály se mu sny, ve kterých „barevně viděl“ situaci, kterou musel řešit – diskutovali jsme možnou souvislost s obavou, zda se na něj matka nezlobí, mluvili jsme o jedné z funkcí snů (připomínání témat, která „čekají na vyřešení“), předali jsme informace o ego obranných mechanismech, kterými jako lidé disponujeme – „posunutí“ zátěžového obsahu mimo oblast vědomí. Student učinil rozhodnutí, že si po probuzení „řekne“, jak dobře situaci zvládl a dále se odhodlal, že si s matkou o své obavě promluví. Hovořil o tom, že o události mluví zatím hlavně s otcem, rozhovory mu pomáhají, cítí podporu. Předpokládali jsme, že rozhovor s matkou může být obdobně nápomocný a přispět k uklidnění. Zvažoval také, že se svou zkušeností osloví nejlepšího kamaráda, mohl by mít pochopení a poskytnout mu pohled vrstevníka. Tento nápad jsme ocenili a podpořili.

Během třetího setkání byl student viditelně ve větší pohodě, stran blízkých se mu dostalo podpory, událost byla v jeho vědomí stále přítomná, ale nejevila se již tolik zahlcující. Promluvil si s matkou a výsledek rozhovoru považoval za pozitivní. Rodiče s ním hovořili o pokrocích v řešení partnerské krize, nezacházeli do detailů, ale sdělovali pro syna podstatné, ujišťující, informace. Student viděl, že se rodiče snaží a přeje si, aby zůstali partneři hlavně kvůli sobě, nikoli kvůli němu a bratrovi. O tomto přání rodiče od syna vědí. Uvědomoval si, že nelehká událost v rodině přinesla překvapivě i některá pozitiva – potvrdil si například, že má kolem sebe dobré lidi – nejen nejlepší kamarád, ale i další přátelé jsou mu oporou. Zjistil také, že dovede být

silný, ve vypjatých situacích zachovat „chladnou hlavu“ a být prospěšný. Objevil, že svede jednat ve prospěch zachování zdraví a života, i když jde o péči „proti směru času“ a není jisté, zda jeho aktivita bude akceptována. Zažil silné emoce (u sebe i u druhých), dovolil si je projevit a pojmenovat, chápe jejich kontext. Sny s tématem prožité události se aktuálně objevují méně a zdají mu i jiné, které vítá.

Čtvrté setkání bylo poslední, student v mezích možností téma krize integroval, rozumí mu a akceptuje jej jako svoji osobní zkušenost, která byla velmi náročná, nicméně v ní obstál a cítí se nyní o tento zážitek silněji. Zkušenost nepotřebuje vytěsnit, dovede s ní žít a je připraven být k dispozici, kdyby se něco podobného stalo lidem v jeho okolí. Aktuálně je orientován na pokračování v běžném životě studenta a na vrstevnická témata. Mluvili jsme o tom, že to byla významná zkušenost a že je v pořádku, když se k ní občas v myšlenkách vrátí s tím, že ji dobře zvládl. Znovu jsme ocenili, jak byl schopen touto krizí projít. Nabídli jsme prostor do budoucna dle studentových potřeb.

Krize přinesla studentovi setkání s rovinou a intenzitou emocí, které nečekal. Musel situačně převzít roli dospělého, čehož se zhostil v maximálním nasazení. Úspěšně prošel traumatickou krizí, uvědomil si své silné stránky. V krizové intervenci se podařilo zpracovat emoce provázející krizové prožívání v kontaktu s tělesným schématem, porozumět jim v souvislosti s událostí, pojmout je jako normální projevy ve vyhrocených situacích. Student zjistil, že dovede dobře využívat vnějších opěrných bodů. Téma krize bylo možné postupně integrovat a vnořit do rámce dosavadních zkušeností studenta. Nyní není téma zahlcující, student je vnímá jako něco, co byl schopen zvládnout.

Studentovi byla nabídnuta další spolupráce dle potřeby. Zachováváme pro něj místo a respektujeme jeho čas. Třídní učitelku jsme požádali, aby věnovala v následujících měsících studentovi pozornost. Vycházíme ze zkušenosti, že k ní má student důvěru a první kontakt u nás byl domluven právě přes tohoto pedagoga.

Krizová intervence proběhla s dobrým výsledkem. Naplnila očekávání podpořit klienta v akutní situaci, kterou není schopen svými vlastními silami zvládnout. Nyní se student cítí relativně dobře, prošel krizí, která ho svým zvláštním způsobem obohatila.

Provázení po ztrátě blízké osoby

Další z příkladů praxe mobilního týmu poukazuje na význam podpory a provázení tématem ztráty blízké osoby. Bohužel se jedná o ztrátu nejbližší, kdy dítě náhle přichází o svého rodiče.

Klientkou je dívka druhého stupně základní školy. Ve škole je spokojená, baví ji výuka, cítí se dobře v kolektivu třídy, vnímá zde hezké vztahy a vzájemnou podporu spolužáků, o tomtéž hovoří i ve vztahu k pedagogům. Prosperuje s vyznamenáním. Školu navštěvuje i její mladší bratr, a i on je zde velmi spokojen.

Děvče žilo donedávna v úplné rodině, kromě bratra má ještě nejmladšího sourozence (předškolní věk) a starší sestru (střední škola). Interakce v rodině probíhají standardně, bez zásadních výkyvů, vzájemná komunikace členů rodiny se jeví vyvážená, respektující. Rodina je sportovně a hudebně založená, rodiče vedou děti k fyzické aktivitě (fotbal, jízda na koních atd.) a k umění (zpěv a hra na hudební nástroje). Sami jsou v tomto vzoru, děti se v této rodině učí svým zájmům přirozeně, v rámci nápodoby.

Nyní se rodina musí vypořádat s náročnou životní situací, otec v období podzimu náhle zemřel. Podporu může rodina čerpat od blízkých a příbuzných, přijali také nabídku externí odborné pomoci. Žákyně a její bratr čerpají podporu v rámci školního poradenského pracoviště, v rovině krizové intervence a psychologického poradenství. Pedagogové jsou o události v rodině dívky informováni, poskytují oporu a jsou vstřícní k potřebám obou dotčených dětí.

Žákyně přišla na konzultaci bezprostředně po úmrtí otce, na doporučení výchovné poradkyně školy. Zprvu potřebovala sdílet smutnou událost v rodině a postupně porozumět tématu náhlého úmrtí blízké osoby. Zakázka školy i rodiny byla totožná – podpořit dívku v náročné životní situaci, provést ji krizí z náhlého traumatizujícího stresoru.

První setkání spočívala v krizové intervenci, vytvářeli jsme prostor pro projevy emocí, potvrzovali jsme nárok prožívat a reagovat na takovou událost zcela individuálně. Nabízeli jsme žákyni dobré a bezpečné místo pro sdílení smutné události. Evidentní byla potřeba dívky o tom, co se stalo, vyprávět, dovolit si pláč, vztek, hovořit

o obavách z budoucnosti, o neschopnosti a neochotě uvěřit tomu, že se toto skutečně stalo.

Další setkání provázela přežíkávání události, které se dívka přímo účastnila, a emocí s ní spojených. Dle kapacity jsme dívku edukovali, legitimizovali emoce, poskytovali potvrzení, že v náročné situaci, která dalece přesahovala schopnosti dítěte, žákyně obstála a postarala se, zajistila sourozence. Potřebovala události rozumět a potvrdit, že žádné dítě nemá nic takového, jako je předčasná smrt rodiče, zažít. Vyslovila obavy o sourozence a o matku, nebyla si jistá, jak jim je. Hledali jsme, kde a u koho mohou najít oporu. Nacházeli jsme určitou sílu v rodinném jádru, tj. že i ve fázi smutku a zastavení se mohou podpořit v rodině navzájem, protože je jim společné téma, kterému mohou v rámci takto nepřenositelné zkušenosti zcela rozumět jen oni.

Postupně jsme hledali další možnosti podpory, pracovali jsme stále v rovině krizové pomoci s využitím prvků poradenských intervencí. Žákyně shledala, že přátelé a spolužáci jsou nyní pro ni zdrojem opory, s některými úmrtí otce sdílí, jiní jí pomáhají tím, že společně hovoří o zcela jiných tématech, což dívce umožňuje nezůstávat po celou dobu v „zastavení“ a vzpomínkách na otce. Také připouštěla, že budou doma muset žít i bez otce, ale reflektovala, že to bude jiné, těžké a jen stěží představitelné. Objevovala se vysoká tendence vkročit do zástupné role a pečovat o matku, vnímala její zatížení, nutnost kromě truchlení řešit materiální záležitosti a formality. Toto se dařilo reflektovat, harmonizovat tak, aby dívka nevstupovala zátěžově do role dospělé osoby, ale byla nápomocná v roli dcery a zůstala ukotvená ve sféře dítěte.

V průběhu provázení procesem truchlení se objevila krize v období nadcházejících Vánoc. Žákyně přišla s obavou o to, jak zvládnou první Vánoce bez otce. Zkoumali jsme, co je nyní v jejich silách, jak drží symbolicky otci místo, hledali jsme potřeby jednotlivých členů rodiny. Zaměřili jsme se také na to, jaké Vánoce měl rád otec. Dohodli jsme se, že vše, co bude možné, zachovají, děvče bylo názoru, že by to tatínka potěšilo. Zmínila nápad jít před večerí za ním na hřbitov, s tatínkem se pozdravit - tento plán potom společně s matkou a sourozenci diskutovali a také jej zrealizovali.

Po Vánocích bylo pro žákyni téma úmrtí otce stále aktuální, probíhal proces truchlení, některé dny byly pro dívku snazší, jiné těžké. Objevovaly se okamžiky, kdy se cítila zavalena smutkem, nebo kdy chvíli věřila, že se otec jednoho dne vrátí a vše bude jako dříve. Postupně se ovšem snažila žít život bez přítomnosti otce, ona i její bratr zachovávají zájmy, které jim otec předal a vědomě tak činí pro sebe i pro něj. Matka vede děti nadále k aktivitě, rodinu nyní „drží“ ona, dle potřeby a možností využívá nabídky pomoci od blízkých a přátel.

Setkání s žákyní se stala méně častými, cca 1x za 14 dní, probíhala v rovině psychologického poradenství. Přislíbili jsme zůstat k dispozici pro případ obnovení kratších intervalů intervencí i pro spolupráci s pedagogickým sborem a rodinou.

Kontinuálně probíhala spolupráce s bratrem dívky, ten ovšem potřeboval delší čas, než byl schopen o svém smutku po otci hovořit s někým jiným než s rodinou. Krátce se sice zmínil na prvním setkání po události, byl ale ochoten sdílet především jiná témata – spíše růstová a zájmová, přes která se postupně dostal zpět k tatínkovi a jejich vzájemnému vztahu. Většinu svých zájmů měli s otcem společných. V intervencích jsme chlapce s respektem podporovali, aby mluvil o svých pocitech a vždy jsme mu ponechali dostatek prostoru pro jeho potřebu sdílení společných zážitků s otcem a jejich koníčků. Zpočátku se velmi soustředil na to, aby tyto zájmy pokračovaly, cítil se vázán zajistit kontinuum. Postupně se chlapci podařilo spatřovat v zájmových aktivitách více sebe. O otci mluví s láskou, váží si toho, co se od něj mohl naučit, v čem všem je po něm.

Shledali jsme, že na ztrátu v některých oblastech života chlapec reagoval dospělejšími jednáním a přemýšlením – např. si se značným předstihem vybíral střední školu, ve třídě naproti tomu zaznamenali okamžiky, které svědčily spíše o projevech regrese, kdy nebyl schopen v klidu pracovat, vymýšlel si různé příhody, co o víkendu zažil atd. O volbě dalšího studijního směřování jsme vedli diskuzi, chlapce jsme oceňovali a vlídně jsme nabídli kontext otce jako vzoru pro volbu povolání. Skrze tyto momenty jsme se dostávali k podstatě, vždy dle toho, co bylo pro chlapce přijatelné a v pořádku. Pedagogy jsme edukovali o chování ve třídě jako o reakci na ztrátu a požádali jsme o čas. Jak jsme předpokládali, tyto projevy postupně ustaly. Nyní se chlapci daří dobře.

Podpora žáka v náročné životní situaci

Tento příklad z praxe poukazuje na význam rodiny pro dítě v kontextu adaptace a působení ve školním prostředí.

Jedná se o chlapce druhého stupně základní školy. Žije v domácnosti s mladším biologickým bratrem, otcem a jeho družkou. Situace v rodině se jeví přinejmenším komplikovaná a v důsledku toho se u chlapce objevuje maladaptivní chování. V současné době není medikován, rodina není pod dohledem OSPOD a nečerpají odbornou pomoc. V minulosti obdrželi nabídku ke spolupráci s organizacemi na podporu rodin, nabídky nevyužili. Situaci v rodině lze popsat následovně:

Biologická matka žije v jiném městě, chlapci v minulosti pobývali u matky, posléze byli umístěni u otce, kde se předpokládalo lepší materiální zázemí, a naplnění rodičovské role. Aktuálně žijí v domě, který patří otcově družce. Chlapci otcovu partnerku oslovují „teto“. Mladší se aktuálně jeví bezproblémově, s tetou spolupracuje. Starší chlapec se snaží v poslední době spolupráci s tetou eliminovat a přeje si více přítomnosti a zájmu od otce. V této souvislosti je situace značně vyhrocená, chlapec oslovil třídního učitele s požadavkem, aby informace o něm poskytoval výhradně jeho zákonnému zástupci. Toto působí v rodině rozkol – otec více pozornosti synovi odmítá, jediné chvíle, které tráví chlapec s otcem, jsou ty, kdy spolu spravují chlapcovo často rozbité kolo. Doporučení změnit přístup otec neakceptuje, dle jeho slov se nenechá do něčeho tlačit, nevidí důvod podporovat syna ve školní přípravě a má zato, že toto je striktně synova zodpovědnost. Teta trvá direktivně a pevně na plnění školních povinností. V projevu na konzultaci se jeví odhodlaná, důsledná, dominantní, vyžadující poslušnost, zároveň chladná a spíše méně empatická a vstřícná k potřebám chlapců. Starší chlapec se jeví stran otce a jeho partnerky nedoceněný, poslední dobou je vnímán ponejvíce optikou nerespektování nároků školy a domnělé snahy negativně zasahovat do vztahu otce a partnerky. Zj. teta na poradenských konzultacích často používá věty: „Ten se nezmění.“ „On se nezlepší.“ „Chce nás rozeštvat.“ K chlapci stran otce a tety směřují opakované požadavky: „My potřebujeme...“ Chlapec při konkrétní vyhrocené situaci reaguje: „Vy potřebujete? Já taky potřebuju...“

Chlapec je ve školním prostředí pedagogy vnímán jako inteligentní dítě, pocházející z komplikovaného rodinného prostředí, jež má nyní problém s plněním školních povinností. Třídní učitel má chlapce rád, věří, že může např. doplnit nesplněné školní úkoly, je ochoten vytvořit harmonogram aktivit. Dovede chlapce ocenit, motivovat, někdy se na něj nahlas zlobí, zároveň je patrný viditelný zájem třídního pedagoga o žáka, a snaha chlapci pomoci. Na chlapci je vidět, že má k třídnímu učiteli důvěru, v jeho hodinách se snaží, nechá se motivovat i pro pozitivní změny v ostatních předmětech. Pedagogové zpevňují toto adaptivní chování oceněním a potvrzením. O dílčích pokrocích informují rodinu.

Prvotní zakázka školy směrem k mobilnímu týmu směřovala k podpoře žáka lépe akceptovat a plnit školní nároky. Zástupci školy jsou znalí rodinné situace chlapce a přivítali proto iniciaci schůzky i s otcem a otcovou družkou. Snahou pracovníků mobilního týmu bylo podpořit rodinu, aby poskytovala chlapci bezpečné, dobře limitované a podporující prostředí, které by sekundárně podpořilo bezproblémové plnění školních povinností.

Setkání probíhala ve formátu osobních setkání, sese byly uspořádány nejprve jako individuální a na závěr proběhla společná konzultace (žák, otec, teta, zástupcem zúčastněným za školu byl třídní učitel).

Významným faktorem, resp. překážkou ve spolupráci, se jevila absence ochoty stran otce a jeho družky vytvořit chlapci podmínky pro motivaci, rozhodnutí a realizaci pozitivních změn (apelovali na chlapce, aby začal bezproblémově plnit školní povinnosti za stávající situace), prohlubovala konfliktní situaci v nestabilním rodinném zázemí. Za zmínku stojí skutečnost, že obtížím s plněním nároků školy předcházelo období lockdownu. Dle reflexe třídního učitele v době, kdy probíhala běžná výuka, chlapec s plněním školních povinností problém neměl. Lze proto předpokládat, že s nástupem do nového školního roku, za zachování běžné docházky do školy, se situace žáka, kdy zde zažívá motivaci a podporu, může postupně stabilizovat. V prostředí rodiny bude pravděpodobně přetrvávat vztahový konflikt a deficit v naplňování potřeb chlapce i jeho mladšího bratra. Rizikem je také „přenášení“ domácího konfliktu do školního prostředí, např. v rovině odepření účasti na školním výletu (i přes prosby třídního učitele a vysvětlení poradenských

pracovníků). Otcí a tetě chlapce bylo doporučeno navštívit organizaci Amalthea a rodinnou situaci konzultovat. Oba tuto nabídku předem negovali. V předchozím čase jim bylo doporučeno kontaktovat organizaci s obdobným zaměřením – s výsledkem konzultace nebyli spokojeni, obdrželi informaci, že chlapec je v pořádku. Chlapci byla za přítomnosti zákonného zástupce a tety nabídnuta možnost pravidelných setkání s pracovníky poradenského týmu na půdě školy – žák nabídku přijal, otec a teta sdělili, že je jim to jedno, dle jejich názoru toto nebude efektivní, nabídku chlapci nicméně neodepřeli.

Žák na poradenská setkání nedochází, situace v rodině je nadále nepříznivá. Obnovení setkání pro chlapce bylo pracovníky mobilního týmu iniciováno, bez výsledku.

Žáka se nepodařilo dostatečně podpořit, rodina aktuálně není ochotna ke konstruktivní spolupráci. Do budoucna se jeví situace v rodině pro chlapce s rizikem gradace konfliktu, s pravděpodobnou nutností kontaktovat OSPOD. Tuto informaci obdrželi od poradenských pracovníků zástupci školy.

Z hlediska dobré praxe by rodině prospěla rodinná terapie a partnerům případně párové poradenství, značný konflikt je i mezi nimi. Na tomto místě vyslovujeme obavu, že otec chlapce a teta této odborné pomoci, i přes doporučení pracovníků mobilního týmu IKAP 2 nevyužijí, mj. proto, že nedohlíží výše popsany problém jako téma a chlapcovy obtíže prozatím nejsou schopni nahlédnout jako výsledek fungování celého rodinného systému. Otec nejeví ochotu se synovi věnovat, není často k dispozici fyzicky, není synovi oporou. Žena, která žije s otcem žáka pečuje materiálně, stará se o provoz domácnosti - zajišťuje tak stabilitu alespoň v tomto ohledu. Nicméně její výchovné působení může být pro chlapce traumatizující, je od otcovy družky často negován, znevažován, fyzicky trestán. Rodina má sníženou kapacitu obsáhnout rodičovské kompetence v patřičném rozsahu, od dětí se ale očekává bezproblémové fungování, včetně samostatného plnění školních povinností a finanční gramotnosti (např. když děti utratí nějaké peníze – tj. své kapesné, jsou významně kritizovány, dle slov chlapců se doma o hospodaření s penězi nebaví).

Vzhledem k výše uvedenému bylo obnoveno jednání se zástupci školy o kontaktování pracovníků OSPOD, kteří mohou doporučit zapojení rodiny do spolupráce s následnými službami.

Nadále zůstáváme k dispozici pro spolupráci se žákem, jeho rodinou a školou.

Prevence drop outu

Příklad z praxe směřuje k prevenci opakování ročníku a posilování sociálních dovedností u chlapce druhého stupně základní školy.

Chlapec žije s rodiči a dvěma sourozenci v rodinném domě na vesnici. V minulosti byla rodina pod dohledem OSPOD, otec se vykazoval despotickým jednáním k synům (žák má staršího bratra), se sklonem uplatňovat při výchově fyzické tresty. V současné době je situace v rodině stabilizovaná. Bratr chlapce zvládal školní nároky bezproblémově, stejně plynule prošel i střední odbornou školou. Často je rodiči dáván chlapci za vzor, což působí na chlapce spíše demotivačně, je si vědom, že mu učení tak snadno nejde. Vztah obou chlapců je chladnější, komunikace probíhá dle nálady staršího bratra. Postupně se zdá, že rezignoval na možnost být ve škole úspěšný a snaží se naplnit nárok rodičů, aby prošel do dalšího ročníku. Stran otce vnímá chlapec odmítnutí, dříve chtěl otci pomáhat, ale když nesměl nic dělat a mohl pouze držet věci, postupně se vzdálil a tato distance se prohloubila – s otcem téměř nekomunikují, chlapec se stal pasivním. S matkou má chlapec o něco lepší vztah, občas spolu mluví. Jsou ale období, kdy i spolu několik dní nehovoří. Zmiňuje příbuzné v zahraničí (rodina matky), s kterými se málo navštěvují. Materiální zázemí je zčásti nevyhovující – chlapec sdílí pokoj s mladší sestrou (navštěvuje 1. stupeň téže základní školy), brzy večer musí být v místnosti klid, což mu nevyhovuje. V místě bydliště nemá příliš mnoho kamarádů, vždy vyčkává, zda ho osloví, aby s nimi trávil volný čas. Zájmové aktivity postupně opustil: nejprve Skaut, potom hasičský kroužek. Dle svých slov neví, co ho baví a nemá konkrétní představu, kam by se chtěl studijně a profesně ubírat. Subjektivně vnímaným vzorem je pro chlapce starší bratr, protože vlastní motocykl. Pro sebe by si přál totéž, pozitivní emoce se objevuje, když mluví o tom, jak by si přál mít motorku a projet se.

Chlapec je pedagogy vnímán jako tiché, poslední dobou smutné dítě, pocházející z komplikovaného rodinného prostředí, kterému aktuálně činí problém zvládat nároky školy. Zástupci školy chtějí chlapce podpořit. On sám by si přál se ve škole prospěchově zlepšit, zejména v některých předmětech, a lépe komunikovat s třídním kolektivem. Zároveň se nerad a nesnadno zapojuje do skupinových prací, vadí mu hluk o přestávkách, se spolužáky se aktivně nedruží.

Průběh prvního setkání respektoval požadavek zástupců školy představit situaci tak, jak ji vnímají zástupci školy. Prvotní zakázka školy směřovala k podpoře žáka lépe zvládat školní nároky. Tato zakázka kopírovala v podstatě zakázku rodičů žáka a byla součástí zakázky žáka samotného. Součástí „školní“ zakázky bylo nahlédnutí postupné změny chlapcových projevů směrem k pasivitě, nahlédnutí emocí smutku, viditelného poklesu energie, zvýšené frekvence zapomínání a citlivé provázení rozvojem sociálních dovedností (sociální komunikace, interakce ve skupině atd.). Rodina obavy o duševní pohodu chlapce nevyslovila.

Konzultace vždy probíhaly ve formátu osobních individuálních setkání poradenských pracovníků a žáka. Zpočátku se ani jeden ze zákonných zástupců žáka neúčastnil setkání s pracovníky mobilního týmu IKAP 2, posléze se k nám n jedno setkání připojil otec chlapce. Z jeho slov byla evidentní ochota umožnit synovi studium, které bude chlapce bavit. Na druhé straně bylo vidno otcovy nižší otevřenosti i kapacity k tomu, aby s chlapcem např. realizovali společné práce kolem domu, rozmlouvali atd.

Přes snahu motivovat na našich setkáních chlapce k rozvoji sociálních dovedností zůstával ze začátku spolupráce spíše v pasivitě. Do jisté míry kopíroval strategii nebýt aktivní, kterou je vybaven z domácího prostředí, zj. od otce. Ojedinelé vykázaní aktivity navíc často troskotalo pro nepochopení a zákaz stran rodičů, jako v případě snahy chlapce dohodnout si úpravu půdních prostor, aby získal dobré místo pro sebe (měl soukromí a nerušil tak mladší sestru) svépomocí a s minimalizací finančních nákladů. Sám u sebe reflektoval nízké sebevědomí a nejistotu v sociálních kontaktech. S viditelným smutkem také zmiňoval příbuzné v zahraničí (rodina matky), které málo navštěvují.

Chlapcova zakázka spojovala osobní a školní rovinu – přál by si být více sebevědomý, jistý sám sebou mezi lidmi, být víc aktivní, objevit, co by ho bavilo a zlepšit se ve škole, aby se mu dařilo úspěšně studovat na střední škole. Podpořili jsme ho v objevování svého potenciálu, hledali jsme společně možnosti trávení volného času, vybavili jsme chlapce učebními strategiemi, oceňovali jsme jeho aktivitu, ochotu a angažovanost pro změnu. Počáteční nezdary jsme společně vyhodnocovali, aby je mohl žák integrovat jako minulé zkušenosti, z kterých se může poučit. Osvědčila se efektivní práce s chybou.

Žáka se podařilo podpořit v oblasti sebepoznání a také jej aktivizovat ve smyslu zvládnání školních nároků. Nedošlo k zásadnímu numerickému zlepšení prospěchu, žák ale zvládl obstát v mezích jeho možností, které v průběhu spolupráce nahlédl a akceptoval, aniž by to pro něj bylo stresující. Za dobrý výsledek spolupráce považujeme větší zapojení žáka do třídního kolektivu (postupně se rozhovořil, začal se zapojovat do diskuze, pro spolužáky se stal zřetelnějším). Chlapec je nyní schopen volby studijního oboru, který je v souladu s jeho přáními a reálnými možnostmi.

Z hlediska dobré praxe považujeme nyní za efektivnější než rodinnou terapii, kontinuální podporu chlapce ve vrstevnických vztazích, které vzhledem k vývojové etapě, ve které se žák nachází, nabývají na významu. S rodiči jsme projednali možnosti vytvoření příznivých materiálních prostor pro chlapce v domácnosti (pokoj, kde bude mít soukromí a klidné místo pro přípravu do školy) a větší pobízení a ochotu k vzájemné komunikaci v rodinném systému. Vzhledem k tomu, že rodina přirozeně takto nekomunikuje, bylo třeba průběžné podpory z naší strany.

Situace žáka je aktuálně stabilizovaná, rodina jej v mezích možností podporuje v seberozvoji, vytváří dostatečné podmínky k plnění nároků školy, umožňuje výběr střední školy dle zájmů a preferencí chlapce. Ve škole se cítí akceptován, platným členem třídy, zachovává si autenticitu.

Intervence u studenta se znaky PAS

V tomto případě šlo o spolupráci se studentem střední školy. Z popisu případu vyplývá význam součinnosti rodiny a školy, projevy studenta ovlivňovaly atmosféru ve studijní skupině a on sám se ve třídě necítil dobře. Zástupci školy oslovili mobilní tým ve snaze podpořit studenta v adaptaci na nároky školy, zj. v korekci chování ke spolužákům a pedagogům. Chlapce chtěli směřovat k návštěvě odborníka a získat relevantní podklady, včetně doporučení pro nastavení specifické podpory ze strany školy. Rodina chlapce toto negovala, chlapec apeloval na intervenci ve třídě, kde postrádal respektování jeho hranic.

Student přes specifické projevy v chování, které se objevují od útlého dětství, není v péči žádného specialisty. V minulosti jedenkrát navštívil psychologa SVP, jehož doporučení objednat se ke klinickému psychologovi nerealizoval. Nyní dosáhl plnoletosti a návštěvu odborníka nadále odmítá. Během spolupráce jsme identifikovali v chování studenta znaky, které mohou souviset s poruchou autistického spektra.

V rodině chlapce je situace následující. Žije v domácnosti s rodiči a sestrou. O vztazích v rodině víme minimum, matka je k synovi velmi shovívavá, má tendenci jej omlouvat. Přesvědčuje pedagogický sbor, že syn je v pořádku a jeho chování ve třídě (ovšem i mimo prostředí školy) je reaktivní. Otec je prudší povahy, nicméně syna podporuje a činí tak poněkud svérázně – například se překvapivě objeví ve škole, chce hovořit s pedagogy a apeluje na vstřícnost pedagogů k synovi. Zpravidla trvá na tom, že problematické je školní okolí jeho syna a vyžaduje v tomto ohledu nápravu. Vztah studenta a jeho sestry je údajně dobrý nebo přinejmenším nijak problematický. V běžném životě se chlapec občas projevuje nestandardně, a pro okolí, které ho nezná, nepředvídatelně – na ulici např. ve vzteku naráží do lidí, činí tak v místě autobusové zastávky, kde je nebezpečí pádu pod vozidlo. Studentovy zájmy, alespoň ty, o kterých víme, jsou sport – věnuje se roli rozhodčího hokejových turnajů, baví ho atletika.

Ve škole vykazuje povětšinou průměrné výkony, ve sportovních disciplínách, kde je třeba dobré koordinace pohybů, dosahuje výkonů spíše podprůměrných. Má tendenci se nadhodnocovat, a to i přes zpětnou vazbu v rámci numerického hodnocení a rovněž oproti hodnocení verbálnímu. V chování studenta ke spolužákům se objevují definitivní výroky přítomné v černobílém vidění (některé z těchto výroků vzbuzují ve

spolužácích obavy), dlouhé, přímé pohledy do očí a na tělo (zj. spolužačkám), lpění na pravidlech a jejich striktním dodržování. Kamarádkové vztahy nahlíží skrze frekvenci setkávání. Má utkvělou představu o své budoucí profesi, náhled na reálné možnosti naplnění této představy schází.

Student zprvu respektoval pokyn školy a přišel na setkání. Informace, které poskytla škola o jeho vztazích se spolužáky, se lišily od sdělení studenta. Podle něj mají ve třídě bezproblémové vztahy a vše je v pořádku. Nic měnit nepotřeboval, neshledával důvod ke spolupráci. Při konfrontaci s tím, jaká je realita, připustil, že dříve nebyly vztahy ve třídě dobré, ovšem poukazoval na chování spolužáků, které se ho dotýkalo, takže se bránil. Reflekoval, že v obraně využil definitivních výroků, ale poukazoval na to, jak se po návštěvě psychologa v SVP změnil. Od spolužáků se nyní drží dál, v podstatě s nimi nehovoří, aby se nedostal do konfliktu (tuto strategii považuje za efektivní) a celou situaci hodnotí jako uzavřenou s tím, že už není třeba nic řešit. Nabídku společně nahlížet situace, které pro studenta byly zdrojem negativních emocí a pocitů nepříjetí v rámci třídního kolektivu, včetně volby alternativ, jak tomuto čelit a jak své pocity komunikovat, odmítal. Jeho cílem bylo nemuset nás navštěvovat. Přesto jsme zkusili chlapci nabídnout, že mu některý z pracovníků mobilního týmu bude průvodcem. Návrh toto vyzkoušet po předem určený čas, odmítl. Přál by si, abychom pracovali hlavně se třídou. Tuto variantu jsme zčásti akceptovali, student dostal příslib, že práce s třídními kolektivy je v naší kompetenci a můžeme pro takové setkání vytvořit prostor. Zároveň jsme chlapce edukovali a snažili se získat studentovo pochopení pro následující model spolupráce: práce s třídním kolektivem s cílem podpořit dobré vztahy a vytvořit příznivé, respektující místo a členství pro všechny spolužáky (porozumět osobitým projevům a individualitám, uvědomit si, jaké pocity a reakce v nás toto vyvolává, jaké jednání je vhodné, v čem může být originalita jedince obohacující pro druhé), dyadická setkání se studentem s cílem podpořit jeho sociální dovednosti, zvyšování náhledu na vztahy ve třídě a na sebe sama, včetně podpory aktivního a adaptivního vstupování do interakce se spolužáky a pedagogy. Tento návrh jsme zkusili uvést do praxe. Student odmítl individuální spolupráci, pokud jsme vstupovali do třídy, ten den ve škole absentoval. Nebylo proto možné ho více podpořit, ani s ním promluvit o jeho projevech v kontextu tématu PAS a ubezpečit ho, že toto téma znamená ponejvíce originalitu, která může nést určité komplikace

v mezilidských vztazích a ve vztahu obecně k okolí, přičemž je ale v mnoha ohledech také výhodou a je spojena se schopnostmi, kterých ostatní těžko dosahují. Přes uvedené limity jsme spatřovali smysl začít se skupinovými intervencemi, od kterých jsme očekávali větší receptivitu třídy pro studenta. Také jsme o tématu PAS pohovořili s pedagogy, z jejich strany byl přístup vstřícný, bylo vidno zájmu o studenta, včetně jeho příběhu, a shledali jsme ochotu poskytnout mu dle možností maximum podpory. Podpořili jsme pedagogy v akceptaci některých znaků ve studentově chování, jakožto jeho specifických, a pravděpodobně do jisté míry i v budoucnu přetrvávajících.

V rámci konkrétních doporučení jsme shledali jako nosné prohlubovat povědomí pedagogů o projevech spojených s PAS. Oni jsou těmi, kteří mohou působit ve smyslu budování zdravých mezilidských vztahů ve třídě, podporovat studenta v komunikaci a eliminovat případná nedorozumění vyplývající z jeho osobnostních specifik a nedostatku zkušeností s tématem PAS u jeho okolí.

Do budoucna se také jeví jako nosné pokračování ve skupinovém poradenství v rámci třídy, se zaměřením na podporu vzájemného respektu a akceptace, zdravého limitování a dobrého členství ve třídě jako sociální skupině.

Zůstali jsme k dispozici studentovi a naším cílem je jeho benefiktance. Bude-li to možné, zahájíme individuální intervence se studentem z důvodů výše uvedených a rovněž s ohledem na obor studia, který si zvolil, především ad profil absolventa a studentovo budoucí uplatnění v praxi.

Shledáváme jako důležité neopouštět spolupráci, která se zčásti nedaří. Věříme, že po čase se do spolupráce zapojí také student, k němuž směřujeme podporu. Jeho aktuální postoj respektujeme. Dbáme o psychickou pohodu všech zúčastněných. Vnímáme, že téma studenta prostupuje vztahy ve třídě a je náročné (zejména pro studentovy obrany) také pro pedagogy.

Jako efektivní se jeví dále poskytovat poradenský rámec práce s prvky Pessu Boyden přístupem.

Podpora žáka s úzkostně-fobickými obtížemi

Příklad z praxe představuje možnosti poradenské podpory u tématu úzkostně-fobických obtíží. Z případu je patrná spolupráce s navazující službou a také vstřícný přístup kolektivu pedagogů.

Klientem je žák druhého stupně základní školy, toho času medikován pro úzkostně-fobické obtíže. Poslední měsíce před prázdninami neabsolvoval výuku v plném rozsahu, ke konci školního roku byl omluven.

Předchozí roky probíhala školní docházka bez výkyvů, chlapec prospíval s vyznamenáním, ve třídě byl akceptován a respektován – žáci se na něj často obraceli, zvolili si jej jako starostu třídy. S pedagogy vycházel dobře, velkou důvěru měl, a doposud má, k třídní učitelce.

Žije ve střídavé péči rodičů, otce popisuje jako přísnějšího, dříve měl z jeho reakcí na něco, co mu nešlo, strach. Matku vnímá jako mírnější. Má starší sourozence, s kterými může sdílet svá témata a dále mladší sestru, která nyní plně vytěžuje matku. Bývalého přítele matky popisuje jako agresivního, vzteklého. Báł se ho a ulevilo se mu, když se od něj matka odstěhovala. U otce i u matky pobývá rád, poslední dobou si s otcem velmi rozumí, pojí je společné zájmy, podnikají výlety, diskutují, sledují filmy. Dle slov otce nemá chlapec rád změny. V rodině je zátěž – úzkostné obtíže různé intenzity, frekvence i trvání, se týkají několika členů z obou rodinných linií.

Z projevu chlapce je evidentní obava ze situací, kdy se cítí vystaven hodnocení, z nových situací, které není schopen (anebo má pocit, že to není v jeho silách) ovlivnit, velmi nerad navštěvuje místa s vysokou koncentrací lidí (zj. supermarkety, venkovní prostředí zvládá lépe). Spouštěče masivního rozvoje úzkostí jsme zprvu nebyli schopni identifikovat, pravděpodobně několikrát nešel do školy na písemný test, postupně se tento mechanismus vyhýbání prohloubil a došlo k zacyklení.

S chlapcem a jeho rodinou jsme navázali v rámci mobilního týmu spolupráci pro obtíže úzkostného spektra. Žák měl v té době vyšší absenci. Jak uvádíme výše, obtíže mu činila školní docházka, ale také vstupování do obchodů a na místa, kde je vyšší koncentrace lidí. Na schůzce s rodiči bylo dohodnuto, že bude chlapec docházet jednou týdně využívat poradenské podpory pracovníků mobilního týmu. Takto

proběhla dvě setkání, během nichž mluvil o tom, že se mu někdy nedaří dojít do školy, protože se necítí dobře (prožívá obavy z přítomnosti lidí, u kterých si není jistý, jak se budou vůči němu projevovat, popisoval obavy z hodnocení druhými lidmi – vrstevníky, autoritami). Při aktuální psychické nepohodě bylo doporučeno využít techniku kontrolovaného dýchání, vyžádat si podporu blízké osoby, naplánovali jsme práci s úzkostnými myšlenkami. Po dvou týdnech žák onemocněl, od té doby se neúčastnil přímé výuky. Aktuálně je medikován pro úzkostné obtíže v kontextu agorafobie a sociální fobie. Ve škole se podařilo domluvit on-line konzultace, aby si chlapec doplnil zameškaná témata (vyslovil obavu, že hodně chyběl a obává se jít do školy), této formy konzultací se účastnil a učivo si doplnil. Dalšího kroku, on-line výuky, přičemž mohl mít vypnutý zvuk a kameru, se zúčastnil pouze jeden den (a to v hodinách vedených třídní učitelkou), zbytek týdne nikoli. Dle slov matky mu tento způsob výuky nic nedával. Spolužáci mu nechyběli, přímou účast ve výuce negoval. O víkendu trávil čas s kamarády venku, tito ovšem nejsou spolužáci ze školy. Bylo doporučeno postupně obnovit školní docházku, zpočátku v částečném rozsahu a postupně navyšovat účast ve výuce na rozsah plný. Poradenských setkání se účastnil, probíhala ale venku, žák odmítal vstoupit do areálu a budovy školy. V průběhu letního období jsme pokračovali v základní práci s úzkostnými myšlenkami (např. identifikace automatických myšlenek, vyhledávání kontextu myšlenek a emočních reakcí), testování automatických myšlenek a přerámování. Některých setkání se účastnila matka, společně jsme reflektovali mezičas, do intervencí jsme zařadili trénink sociálních dovedností atd. S koncem léta absolvoval chlapec zkoušky z předmětů, z nichž nebyl, vzhledem k vysoké absenci, klasifikován. Také se v letním období začal potkávat se spolužáky, nyní se na ně těší. Věřil, že v září nastoupí do školy.

Otec zůstával spíše v povzdálí, o situaci chlapce ví, byl účasten jedné společné intervence a jedné individuální - byly užitečné pro porozumění žakovým obtížím, nyní se chlapec cítí otcem pochopen a respektován.

V procesu spolupráce bylo nutné nastavit dobré limity, zj. v předávání informací a distribuce zodpovědnosti. Chlapci byla poskytnuta a stále probíhá kontinuální komplexní podpora. Období letních prázdnin poskytlo nosný prostor pro dokončení

klasifikace, postupné znovuoobnovení stěžejních chlapcových jistot a vrstevnických vztahů. Agorafobii a sociální fobii se chlapec učí vnímat jako téma, které k němu patří a na které není sám. Učí se respektovat sám sebe v situacích, kdy se cítí křehčí a vyžádat si pomoc. V rámci poradenských intervencí je více otevřený, snáze konkretizuje, co se mu děje a má zájem pochopit své téma v kontextu. Prozatím se nepodařilo obnovit školní docházku v plném rozsahu, zejména v situacích, které jsou pro chlapce významnějším stresorem, se stává, že není schopen vstoupit do budovy školy. Zaznamenali jsme ovšem zlepšení oproti jarním měsícům, pakliže není chlapec ve stresu, zvládne celodenní pobyt ve škole.

V rámci školy se daří zachovat vnímavost vůči změnám v chování žáka, pedagogové jsou informováni o tématu úzkostně-fobických obtíží u adolescentů (např. v rovině proškolení zaměřeného na základní teorii a praktické intervence efektivní na půdě školy). Spolužáci zůstávají ve vstřícném, přátelském naladění. Kromě individuálních poradenských setkání s chlapcem je mobilní tým k dispozici pro reflektující setkání s rodiči, případně i se zástupci školy.

Vzhledem k rodinné historii chlapce se nabízela terapeutická podpora. Této možnosti rodina využila, žák začal docházet na individuální terapii.

Poradenský proces u studentky s obtížemi depresivního spektra

Příklad z praxe ukazuje důležitost komplexního přístupu k tématu psychických obtíží a zachování kontinua péče v přechodovém období. Klientkou je studentka střední školy, která má od dětství psychické obtíže, převážně depresivního spektra, zažívá občasné propady do krizí a žije v neúplné rodině.

Studentka byla dlouhodobě medikována pro depresivní obtíže, docházela ke specialistovi v oboru psychiatrie a klinická psychologie. Z důvodu výukových obtíží v technických předmětech navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu. V rámci školy čerpala poradenskou podporu mobilního týmu. V současné době má zajištěnou podporu externích odborníků pro dospělou populaci a v rámci školy zůstává k dispozici mobilní tým.

Žije v domácnosti s matkou a bratrem. Vztah studentky s bratrem je dobrý, veskrze si navzájem rozumí. Poblíž rodiny žije babička – z matčiny strany, studentka má k babičce kladný vztah. S otcem se stýká minimálně, matka s otcem nevychází, komunikace je spíše formální (provozní) a týká se především materiálního zabezpečení dcery, ojediněle zajištění dopravy k lékaři. Před otcem matka studentku důrazně varuje, ačkoli otec poslední rok (těsně před osmnáctými narozeninami) dívku kontaktoval, obávala se, že nemůže s otcem komunikovat, protože by jí to matka neodpustila. Vztah studentky a matky je komplikovaný, často konfliktní, přičemž obě sdílí v bytě jeden pokoj (studentčino přání mít pokoj pro sebe není z důvodu bytových podmínek v brzké době realizovatelné). Studentka často prožívá střídavě smutek a zlost, ztrátu energie, někdy dlouho pláče (odmala se objevují záchvaty vzteku, při kterých fyzicky atakovala matku) z důvodu komplikovaného vztahu s matkou a vrstevníky, z pocitů selhání ve škole. Cítí se osamělá, neschopná, mluví o sobě jako o strašném člověku, někdy se nenávidí a nedovoluje si cítit se jako žena. V dřívější době se pokusila o sebevraždu. Přála by si mít více přátel, ale po předchozích zkušenostech, kdy se vrstevnické vztahy nedařilo udržet, se obává dalšího zklamání. Matka v tomto intervenuje ve prospěch odklonu dcery od vztahů s přáteli (připomíná v tomto kontextu riziko nezdaru a zrady stran kamarádek) směrem k upřednostnění jejich vzájemné blízkosti. Od sebevražedného pokusu se matka o dceru více bojí a studentka nesmí za přáteli mimo město, kde pobývá, sama.

Studentčiny zájmy nejsou nikterak rozsáhlé, má solitérní koníčky, ovšem intenzivní a hluboké, např. četba knih (účastní se čtenářských akcí v knihovně), literatura. Ráda pobývá v přírodě, má v oblibě procházky, na kratší i delší vzdálenosti. Občas hraje deskové hry a ráda by více cestovala.

Ve škole vykazuje studentka nadprůměrné výkony zj. v českém jazyce a literatuře, obecně nemá problém s humanitními disciplínami, obtížně zvládá matematiku a chemii. Vzhledem k podprůměrným výsledkům v technických předmětech se cítí nedostatečná a neschopná. Polemizuje nad tím, nakolik její pozornost a výslednou schopnost vstřebat a zapamatovat si látku v těchto předmětech ovlivňuje medikace. Subjektivně pociťuje disproporci mezi tím, kolik času věnuje přípravě, a dosaženými výsledky.

Studentka akceptovala nabídku školy a ke spolupráci přistoupila velmi vstřícně. Prvotním tématem byla nejistota, která se projevovala jako nedůvěra v lidi a sebe sama, včetně negativního sebehodnocení. Jejím cílem bylo hlavně ulevit matce, nepřidělovat jí starosti. Dle slov studentky ji často matka žádá, aby ji netrápila svými projevy emocí (zj. pláčem, vztekem), negativně hodnotí tyto projevy a chování, konkrétně dceři vytýká, že má hnusnou povahu po svém otci a je stejně jako on poroučivá, kritizuje klientčinu nadváhu. Zároveň matka dceru žádá, aby byla s ní a zrazuje ji od pěstování vztahů s vrstevníky. Otázkou zůstává, do jaké míry se tak děje proto, že studentčiny projevy emocí, manifestované v chování, jsou pro matku natolik zahlcující, že má tendenci tam, kde to lze, eliminovat setkání dcery s rizikovými podněty. Občas je matka názoru, že si dcera deprese vymýšlí, že se vyhýbá problémům a že by se zj. ve škole mohla snažit více. Nicméně dceru v rámci školy podporuje, byť ne vždy zcela šťastně - poslední žádost o doučování skončila konfliktem mezi matkou a pedagogem. Za dobré výsledky ve škole dceru oceňuje. Reflektuje, že stavy vzteku a zlosti dovede dcera nyní, na rozdíl od dětství, někdy korigovat. V neposlední řadě je tématem spolupráce se studentkou vztah její matky a matčina současného partnera - i zde se jedná o vztah velmi konfliktní a konflikt se přenáší na studentku (účastní se jej osobně a pokud ne, matka se studentkou sdílí své rozlady z partnerství a referuje o tom, jak na dceru a jejího bratra partner kriticky

nahlíží). Někdy je studentka žádána matkou, aby jí poradila, zda má partnera opustit. Žádná odpověď dcery ale není pro matku správná.

Studentce byl v průběhu spolupráce vytvořen bezpečný a podporující prostor pro sdílení a zvyšování náhledu na téma v jeho historických i současných souvislostech. Jednoho setkání se účastnila spolu se studentkou její matka. Společná konzultace posloužila ke zvýšení náhledu na téma studentky a rodinné zázemí, které je tématu přímo účastno a velmi pravděpodobně je jeho zásadním zdrojem.

Dvě počáteční setkání jsme ponechali jako prostor pro sdělení studentčina tématu, zajímalo nás, jakou optikou na žitou zkušenost pohlíží, jak vidí v příběhu sebe sama, své blízké a jaké místo pro ni v tomto zaujímá škola. Popisovala se jako osamělá, nemocná dívka, která selhává ve škole, a protože se účastnila pro ni nevýhodných vrstevnických vztahů, bude se v budoucnu spoléhat raději jen sama na sebe a bude pěstovat vztah se svou matkou, kterou ale potřebuje přestat tolik zatěžovat svými emocemi a chováním. Zde se objevuje téma mezer v rolích – studentka má se svou matkou soucit, má pro ni velké pochopení a chtěla by ji zbavit trápení, které jí svým chováním způsobuje. Často tuto skutečnost komunikuje sdělením, že nechce mamince dělat starosti a všeho se vzdá, aby maminka nebyla zatížená. Jedná o „pečování proti směru času“. Podvědomě patrně ve snaze, aby pak, až budou opečovány matčiny potřeby, mohla sama od matky zažívat pocit dobrého místa, být sycena zájmem, dostat podporu atd.

V rámci poradenské intervence byla studentka oceněna za pochopení matky a snahu se zhostit naplnění matčinych potřeb, a byla zároveň v obecnosti edukována o tom, proč není kompetentní tuto saturaci matce poskytnout. Využito bylo modelu pěti základních vývojových potřeb dle Pesso Boyden přístup (PBSP). Tím se zvýšil studentčin náhled na legitimitu jejich potřeb. Zároveň jsme nahlíželi alternativy autonomního sycení některých potřeb studentky, aby zvědomování nároku dostávat naplnění potřeb od rodičů provázelo ruku v ruce studentčino zkompetentňování a zdravá sebezpečí s výsledkem zvyšování jistoty v sobě samotné. Vzhledem k tomu, že studentka a matka vykazují mnohdy zvláštní symbiózu, poskytli jsme studentce prostor pro zkoumání diferenciací od matky, zj. v rovině zrcadlení emocí a chování. Na jednom ze setkání, kde jsme pracovali s výhledem na přenechání zodpovědnosti

matce za její vztah s partnerem, cítila studentka uvolnění z tohoto nároku, za zachování důvěry, že se matka v rámci svého partnerského vztahu o sebe dovede postarat. V rámci podpory seberegulace jsme společně se studentkou hledali adaptivní copingové strategie využitelné při náročných situacích (tyto situace jsme vybírali dle již prožitých zkušeností či výhledově možných), přijatelné a studentce vyhovující možnosti ventilace emocí, podpořili jsme studentku v přijetí zodpovědnosti za dohodu doučování mimo školu a v procesu zpracování jsou nyní vhodné učební strategie. Doprovázeli jsme studentku zvyšováním sebeakceptace a sebevědomí – poukazováním na její znalosti, schopnosti a dovednosti, na její kultivované zájmové aktivity.

V průběhu spolupráce jsme dbali na zachování vztahu studentky a matky, intervence probíhaly ve prospěch vzájemného pochopení a pozitivních změn v oblasti komunikace.

Podařilo se nám vytvořit otevřenou sféru možností pro práci na tématech studentky a v poradenském procesu bylo dosaženo následujících změn: studentka o sobě přemýšlela více pozitivně, byla si vědoma svých kvalit (kladných i stínových a tyto nyní zčásti akceptuje), mohla se více cítit sama sebou a ženou. Doceňovala své zájmy, které dříve vnímala jako poněkud nezajímavé. Lépe regulovala své emoce, respektive našla způsoby, které jí umožňují emoce projevit tak, aby nebyly zahlcující pro ni a okolí.

V oblasti plnění školních nároků opustila mechanismus vyhýbání a zařídila si doučování. Zakusila tak dílčí úspěchy, díky nimž věří, že může být dostatečná i tam, kde ví, že to pro ni není jednoduché. Je odhodlaná být nadále v tomto spíše aktivní.

Občas se studentce daří domluvit se lépe s matkou, za zachování vědomí sebe jako svébytné bytosti. V této souvislosti si dovoluje nadhled a zůstává vstřícná. Oproti začátku spolupráce je viditelně pozitivněji naladěna, což je patrné z verbálních i neverbálních projevů. Více se směje.

V rámci kariérového poradenství si zvolila studijní obor na VŠ, je schopna učinit volbu tak, aby byly v souladu její přání i reálné možnosti. Stran matky je patrná snaha studium dceři spíše rozmluvit, zdá se, že jedním z důvodů je obava, že by se v případě

studijních neúspěchů dceřin stav zhoršil. Na jedné z intervencí jsme toto téma diskutovali, studentce jsme poskytli informace o průběhu studia na vysoké škole. Byla odhodlaná usilovat o přijetí do prezenčního studia oboru zaměřeného na literární tvorbu.

Studentku jsme dále podpořili v navazování a pěstování vrstevnických vztahů.

S příchodem plnoletosti se objevila krize. Pro studentku byl mimořádně obtížný přechod od dětských specialistů k odborníkům zaměřeným na péči o dospělou populaci. Spektrum odborníků, ke kterým klientka docházela, se zúžilo na specialistu v oboru psychiatrie. Navázání spolupráce studentka hodnotila negativně, včetně snahy lékaře snížit dávkování léků a sdělení o změně diagnózy. Ačkoli se „nové“ pojmenování klientčina tématu jevílo, zj. co do projevů, logické a pravděpodobné, studentka jej zprvu nepřijala a situaci provázelo krizové prožívání. Začala ve škole izolovat, dosavadní péči odborníků situačně vnímala negativně, nebyla schopna plnit nároky školy, upadala do smutků, pláče, vzteku. V předchozím čase zvolené vysokoškolské studium, na které se těšila, a díky němuž byla odhodlaná systematicky se připravovat na výuku, jí připadalo jako nesplnitelný úkol. Poskytli jsme krizovou intervenci a navázali studentku na organizaci, která poskytuje komplexní péči o duševní zdraví. Aktuálně je spolupráce klientky a této organizace zahájena a dle posledních zpráv zdárně probíhá. Předpokládáme, že se studentka posílí a až obnoví své zdroje psychické pohody, zařadí se znovu do studia i do života tak, jak se jí to podařilo v předchozím období.

Podpora studentky s úzkostnými stavy procesem změny studijního zaměření

Tímto příkladem dobré praxe chceme upozornit na důležitost volby studijního zaměření a význam pro dobrou duševní kondici.

Jedná se o studentku střední školy, v době naší spolupráce byla v prvním ročníku gymnázia. Studentka byla v té době krátce medikována praktickým lékařem pro spánkové obtíže. Ke spolupráci přišla s viditelnými projevy úzkosti. Specializovanou odbornou péčí neměla.

Studentka oslovila pracovníky mobilního týmu na doporučení metodičky prevence. Sama by pomoc nevyhledala, byla ráda za pobídnutí. Reflektovala negativní emoce spojené se selháváním při plnění studijních nároků. Snažila se věnovat přípravě do školy maximum času, ale postupně svoje úsilí začala vnímat jako marnost. Pozorovala častější rozlady a spánkové obtíže.

Žije v domácnosti s matkou, s otcem se nevidá. Sourozence nemá. Finanční situace v rodině studentky je komplikovaná.

Základní školu absolvovala standardně, s vyznamenáním. Reflektovala, že se nemusela na výuku vůbec připravovat, učivo vstřebávala z času stráveného ve škole. Nyní je zásadně překvapena a znejistěna studijními nároky, které se necítí být schopna zvládnout, alespoň ne dle svých představ. Postupně se prohlubovaly stavy úzkosti, studentka se snažila připravovat do školy, ale tomuto času neodpovídaly výsledky zj. v předmětech „technického“ rázu (největší zhoršení prospěchu se projevilo v matematice, fyzice, chemii). Doma o svých psychických obtížích nemluvila, reflektovala, že stejně jako její matka, má i ona tendence vše v sobě dusit a starostmi neobtěžovat druhé. Kromě toho ví, že např. na doučování nemají peníze. Vzhledem k množství času, které studentka věnovala přípravě do školy, neměla čas chodit si přivydělat na brigádu.

Zajímali jsme se o klientčin vztah s matkou. Hovořila o tom, že s matkou vycházejí dobře, není si vědoma konfliktů, které by komunikaci mezi nimi bránily, ale přesto spolu moc nemluví, nevedou běžný dialog o tom, jak se měly atd. Studentce komunikace s matkou chybí, ale nechce ji zatěžovat.

Ve škole byla studentka zčásti adaptovaná, ovšem kromě zážitku nedostatečnosti v kontextu zvládnání nároků studia vážily i mezilidské, především vrstevnické vztahy. Dívka je spíše introvertní, preferuje méně početný okruh přátel, do dění ve třídě se zapojuje spíše sporadicky. Nedávno se nepohodly s kamarádkou, studentka těžce nesla konec přátelství, které považovala za pevné a pro sebe velmi významné.

Vzhledem k výše uvedenému se cítila ztracená, neúspěšná a sama. K popisu své situace využívala metaforu začarovaného kruhu. Vnímá podporu a otevřenost pedagogů, nicméně toto pro ni není dostatečný zdroj stabilizace, chtěla by mít dobré školní výsledky, na které je zvyklá, a těch se jí zde opakovaně nedaří dosáhnout.

Přála si změnit obor střední školy ve prospěch humanitního studia. Na odborné škole, kam by chtěla přestoupit, má kamaráda. Matka s tímto souhlasí, dceru podporuje.

Respektovali jsme studentčino rozhodnutí změnit studijní obor směrem k humanitnímu zaměření. Využili jsme Dotazníku volby povolání a plánování profesní kariéry (Jörin, Stoll a kol., 2003) a interview zaměřeného na studijní a profesní preference. Výsledky přispěly k ujištění studentky, potvrdila se její intuice a zkušenost, zároveň získala výhled na možnosti dosažení úspěchů v humanitních disciplínách, který jsme v průběhu setkání propracovali. Intervence byly vedeny směrem k podpoře sladění náhledu na reálné možnosti a přání studentky.

Doporučili a na modelových textech jsme vyzkoušeli učební strategie a styly učení (zaměření na studium látky z lineárního uspořádání, tvorba sémantických map, audio nahrávky apod.).

Dále jsme se zaměřili na zvládnání úzkostných stavů. Využili jsme prvků dynamické terapie (dynamického naslouchání, práce s konfliktem atd.), což studentce umožnilo zvýšit náhled na spouštěče úzkostí a podpořit využívání adaptivnějších strategií. Pro akutní stavy úzkosti jsme doporučili a nacvičili techniky kontrolovaného dýchání, práce s tělem a emocemi.

Konflikt se spolužačkou se ve výsledku ukázal jako zástupné téma, či tzv. „poslední kapka“. Pro studentku tento vztah znamenal důležitý opěrný bod ve stávající škole. S „rozkmotřením“ jej pozbyla a vznikl prostor pro rozvoj krize.

Studentku jsme podpořili v komunikaci s matkou, prozkoumali a propracovali jsme možná konverzační témata, vhodný čas pro zahájení dialogu atd., provedli jsme studentku dovednostmi vyžádat si od matky podporu při učení. Studentka si je nyní vědoma toho, že může být iniciátorem konverzace.

Studentka se ujistila v rámci studijních preferencí, větší jistotu získala i v náhledu a prožívání sebe sama. Nyní se nevnímá školně neúspěšná, rozumí své zaměření jako vítanému specifiku, které chce dále ve studijním i pracovním životě rozvíjet. Do budoucnosti hledí pozitivně. Rozhodla se a s novým školním rokem uskutečnila změnu studijního oboru. Pozitivem bylo pochopení a podpora stran pedagogů, a především od matky.

Vzhledem k přestupu studentky na jiný typ střední školy byla další doporučení bezpředmětná. Studentka byla edukována, aby v případě potřeby kontaktovala školního psychologa. Vzhledem ke spíše senzitivní povaze klientky totiž nelze vyloučit cyklické opakování úzkostných obtíží, zj. v období většího psychického vypětí. Vzhledem ke zkušenostem možno předpokládat, že bude-li potřebovat, pracovníka školského poradenského pracoviště sama aktivně osloví. Se souhlasem studentky a jejího zákonného zástupce jsme připraveni poskytnout informace o spolupráci.

V průběhu spolupráce se podařilo podpořit studentku v rozhodnutí změnit studijní obor ve prospěch humanitního zaměření (v souladu s kapacitou studentky zvládat lépe nároky studia takto zaměřeného než všeobecně orientovaného). Se zvyšováním náhledu na možnosti změny studijního oboru, s propracováním rozhodnutí a se započítím jeho realizace se snížila intenzita a frekvence úzkostných stavů, které provázely studentčiny opakované zážitky neúspěchu po nástupu na střední školu typu gymnázium.

Kariérové poradenství a multidisciplinární praxe v poradenství

Příklad z praxe poukazuje na význam multidisciplinárního přístupu v poradenství. Jednalo se o podporu studentky 4. ročníku gymnázia při volbě dalšího vzdělávání s ohledem na diagnostikovanou poruchu autistického spektra. V souvislosti se speciální vzdělávací potřebou studentky proběhla konzultace ve složení psychologky, kariérové poradkyně a asistentky pedagoga. Takto multidisciplinárně uchopené poradenství se ukázalo jako velmi efektivní a pro studentku užitečné. Dlouhodobá spolupráce studentky s asistentkou pedagoga a vztah založený na důvěře umožnil získat informace o studentce a hlouběji zmapovat její situaci. Vedení poradenského rozhovoru v "tamdemu" psychologky a kariérové poradkyně poskytl větší prostor pro zmapování specifických potřeb s ohledem k volenému oboru, jejích představ a přání směrem k profesnímu životu a uplatnění na trhu práce.

Studentka využila možnosti konzultace volby dalšího vzdělávání v rámci nabídky poradenství pracovníků mobilního týmu. S ohledem na svoji speciální vzdělávací potřebu přišla v doprovodu své asistentky. Studentka má poruchou autistického spektra, naráží na komunikační a sociální bariéry. Její studijní výsledky jsou průměrné, výborných výsledků dosahuje v anglickém jazyce, ve kterém vyniká. Ráda by si zvolila další vzdělávání tak, aby se jí podařilo uplatnit na trhu práce s ohledem na své specifické potřeby vzhledem k výše zmíněné diagnóze (výkon povolání, práce v týmu/individuálně, časová náročnost apod.). Studentka v současné době zvažuje dva směry, kterými by se chtěla vydat - jedním je studium anglického jazyka (překladačství), druhým je vyučení se cukrářkou. Cukrařina je její vášeň, ráda peče a vymýšlí nové varianty sladkostí. Doma naráží na nedostatečné pochopení ze strany rodičů (při případné volbě vyučení se cukrářkou). V případě studia VŠ se zaměřením na anglický jazyk je potřeba vzít v potaz dostupná vzdálenost z domova (na dojezd), dostupnost poradenských služeb a služeb podpory studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a náročnost studia.

Se studentkou proběhly dvě schůzky - jedna v průběhu podzimu, druhá před podáním přihlášky na VŠ. Obě schůzky proběhly za účasti její asistentky, kariérové poradkyně a psychologky. Studentce bylo poskytnuto poradenství v oblasti volby

povolání, náhled na její potenciální volbu a zmapování jejích možností a dovedností s ohledem k volenému oboru.

V rámci konzultací jsme studentku provedli vizualizací obou volených profesních cest. Studentka dostala prostor pro zvážení, jaké prostředí by jí v rámci studia více vyhovovalo, co studium obnáší (na VŠ, SOŠ a SOU), nadále jsou zohledňovány její dosavadní studijní výsledky. Dále jsme prozkoumali, jaké konkrétní možnosti uplatnění s vystudovaným oborem by měla na trhu práce, byly zvažovány výhody/nevýhody zaměstnaneckého poměru a práce jako OSVČ. V rámci konzultace bylo studentce také nabídnuto, že k nabytí větší jistoty správné volby může využít zdroje v rodině (rodiče), ve škole (asistentka), možnost přizvání rodičů na konzultaci...

Po zmapování situace studentka došla k závěru, že studium na VŠ bude pro ni přínosnější a vzhledem k wellbeingu vhodnější varianta. Dále nahlédla, že cukrařinu může mít jako hobby, které ji baví a bude se mu věnovat, ale které by nemohla vykonávat profesně (jako zaměstnanec, nebo jako OSVČ).

Multidisciplinárně vedené poradenství skýtá větší možnosti podpory při volbě dalšího vzdělávání/oboru v souvislosti s potřebami klientů ke svému budoucímu povolání. Tuto praxi shledáváme jako velmi užitečnou a v jistém smyslu také efektivní (s ohledem na menší časovou náročnost).

Case management – multidisciplinární spolupráce

Příklad z praxe představuje organizaci setkání subjektů podporujících žáka a jeho rodinu v obtížné životní situaci – tzv. setkání nad případem. Cílem setkání je propojení zúčastněných subjektů spolupracujících s žákem a jeho rodinou, nastavení sdílení informací (za souhlasu zákonných zástupců) a efektivní podpory (nastavení společné a jednotné podpory žáka a konkretizaci dílčích kroků).

Na pracovníky mobilního intervenčního týmu se obrátila ředitelka a výchovná poradkyně ZŠ s tím, že žák 8. třídy neplní školní docházku. V období distanční výuky se žák prakticky nepřipojoval a po přechodu do prezenční výuky chodil do školy sporadicky. Zástupci školy konzultovali situaci s rodiči a informovali je o postupu, který zvolili. Zároveň rodičům doporučili konzultaci v SVP Archa. Po zahájení spolupráce s mobilním intervenčním týmem se zástupci školy obrátili na pracovníky mobilního týmu a informovali je o situaci žáka a podpoře, kterou mu prozatím poskytovali. Pracovníci mobilního týmu pro zřehlednění a zmapování situace iniciovali schůzku se zákonnými zástupci a představiteli školy. Dále byla nastavena individuální podpora žáka ve škole ze strany mobilního týmu (individuální konzultace). Nicméně, k nim docházelo sporadicky, neboť žák často absentoval. Situace dospěla do bodu, kdy škola informovala OSPOD o neplnění povinné školní docházky. Zároveň pracovníci mobilního týmu doporučili rodině (zejména matce) spolupráci se SAS (Amalthea, z.s), v rámci níž by docházelo k posilování rodičovských kompetencí - potřeba nastavení režimu a hranic ve výchově. Pracovníci měli podezření ze závislostního chování žáka na internetu a na nedostatečné plnění rodičovských kompetencí ze strany matky (rodiče rozvedeni, pokud je žák u otce nemá problém se školní docházkou). Tuto spolupráci se podařilo navázat, ale žák do školy stále odmítal docházet. Rodina na doporučení mobilního týmu využila služeb krizového centra a navázala spolupráci s terapeutem (Centrum JJ. Pestalozziho Chrudim), který poskytoval podporu žákovi. Žák je zároveň v péči psychiatra (medikace ADHD).

Po zahájení dohledu OSPOD pracovnice doporučila rodině žákův pobyt v psychiatrické léčebně. Chlapec absolvoval dvouměsíční pobyt v dětské psychiatrické léčebně. Rodiče jsou rozvedeni, žák je ve střídavé péči, týden u otce, týden u matky. Matka absenci syna vysvětlovala a omlouvala častými nemocemi, zároveň přiznávala,

že čím dál častěji syn do školy odmítá chodit a ona není schopna syna k odchodu do školy donutit. Pokud byl žák u otce, tak neměl problém do školy dojít účastnit se výuky. U otce platí pravidla a přísný režim. Rodiče mají mezi sebou velké konflikty, vzájemně se obviňují a nedokážou zaujmout jednotný přístup ve výchově žáka. V poslední době také žák odmítal trávit čas u otce, matka argumentovala tím, že ho nedokáže namotivovat. Otec dával vinu za celou situaci matce s tím, že ho nezvládá a selhává ve svých rodičovských kompetencích. Matka obviňovala otce, že neudělá nic, aby syna přesvědčil/namotivoval k tomu, aby k němu chodil a vyslovila obavu, že syn u otce emočně strádá. Žák je medikovaný – diagnostikováno ADHD.

Po zjištění výše zmíněných skutečností pracovníci mobilního týmu iniciovali “setkání nad případem” v rámci kterého se potkaly subjekty spolupracující s rodinou – sociální kurátorka pro mládež, pracovnice SAS (Amalthea z.s), pracovníci mobilního týmu, terapeut, psycholog z SVP Archa, třídní učitelka, výchovná poradkyně a asistentka pedagoga. V rámci setkání došlo ke sjednocení podpory žáka a nastavily se konkrétní kroky k jeho podpoře. Bylo dohodnuto, že pokud se u žáka nezmění jeho chování a nezačne chodit do školy, bude rodině doporučen diagnostický pobyt ve výchovném zařízení. Byla nastavena podpora matky v rámci spolupráce se SAS, rodičům byla doporučena mediace rodinného konfliktu, který má neodmyslitelný vliv na chování žáka. Byla nastavena komunikace se školou ohledně informování o absenci žáka a doporučeny možnosti a podpora k motivaci žáka ke školní docházce (doprovody ze strany rodiny).

Žákova absence přesto pokračovala, i přes výše nastavenou podporu. Psychiatrická žákova doporučila rodině pobyt žáka v psychiatrické léčebně, který žák v rámci dvou měsíců absolvoval. Před jeho návratem došlo k opětovnému setkání nad případem a vyhodnocovaly, sdílely se skutečnosti související se žakovou situací a nastavovaly se konkrétní kroky podpory pro jeho návrat z léčebny domů a do školy, diskutoval se jeho postup do dalšího ročníku (žák je motivovaný k postupu do dalšího ročníku, ví, že bude muset projít přezkoušením). Třídní učitelka podpořila žáka v rámci třídy tím, že informovala žáky o jeho návratu a situaci normalizovala, žáka ujistila o svém zájmu mu pomoci. Sociální kurátorka motivovala otce ke spolupráci v rámci mediace a dohlížela na školní docházku žáka, případně ze začátku doprovázela žáka do školy

ona. Žákovi byla nadále doporučována terapeutická podpora. Pracovníci mobilního týmu byli pro žáka podporou v rámci individuálních konzultací ve škole.

Postupně se chlapci podařilo školní docházku obnovit v plném rozsahu, ovšem tomuto předcházela nutnost přestěhovat se k otci. Pokud pobýval u matky, objevovaly se opět absence.

Aktuálně chlapec studuje střední školu, kterou si vybral, studijní obor ho baví, přes týden pobývá v domově mládeže, kde je taktéž spokojen. Na víkendy jezdí střídavě k matce a k otci. Rád se příležitostně vrací na základní školu a je zde vždy vítán.

Multidisciplinární spolupráce v oblasti obtížné životní situace klienta vyvstává jako velice důležitá součást při nastavování efektivní podpory klienta, plánování konkrétních kroků a také při sdílení důležitých informací o potřebách klienta a možnostech podpory. Pokud zákonní zástupci a žák souhlasí s multidisciplinárním přístupem, stává se efektivním nástrojem podpory. Setkávání nad případem, případně případové konference, kterých se klient účastní poskytují prostor pro reflexi podpory a včasný záchyt problémů. Zároveň umožňují doplnění komplexního obrazu o situaci klienta.

Kariérové poradenství – provázení změnou střední školy

Příklad z praxe mobilního týmu poukazuje na možnosti individuální podpory studenta víceletého gymnázia v oblasti kariérového poradenství při zvažování přechodu na jinou střední školu.

Student využil možnosti konzultace ohledně svého dalšího směřování ve vzdělávání. Přišel s tím, že vůbec neví, co by chtěl v životě dělat. V současné době má možnost začít středoškolské vzdělávání na nové škole. Student se rozhoduje mezi třemi obory a zvažuje možnost setrvání na gymnáziu. Zároveň pociťuje větší nátlak ze strany otce zvolit si odborně zaměřenou střední školu tak, aby mohl po otci převzít rodinný podnik. Studentovi byl poskytnut prostor pro ujasnění si svého postoje ohledně volby střední školy, byla zmapována jeho dosavadní studijní výsledky, zájmy, představy o budoucím povolání a přání. V rámci proběhnuvších konzultací si student více vyjasnil sám v sobě, kam bych chtěl ve své vzdělávací dráze a následném profesním uplatnění směřovat.

Se studentem byla nejdříve zmapovaná zakázka a cíl spolupráce. Následně student využil možnosti testu - zkrácený ukázkový test zájmů (Holland), který mu poskytl větší ujasnění, v jakém oboru dle svého osobnostního nastavení by se mohl realizovat. V otázce studia na odborně zaměřených středních školách a jejich náročnosti byl se studentem veden poradenský rozhovor. V rámci studentova ujasňování ohledně jeho přáních, představ, hodnot zájmů jsme využili koučovacích technik a gestalt přístupu.

Student poté přišel s tím, že je rozhodnutý změnit střední školu. Chtěl odejít z gymnázia, ale nevěděl, jaký obor si zvolit, co by ho naplňovalo. Doma studenta více tlačí k výběru odborně zaměřené školy, která by odrážela rodinné podnikání - tím je obchodní akademie (znalost ochodu), ekonomicky zaměřená škola (finance), případně elektrotechnika. Studentovi byla nejbližší představa elektrotechniky, ale spíše by si představoval zaměření se na IT technologie a programování, vývoj aplikací. Nicméně, narážel na představu rodičů, která se ubírá k studiu obchodní akademie či ekonomicky zaměřené školy. Nechtěl je zklamat, ale zároveň by rád studoval to, co by ho bavilo. Student k rodinnému byznysu nemá žádný vztah, ale cítí, že se od něho očekává, že se do něho profesně zapojí. Se studentem byly mapovány také jeho studijní výsledky, přičemž se ukázalo, že v matematice, kterou by potřeboval na zmiňovaných školách,

dosahuje průměrných výsledků. Zároveň je to předmět, který ho nebaví. Velký zájem a výborné studijní výsledky má v dějepisu, anglickém jazyce a baví ho literatura. Výsledky testu odráží jeho humanitní zaměření (sociální typ), s tím, že vysoký výsledek dosahuje také u podnikavého typu. Společně jsme mapovali, které obory by pro něho mohly být zajímavé. Student následně zmínil, že měl od mala představu, že bude právníkem a dochází si k tomu, že ho tato představa stále láká a naplňuje, navíc zmínil, že by mohla být také přijatelná pro rodiče, pokud by se například věnoval obchodnímu právu. Student dále reflektoval, že by zároveň nemusel volit jinou střední školu, že by tak mohl dále pokračovat ve studiu na gymnáziu a pociťuje úlevu, že nemusí nic měnit a rozhodovat se teď o své profesi. Také jsme se bavili o velké náročnosti studia práv a mapovali jsme, zda je to cesta pro něho. Při této představě se student trochu zarazil a zvažoval, zda nejtít jednodušší cestou. Využili jsme techniku vizualizace - představa ideálního pracovního dne. Student si představil kancelář, volnou pracovní dobu, poradenství, cestování, finanční stabilitu. Došel si k závěru, že k tomu, aby se "měl hezky" je potřeba velkého úsilí. Znovu si potvrzuje, že by ho studium práv bavilo. V závěru se společně vracíme na začátek a vyhodnocujeme, zda byla naplněna jeho zakázka. IT technologie a programování - student reflektuje, že by se tím vlastně živit nechtěl, ale bude to mít jako hobby.

Na konci sezení student opět vyslovil obavu, jak svoji volbu bude komunikovat s rodiči. Studentovi bylo nabídnuto, že může rodičům přislíbit společnou konzultaci.

Využití přípravné třídy u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Prvním příkladem dobré praxe realizované v rámci projektu může být činnost přípravné třídy v místě s početnou vyloučenou lokalitou.

Přípravná třída byla zřízena z rozhodnutí města v budově ZŠ na prvním stupni od školního roku 2021/22 z důvodu velkého počtu předškolních dětí a nových žádostí do MŠ. Celkový počet žáků v přípravné třídě je 12, z toho 2/3 ze sociálně znevýhodněného prostředí. Složení třídy je víceméně stálé, na začátku školního roku nastoupilo celkem 11 dětí (4 chlapci, 7 děvčat). V 1. pololetí se 1 žák odstěhoval a nastoupily 2 nové žákyně. Třída je společná pro předškolní oddělení (dopoledne) a školní družinu (odpoledne). Prostorově je rozdělena na část s hernou (koberec, hrací koutky, válenda, televizní koutek) a část pracovní (stolky, tabule, skříňky s boxíky a pomůckami pro děti). Soužití v jednom prostoru přináší omezení co do možnosti vybavení i vlastního komfortu (děti si mohou ponechávat jen nejn nutnější).

Adaptace dětí byla relativně bezproblémová díky tomu, že děti navštěvovaly MŠ. Zpočátku byl kladen důraz na vzájemné představení a opakování jmen formou hry a nastavení jasných pravidel soužití ve třídě. Děti samy musely jednotlivá pravidla pojmenovat, zároveň k jednoduché orientaci je používán slogan: "My se máme rádi, my jsme kamarádi". Pravidla se prolínají do všech oblastí a činností během dne. Děti se tak učí budovat pozitivní vztah k sobě samým a kamarádům, společným i vlastním věcem s cílem budování skupinové soudružnosti. Při problematických záležitostech jsou děti vedeny, aby samy přišly s řešením a sebereflexí. Důležitým a nezanedbatelným aspektem je důslednost při vštěpování těchto postojů formou laskavého vedení na základě vyprávění a vlastního příkladu. Pravidla jsou reflektována v jednotlivých denních situacích, aby nebyla jen nápisy na zdi, ale byla naplněna konkrétním obsahem. Velký důraz je kladen na vzájemné oslovování křestním jménem a pravidlo 3P jako naprostý základ vzájemného respektu; paní učitelka pak dbá ze své strany na respektující a zároveň laskavou komunikaci nejen směrem k dětem, ale i jejich rodičům a všem ostatním, které během dne potká (kolegové, školní děti).

Zcela zásadní je ukazovat respekt i vůči rodičům, s jejichž životními a výchovnými perspektivami nesouhlasíme, projevovat zájem o jejich názor, ale zároveň laskavě

nastavovat hranice vlastní pedagogické práce. Komunikace s rodinou probíhá na několika úrovních. Děti mají notýsky, kam se nalepují a zapisují potřebné informace pro rodiče. Dobře funguje i telefonická komunikace. Rodiče posílají SMS nebo volají při absenci dětí z důvodů nemoci nebo jiných problémů, zároveň pokud se neomluví, volá paní učitelka s připomenutím nutnosti dítě omlouvat a zájemem, proč dítě nepřišlo či zadáním úkolů na doma, pokud je v možnostech dítěte. Během předávání dětí si paní učitelka vědomě vytváří prostor ke sdělení potřebných informací, a to nejen potřeb, ale prostor je věnován především pokroku dítěte, na což rodiče velmi dobře reagují a do školy se tak těší. Různé problémy spojené s chodem přípravného oddělení jsou společně probrány a řešeny bezodkladně v rámci domluvené schůzky.

Denní program vychází z ŠVP a jednotlivé činnosti jsou rozděleny v režimu týdne. Vycházejí z propojení ročního období a s nimi spojenými změnami v přírodě i v životě člověka. Tématu se věnují děti jak skupinově - seznamování s novými informacemi a jejich zasazování do kontextu zkušeností dětí, tak individuálně - posouzení nedostatků a jejich odstraňování individuální prací, k tomuto účelu si učitelka vede portfolio každého dítěte.

Pravidelný rytmus a bezpečné předvídatelné prostředí se daří udržovat i díky zavedeným rituálům. Děti si na ně pamatují a samy je začleňují do jednotlivých částí dne či týdne. Např. každé pondělí se začíná sdílením na koberci v kruhu, děti se tak učí vyjadřovat o svých pocitech a prožitcích. Dalším rituálem je každodenní počítání přítomných a nepřítomných dětí formou hry "štronzo" (zamrznutí uprostřed činnosti a počítání). Samozřejmostí je přivítání dětí podáním ruky při vstupu do třídy a stejně tak při odchodu.

Ritualizované je do značné míry i řešení konfliktních situací. Probíhá zapojením všech dětí formou restorativního kruhu. Děti jsou vedeny k reflexi situace a sebereflexi, vyvození následků pro sebe i pro okolí. Dbá se při tom na oddělení chování od osoby a zarámování situace vhodným pravidlem.

Za zásadní nástroj pedagogického působení je považováno vedle respektující komunikace budování vzájemných vztahů, ke kterému patří naslouchání dětem. Vyprávění dítěte nelze odbýt, je zásadní pro důvěru, fyzický kontakt, dítě pohladit, vzít za ruku např. při vycházkách, obejmout, práce s hlasem, využívat polohy

a zabarvení hlasu, nebát se zvýšit hlas v případě potřeby - děti poznají, že se musí ztišit, poslouchat výklad atd., autenticita, vyprávění vlastních příběhů a zážitků - i z vlastního dětství, promítnutí problému a následné řešení pro další životní etapy, předávání hodnotových postojů.

Díky působení paní učitelky v přípravné třídě se podařilo postupně vtáhnout k pravidelné docházce i děti, které dříve do MŠ mnoho nenachodily. Děti samy připomínají rodičům, že je čas jít do školy, protože se těší na kamarády. Mají mezi sebou vztahy plné tolerance, zájmu a porozumění, v čemž reflektují přístup paní učitelky k nim samým. Ač se jedná často o děti z problematických rodin, které mají „nezvládnutelné“ sourozence ve škole, v předškolní skupině tyto děti fungují bezproblémově a cílenou intervencí se daří dohánět jejich nedostatečné znalosti a dovednosti potřebné pro úspěšný vstup do školy.

I přes mnohé, co se již daří, zůstávají i některé výzvy, zejména pak dořešení problému spojených se sdílením třídy, naučit i děti z družiny udržovat stejný pořádek v hracích koutcích, větší propojení s MŠ, např. společné pasování na školáky, ale i ZŠ a odborníky působícími ve škole - speciální pedagog, logoped.

Jak se ukazuje, zcela zásadním je pro vtažení dětí a rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí ke spolupráci právě vztah, projevovaný upřímným zájmem a porozuměním v rámci jasným a důsledným způsobem nastavených hranic, tedy pravidel, která neslouží pro nic za nic, ale přináší srozumitelné a předvídatelné a tím i bezpečné prostředí pro všechny zúčastněné.

Podpora při zvládnutí učiva matematiky

Další praktický příklad ukazuje na nutnost zvládnutí základů předmětů v nižších ročnících, protože právě chybějící základy, případně jejich horší osvojení mohou ve vyšších ročnících vést k neúspěchu.

Spolupráci v tomto případě vyvolala výchovná poradkyně, žákyně prospívala velmi slabě, na místě byla obava, jak bude zvládat druhý stupeň.

Jednalo se o žákyni s více dys poruchami, která byla poměrně motivovaná (chtěla se zlepšit), zároveň pocházela z dostatečně podporujícího prostředí. Byla tedy navázána spolupráce s rodinou, po otestování na dílčí oslabení výkonu a nastavení domácího tréninku se poměrně brzy projevil výraznější posun v českém jazyce, v matematice však nadále byly výkony na hraně. Protože testování dílčího oslabení výkonu se nevěnuje přímo úrovni znalostí a dovedností v jednotlivých předmětech, ale předpokladům, které jsou nutné, aby si dítě dané čtenářské a matematické dovednosti mohlo osvojit, po výrazném posunu, který se však neprojevil ve školním výkonu v matematice, se další spolupráce zaměřila přímo na učivo s cílem identifikace možných nedostatků. Bylo zjištěno, že výrazné problémy plynou z chybějících základů – žákyně neměla představu číselných řádů a základních matematických operací – bez pomoci prstů nedokázala sčítat/odečítat přes 10, což samozřejmě vedlo při počítání s většími čísly k časté chybovosti.

Základem bylo tedy propojit číselné představy s množstvím, pochopit, co znamená počítání v desítkové soustavě, která nám určuje řády. K tomu jsem využila montessori didaktickou pomůcku – perlový materiál – která velmi dobře umožňuje díky z počátku mechanickému počítání a konkrétní manipulaci s materiálem porozumět přechodu přes řády v desítkové soustavě a souvisejícím změnám v množství. Vedle toho pomůcka umožňuje propojit aritmetické představy s geometrií, čehož jsme také využily. Po pochopení pohybu v desítkové soustavě bylo zapotřebí odstranit počítání s pomocnými prsty, zde jsme nejprve k názorné představě využily manipulaci s matematickými kostkami, později již bez manipulace a nakonec i bez vizuální opory. K testování, později i k tréninku jsme využívaly tzv. stovkový test, kdy se od čísla 100 postupně odčítá číslo 7, čímž jsou bezděky postupně procvičeny všechny varianty rozkladu čísla 10.

Po naplnění základních matematických představ a obsazení pojmů konkrétním obsahem a získání obratnosti v základních počtech byla patrná rostoucí sebedůvěra díky výrazně menší chybovosti, která se brzy začala projevovat i při počítání složitějších úloh. Zbytková chybovost pramenila spíše z neporozumění konkrétnímu postupu (např. u dělení dvojcifernými čísly), což bylo možné již jednoduše odstranit procvičením toho kterého konkrétního postupu. Ukázalo se, že po zafixování základních operací již žák může plnou kapacitu pozornosti věnovat postupu, tj. jeho pozornost není odčerpávána samotnými dílčími operacemi, což vede nejen k menší chybovosti, ale také k větší lehkosti a sebedůvěře.

I nadále je třeba s žákyní pracovat, sledovat výkony ve spolupráci s třídním učitelem, a pokud by se znovu objevily nějaké zásadnější obtíže, do doučování znovu zařadit potřebnou intervenci, jinak je možné se věnovat doplňování učiva příslušného ročníku, což samozřejmě vyžaduje úzkou spolupráci mezi učitelem a vedoucím doučování, tedy asistentem pedagoga.

Zásadní je u každého žáka před posunem k dalšímu učivu si být jist, že zvládá absolutní základy a pokud ne, nabídnout mu v rámci doučování takovou intervenci, která se vrátí k těmto základům místo doučování učiva daného ročníku. U matematiky je o to důležitější vrátit se ke konkrétním představám a skrze názorné pomůcky a manipulaci s nimi dětem pomoci ujasnit pojmy a základní operace s cílem postupného přechodu do abstrakce.

Možnost dalšího vzdělávání žáka s SPU po ukončení povinné školní docházky

Další příklad dobré praxe ukazuje, že SPU nemusí být překážkou ve vzdělávání žáka na střední škole.

První impuls ke spolupráci vzešel od maminky chlapce. Ve své péči jsem měla mladšího sourozence, u kterého docházelo k postupnému zlepšování, a proto se matka rozhodla pro konzultaci týkající se staršího z bratrů. Tento byl z pohledu matky v tíživé situaci, začal se léčit na psychiatrii s psychickými potížemi (úzkostné stavy) a rozhodoval se, jakým směrem se dále vydat, kam podat přihlášku k dalšímu studiu. Dle matky si syn moc nevěřil, podceňoval se i vzhledem k již dlouhodobé diagnóze poruch učení a pozornosti. Byla jí nabídnuta diagnostika učebního potenciálu, ke které se syna podařilo motivovat.

Chlapec se poměrně výrazně trápil svým vzhledem, byl v porovnání se spolužáky velkého vzrůstu, lehce obézní. „Nezapadal mezi spolužáky“ - myslel na fyzickou stránku, ale i na svůj prospěch a omezení díky dys obtížím. Často se i během konzultace srovnával se svými vrstevníky a se svou starší, úspěšnou sestrou a měl pocit, že u něho nějaké větší aspirace nejsou na místě. Toto své přesvědčení opakovaně zdůrazňoval. Rád by přitom pracoval s dětmi, chtěl tedy na střední pedagogickou školu, ale pochyboval o sobě, že by to mohl zvládnout. Přitom i přes vícečetné dys obtíže ve škole prospíval v pásmu lepšího průměru. I toto ho motivovalo k diagnostice učebního potenciálu, což by mohlo být podkladem pro jeho budoucí profesní směřování.

Na několika sezeních prošel celou testovací baterií učebního potenciálu. Jednalo se o dynamickou diagnostiku, tedy testy byly zadávány tak (i opakovaně), aby s promyšlenou vhodnou strategií řešení úkolu se žák ve svých výkonech posunoval a porozuměl tomu, které učební strategie mu dobře fungují a kde potřebuje využít pro něho ne zcela běžný přístup k úkolům. Při testování pracoval soustředěně, po počáteční patrné nejistotě se vždy v průběhu každého testu dostal do stavu flow a postupně se mu dařilo využívat již naučené strategie na nových typech úloh s ohromujícím výsledkem. Tento stav si sám vzal svou panikou při vyplňování testu pozornosti, kdy v půlce testu ho napadlo doptat se, zda by měl test udělat celý, resp.

kolik toho zvládnou ostatní, přestože při zadávání žádné očekávání nepadlo (v čemž byl ujištěn). Po tomto rozhození sebe sama bylo na dosavadním hladkém průběhu testu patrné výrazné zakolísání výkonu, přestože až do té chvíle i přes v minulosti diagnostikovaný deficit pozornosti podával výkon víceméně optimální. Tuto situaci jsme pak zasadili společně do kontextu jeho zkušeností, což představovalo zásadní aha moment pro jeho smýšlení o sobě.

Celkově dynamická diagnostika kromě funkčních nástrojů a zvědomění strategií řešení úloh přinesla také přehodnocení vlastních představ o sobě a svých limitech, velmi kladně sám žák hodnotil uvědomění si, že již dokáže dobře kompenzovat jednotlivá dílčí funkční oslabení výkonu, která se projevovala „dys“ poruchami, že tedy již to není ničím, co by ho zásadně limitovalo. Větším problémem se ukázaly zažitě představy o sobě samém a svých možnostech a pak také neadekvátní obsazení a využívání některých zásadních pojmů, zejména z oblasti matematických představ a prostorové orientace, bez nichž by postupné a konzistentní řešení úkolu nebylo možné.

K adekvátnímu obsazení chybějících pojmů bylo klientovi doporučeno projít Feuersteinovým instrumentálním obohacováním, zejména instrumentem Uspořádání bodů a dále přinést vzešlá osobnostní témata jako podnět do psychoterapie, která je klientovi v rámci psychiatrické péče poskytována, rozpracovat myšlenky bránící maximálnímu výkonu, zejména pak oblast svých očekávání, včetně nutkavé představy vlastního selhání a potřeby porovnávání s ostatními.

Tento příspěvek měl za cíl poukázat na mnohostranné možnosti využití dynamické diagnostiky učebního potenciálu, která primárně je orientována na zhodnocení a korekci vlastních strategií řešení úloh, ale která zprostředkovává lepší sebepoznání a tím i přispívá k autokorekci vlastních představ o sobě samém a svých možnostech a aspiracích, díky čemuž může sloužit jako materiál pro další hlubší osobnostní práci či alespoň k jejímu nasměrování.

Pomalejší tempo při zvládnání učiva v 1. ročníku

Snem každého rodiče je, aby jeho dítě bylo zdravé, což platí do chvíle, než dítě nastoupí do první třídy. Každé dítě je jiné a zákonitě zvládá i školní povinnosti a učivo jinak. „Pomalejší“ žák potřebuje více péče, trpělivosti a hlavně spolupráci všech, kteří se na jeho výchově a vzdělávání podílejí.

V příkladu, který chci následně popsat, vzešel první impuls ke spolupráci od třídní učitelky již v prvním pololetí, a to vzhledem k vícečetným obtížím žákyně. Velmi záhy začala zaostávat ve zvládnání trivia a mimo to obtížně navazovala vztahy se spolužáky. Ve třídě neměla kamarády. Třídní učitelka měla zájem o tipy, jak žákyni podpořit, což bylo posléze přetaveno do dlouhodobější spolupráce.

Jednalo se o dítě z úplné rodiny, matka toho času na mateřské dovolené s mladším sourozencem. Podporující rodina, maminka se snažila, aby dcera byla ve škole úspěšná, ale vzhledem k pomalému pokroku ve zvládnání trivia a obtížemi v navázání kamarádských vztahů byla patrná její frustrace a znepokojení, které se propisovaly i do vztahu s dcerou. Maminka vzhledem k nulové podpoře širší rodiny, jejíž pomoc byla vzhledem ke vzdálenosti či neochotě v podstatě nedostupná, byla při současné péči o kojence a prvňáka přetížená, často tak ztrácela trpělivost a její zmenšující se víra v adekvátní pokrok dítěte a zhoršující se očekávání vytvářely nevědomý tlak na dítě, jehož ochota ke spolupráci se postupně vytrácela.

Po náhledu ve výuce bylo dítě doporučeno k otestování v rámci suspektních dílčích oslabení výkonu a třídní učitelkou zprostředkována schůzka s maminkou. Maminka s vyšetřením souhlasila, sama chtěla vědět proč, ač se s dcerou pravidelně učí a snaží se jí věnovat, se dané obtíže ve škole spíše stupňují.

Jak s maminkou, tak s třídní učitelkou byla probrána situace dítěte i možné příčiny obtíží z jejich pohledu, vzešly z toho přitom požadavky, které se pak podařilo na společné schůzce vyjasnit i prakticky nastavit (jednalo se např. o otázku předávání informací, zejména co se týče domácích úkolů apod., kdy stávající předávání formou zápisu do notýsku dobře nefungovalo, bylo tedy za odborné facilitace dohodnuto předávání týdenních přehledů učiva včetně domácích úloh). Z následného testování dítěte a potvrzení funkčních oslabení vzešla pak dlouhodobá spolupráce s maminkou. Mnohé obtíže dítěte plynuly jednak ze zkřížené laterality, kdy pouhé poučení

maminky o příčinách, následcích, ale i potenciálu lidí se zkrříženou lateralitou vedlo k jejímu odbřemenění a uklidnění, že pohybová zbrkllost a neohrabanost není svévolným vyrušováním či upoutáváním pozornosti, ale obtíží, která se propisuje nejen do vztahů s vrstevníky, ale i učení, které i při normální inteligenci dítěte představuje výzvu. Vedle toho dítě vykazovalo oslabení také v oblasti zrakového rozlišování a zejména schopnosti analýzy a syntézy, které jsou zásadní pro osvojení si dovednosti čtení. Mamince byla doporučena série domácích cvičení s pravidelnou konzultací 1x měsíčně. Před každou konzultací došlo nejen ke kontrolnímu testování žákyně s cílem zmapování pokroku, ale také ke konzultaci s třídní učitelkou za účelem zpětné vazby pokroku žákyně.

Vzhledem k výborné spolupráci maminky, která dokázala s dítětem pravidelně každý den cvičit, se výsledky začaly záhy dostavovat. Velkým přínosem pro vzájemný vztah a prohloubení spolupráce bylo společné prožívání radosti z úspěchu – cvičení jsou nastavena vždy v pásmu nejbližšího možného rozvoje, je v nich zohledněn princip multisenzorického učení, zejména propojenosti s pohybem, dobrovolnosti a volby, což napomáhá motivaci dítěte, která je prohloubena zažitím posunu při každém jednotlivém tréninku a výhradně pozitivním usměrňováním dítěte.

Dítě bude nadále sledováno, nyní již ve spolupráci s třídní učitelkou, která podpoří postavení dítěte ve třídě kooperativními aktivitami a společným sdílením a reflexí v oblasti emoční a vztahové.

Důležité je zachycení obtíží a navázání spolupráce nejen s odpornou pomocí, ale i s rodinou co nejdříve, před tím, než opakované těžkosti a nezdary způsobí ztrátu motivace dítěte. Většina učebních potíží je díky včasné intervenci dobře řešitelná a spolupráce přináší nejen dobré výsledky, ale hlubší vztahy a větší důvěru.

Podpora nadaného žáka

Dalším příkladem dobré spolupráce je i odhalení a podpora skrytého talentu žáka.

Nejednalo se o vytipování žáka ke konkrétní cílené odborné pomoci, podpory se žákovi dostalo díky jeho zařazení do mimoškolního kroužku FIE (Feuersteinova instrumentálního obohacování), který probíhal od října do května jednoho školního roku a jehož náplní byla práce na prvním (a základním instrumentu) Uspořádání bodů.

Záhy po ujasnění a plném obsazení základních pojmů, ve kterých měli žáci značné rezervy, se ukázalo, že jeden ze starších žáků velmi dobře dané hledané tvary vidí, a tím, že byl spolu s ostatními veden ke zvědomování si vlastní strategie, tedy postupu od detailu k detailu, byl schopen potom i bez úvodní společné přípravy zvládnout složitější obrazce, ale zároveň i pojmenovat, pomocí čeho se ve změti bodů orientoval a předat tak tyto tipy ostatním v rámci kroužku. Při tom uplatňoval svou schopnost všimnout si detailu a zejména rozvinutého prostorového vnímání, včetně schopnosti představit si rotaci obrazce v prostoru či jeho zrcadlového umístění.

S postupem se z poměrně zakřiknutého žáka stal leader skupiny, ke kterému si ostatní zvykli chodit pro radu a který byl dále podporován k převzetí role nikoli rádce - ukaž, jak se to dělá, ale průvodce - naved' mě, abych na to přišel sám - ostatních žáků. Bylo vidět, jak tím nejen rostla žákova sebedůvěra, ale i jak jinak začal po objevení výrazné vlohy pro prostorové vnímání zvažovat své budoucí profesní uplatnění – původní jeho představa byla z důvodu spíše průměrných školních výsledků jít na učební obor automechanika, nakonec se ale rozhodl podat přihlášku na střední školy s maturitou, technické obory, kde by mohl tuto dovednost dále rozvíjet.

Po konzultaci s třídní učitelkou, která zároveň byla jeho učitelkou matematiky a pro kterou tento žákův talent byl něčím novým, ač zpětně přiznávala, že v určitých souvisejících částech učiva skutečně exceloval, zatímco v ostatních díky malému zájmu rodiny byl jeho přístup, a tedy i výsledky spíše slabší, bylo rozhodnuto více ho v dané oblasti a motivaci k dalšímu studiu podpořit, což se podařilo, a žák úspěšně složil přijímací zkoušky na obor, který původně považoval za nedostupný.

Pro budoucí profesní směřování je zcela zásadní zařadit do výuky prvky odhalující silné stránky jedince, pokud tyto nejsou patrné z běžného fungování ve třídě. Z tohoto

důvodu je více než vhodné zařazení FIE, alespoň první baterie instrumentů (Uspořádání bodů), které nejen funguje v oblasti posílení vizuomotoriky a prostorového vnímání, ale vede žáky k reflexi a sebereflexi a zvětšování portfolia možných strategií řešení úloh, čímž i nižší impulzivitě, větší sebedůvěře a sdílením pak ke kultivaci empatie a komunikačních dovedností.

Práce s klientem s úzkostnější povahou

Dalším příkladem dobré praxe může být příběh žáka, který vždy v pracovní dny ráno „onemocní“ a „uzdravuje se“ ve dnech volna.

Obrátila se na mě zaměstnankyně školy, jejíž syn navštěvuje třetí třídu stejné školy, matka v jeho třídě nepůsobí, s problémem, že její syn výrazně somatizuje téměř každý den ráno před odjezdem do školy, čímž se odjezd komplikuje. Žádala pro syna konzultaci, pro sebe pak nějaké tipy, jak mu odjezdy usnadnit.

Matka popisovala, že bez nějakého objektivního důvodu syna bolí břicho, někdy až zvrací, stěžuje si také na únavu a bolesti hlavy. Nechce snídat. Obtíže vykazuje pouze v pracovní dny, matka tedy předpokládá spojitost se školou. Sám žák si na školu nestěžuje, výslovně až po dotazu řekne, že se mu do školy moc nechce, ale nijak zvlášť neprotestuje. Akademicky přitom patří k velmi dobrým žákům, doma jsou s jeho výkony spokojeni a také po vztahové stránce je ve třídě spokojený, má tam nejlepšího kamaráda a partu. Pan učitel je dle vyjádření matky přísný, ale spravedlivý. Matka sama vidí částečně problém v synově introvertní povaze s úzkostnými rysy, která v hlučném a podněty nabitým prostředí školy může dítěti působit potíže.

Po konzultaci se žákem se ukázalo, že skutečně částečně nevědomě somatizuje, že se mu do školy sice nechce, ale ne tak, že by třeba chtěl zůstat doma. Po dlouhém úvodním small talku, kdy žák dostal prostor mluvit o sobě, o svých silných stránkách a co ho ve škole baví, z hovoru vyplynulo, že se do školy moc těší na spolužáky, to je ten důvod, proč ráno do školy nakonec jde. Učení přitom také považoval za pohodové a se svým výkonem byl spokojený. Co však absolutně nedával, byla zvýšená míra nejistoty, zejména po neohlášené písemce v době čekání na výsledek. To se pak i týden, než dostal konečnou známku, trápil myšlenkami, že dostane špatnou známku, v té době pak i hůře spal a ráno se bál jít do školy. Tento potlačovaný a neodbytnými myšlenkami zároveň živený strach pak dokázal již dát do souvislosti se svými ranními tělesnými obtížemi. Jeho úzkostnost a pocity nejistoty tak škola ve své nepředvídatelnosti ještě bezděky prohlubovala. Již na konzultaci byl žák poučen, co s námi dělá strach a jak si mohu sám poskytnout první pomoc formou dechových a krátkých pohybových cvičení. Společně jsme si pak vše vyzkoušeli se sledováním změny pocitů v těle. Podobnou edukací pak prošla i matka, které bylo zároveň

doporučeno vést dítě k vědomému dýchání pravidelně i po cestě do školy a zároveň se snažit převést syna otázkami na to, na co se ten den může těšit, na jiné myšlenky. Již po týdnu tak hlásila výraznou změnu v průběhu ranních odchodů z domu po zavedení dýchacího rituálu a rituálu na co se můžu/můžeš/můžeme těšit – rána probíhala klidněji, obtíže se zmírnily, zároveň se syn začal matce více otvírat, jak již měl zkušenost, že pojmenovaný, tedy zvědoměný problém, který je navíc sdělený, tíží mnohem méně. Po tomto posunu a nastartování hlubších hovorů se synem mě matka požádala, zda bych nemohla pohovořit s panem učitelem, který ač zjevně needukován v otázkách fungování mozku, stresu a učení, nakonec souhlasil alespoň s opravením písemek v krátkém časovém horizontu do druhého dne.

Jednalo se o poměrně krátkodobou intervenci, kde zafungovala edukace a zavedení jednoduchých stres uvolňujících aktivit do běhu dne. Nepodařilo se zcela vyřešit příčinu obtíží, kterou je kromě žákova sklonu k úzkosti především přístup pana učitele, který zastává názor, že je třeba ve škole se naučit zvládat nejistotu tím, že jí budeme opakovaně, učitelem kontrolovaně, vystavováni.

Bylo by vhodné, aby pedagogové měli povinnost projít školením, které by jim nastínilo souvislosti mezi stresem a učení v souvislosti poznatků o vývoji a fungování mozku. S tím by pak mohla souviset i změna pohledu na vedení výuky a očekávání směrem k žákům a třeba i zavedení řízených relaxačních technik do školní praxe.

Psychosomatické obtíže způsobené stresem, které pro mnoho dětí i nevědomě škola představuje, jsou na individuální úrovni žáka jednodušeji řešitelné posilováním resilience a metodami sebeuvolňujících aktivit, obtížněji jsou však řešitelné na systémové úrovni, kdy znalosti pedagogů v oblasti vývoje a fungování mozku jsou stále spíše okrajové, což je třeba změnit především.

Metody efektivního učení

Každý člověk je jiný. Má jiné zájmy, zvyky, předpoklady, talent. Každý potřebuje jiný přístup a jiný způsob přípravy na vyučování.

Na základě informace od výchovné poradkyně mě kontaktovala matka žákyně 5. ročníku. Maminka chtěla zjistit, zda výkony dcery odpovídají intelektovým možnostem dívky a zda by nešlo zlepšit přípravu do školy, protože se obávala přechodu na druhý stupeň a zhoršení prospěchu.

Jednalo se o žákyni z úplné rodiny, matka má vysokoškolské vzdělání a na dceru nechce tlačit i když hodnocení ve škole se zhoršuje. Maminka se s žákyní doma pravidelně učila, připravovala jí přehledy učiva na všechny předměty, ale přesto nedocházelo k žádnému zlepšení.

Jako první krok byla zvolena schůzka s maminkou. Zaměřily jsme se společně na způsob přípravy do školy – kdy, kde, jak dlouho se žákyně učí, jak se na této přípravě podílí matka, zda se způsob domácí přípravy měnil podle ročníku ve škole nebo zda zůstal zachován systém nastavený při nástupu do školy. Maminka považovala způsob přípravy do školy za vyhovující, nebránila se však změně, a proto jsem ji seznámila s metodou efektivního učení a požádala, aby zkusila vybrané body aplikovat v následujících dvou týdnech a poté společně zhodnotíme, zda došlo ke zlepšení. Příprava do školy byla přesunuta z kuchyně s jídelnou do pokoje dívky, může při učení poslouchat hudbu, dělat přestávky a určovat co se bude učit a v jakém pořadí.

Před další schůzkou s maminkou jsem realizovala setkání s žákyní. Ochotně se rozpovídala o změnách, které s maminkou zkouší. Některé ji velmi pomohly, může se připravovat samostatně ve svém pokojíčku, a ne v kuchyni, kde maminka připravuje jídlo, dělá si přestávky mezi jednotlivými předměty. Jiné se naopak nezměnily. Maminka jí stále připravuje přehledy učiva a chce, aby se tyto přehledy naučila nazpaměť. To je nad síly dívky, ale nemá odvalu mamince říct, že jí tento způsob nevyhovuje.

Následující schůzka s matkou měla celkem rychlý průběh. Jsem zastánce praktických ukázek, proto jsem pro maminku připravila svůj přehled učiva a chtěla, aby si během časového limitu, zapamatovala co nejvíc. Vzala si pero a papír a chtěla se pustit do práce, ale já jsem řekla ne. Můj přehled je skvělý a stačí si vše zapamatovat. Následující

smích byl oboustranný a osvobozující. To co vyhovuje jednomu, nemusí vyhovovat někomu jinému. Mamince došlo, že přehledy, které pro dceru vytváří, jsou sice dokonalé, ale pouze pro ni samotnou. Vhodnější je poradit dceři a nechat ji, ať si přehledy vytvoří sama. V takovém případě dojde k zapojení více smyslů a zapamatování bude trvalejší.

Maminka si zároveň uvědomila, že dcera si od chvíle, kdy začala číst, vede jakýsi čtenářský deník, do kterého si nyní zapisuje stručný obsah, ale v nižších ročnících převažovaly v deníku kresby, vycházející z obsahu knihy. Vzhledem k výborné spolupráci maminky, která dokázala aplikovat metody efektivního učení, došlo ke zlepšení přípravy do školy i k lepšímu zapamatování nového učiva. Velkým přínosem bylo i zlepšení vztahu matky a dcery. Někdy je důležité si uvědomit, že děti dozrávají a chtějí se osamostatnit i v přípravě do školy. V první třídě dítě potřebuje nastavit jistá pravidla, která se s věkem zákonitě musí změnit. Rodič by měl být průvodcem, rádčem, ale ne „diktátorem“.

Žákyně bude nadále sledována ve spolupráci s třídní učitelkou i s dalšími vyučujícími, kteří budou vyučovat různé předměty na druhém stupni. Případné potřeby žákyně budeme řešit společně a bude zachován i pravidelný kontakt s matkou.

Potřeby žáků se s věkem mění a obecně lze konstatovat, že doba, která byla potřeba na přípravu do školy se rok od roku navyšuje. Každé zhoršení prospěchu nemusí znamenat nižší intelekt žáka, ale nevhodný způsob učení. Většina učebních potíží je díky včasné intervenci dobře řešitelná a spolupráce všech zúčastněných přináší nejen dobré výsledky, ale hlubší vztahy a důvěru.

SPU a využívání kompenzačních pomůcek

Práce s žáky s SPU někdy přináší nečekaná překvapení. Právě o tom se chci zmínit v dalším příkladu dobré praxe.

Impuls ke spolupráci vzešel od třídní učitelky a směřoval k potřebě zvládnutí práce s pomůckami, používanými při SPU. Učitelka měla zájem o tipy, jak žáka podpořit a zároveň ho začlenit do kolektivu třídy, kde obtížně navazoval kamarádské vztahy. Zároveň se chtěla zaměřit i na zlepšení domácí přípravy. Žák podle třídní učitelky měl různé dysporuchy a proto žádala o materiály, které by mohla využívat při doučování v rámci reedukace po skončení výuky. S žákem individuálně pracovala asistentka pedagoga.

Jednalo se o žáka z úplné rodiny, ale ze sociálně znevýhodněného prostředí. Rodina se přistěhovala do nedaleké obce, odkud žák dojížděl veřejnou dopravou. Dle informací z původní školy opakoval první ročník, učivo však nadále nezvládal. Rodina odmítala návštěvu pedagogicko psychologické poradny, obávala se přeřazení dítěte do speciální školy.

Vzhledem k tomu, že žák nebyl nikdy vyšetřen v žádném školském poradenském zařízení, bylo otázkou, zda se u žáka skutečně jedná o poruchy učení nebo zda je třeba hledat jiné příčiny školních neúspěchů. Z úvodního rozhovoru s hochem vyplynulo, že ho učení nebaví, ve škole nemá žádné kamarády a díky změně bydliště si nenašel zatím žádné přátele ani doma. O rodině nechtěl příliš mluvit. Maminka je doma a tatínek „vaří domy“. Postupně jsme se dobrali ke skutečnému zaměstnání otce – pracuje pro stavební firmu jako zedník.

Po náhledu ve výuce bylo dítě doporučeno k otestování v rámci suspektních dílčích oslabení výkonu a zároveň byla třídní učitelkou zprostředkována schůzka s maminkou. Maminka s vyšetřením souhlasila, chtěla vědět, zda je možné, že se synův prospěchlepší a že se bude moci i nadále vzdělávat v běžné základní škole a nebude muset do „zvláštní“.

Z následného testování vyplynulo potvrzení dílčích oslabení. Výrazné nedostatky se projevovaly hlavně v matematice. Žák neměl představu číselných řádů a základních matematických operací. Při individuální práci jsme se pomocí konkrétní manipulace

s materiálem, matematické kostky, perlový materiál, postupně pak počítání bez vizuální opory, dostali k řešení matematických úloh, které zvládali spolužáci.

Čtení a psaní se začalo výrazně zlepšovat ve chvíli, kdy maminka sdělila, že má žák trvale používat brýle, ale tyto mu dosud nevyzvedla. Dočasně jsme proto žákovi materiály zvětšovali, lavice mu byla přesunuta blíž k tabuli, aby mohl pracovat společně s ostatními. Bylo celkem překvapivé, že nikdo ze školy nebyl o žákově zrakové vadě a nutnosti její korekce pomocí brýlí informován. Mamince bylo vysvětleno, že je nutné synovi brýle vyzvednout a že špatné vidění může mít vliv na prospěch. Po tomto rozhovoru došlo k rychlému dodání brýlí, zlepšení komunikace se školou a maminka zvažuje vyšetření syna v pedagogicko psychologické poradně.

Po vzájemné dohodě byla kontaktována společnost „Šance pro Tebe“, která působí v místě bydliště rodiny a která se soustřeďuje na rodiny a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a pomáhá jim s přípravou do školy, při vypracovávání domácích úkolů, věnuje se jim v době volného času a nabízí jim aktivní způsoby trávení tohoto času. Zároveň pomáhá i rodinám při jednání s úřady, při hledání zaměstnání a při řešení dalších praktických věcí.

Pracovníci žáka zapojili do aktivit společnosti, zaměřili se na plnění domácích úkolů, pravidelné čtení, začlenění do volnočasových aktivit, což výrazně ovlivnilo zlepšování žáka ve výuce. Zvýšená sebedůvěra žáka vedla i ke zlepšení vztahů ve třídě.

Tento příklad jasně potvrzuje nutnost navázání spolupráce rodiny a školy. Pokud nějakým způsobem vážne komunikace mezi třídní učitelkou a některým z rodičů, je vhodné, aby se do komunikace vložil někdo nestranný nebo někdo ze školy případně z okolí rodiny. Škola může využít neziskové organizace, které působí v místě bydliště žáků a které pomáhají rodinám s řešením problémů v oblasti financí, komunikace s úřady a podobně. Žák bude i nadále sledován, škola navázala spolupráci s organizací Šance pro Tebe, která působí v obci, kde žák bydlí a pomáhá zajišťovat kvalitnější přípravu žáků do školy.

Zásadní je u každého žáka sledovat dosaženou úroveň schopností a vědomostí a před posunem k dalšímu učivu věnovat dostatek prostoru k procvičení a upevnění základů. Tento prostor lze žákům nabídnout nejen v rámci školy, ale lze využít

i různých nabídek nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, které působí v blízkém okolí školy, zejména v místech vyloučených lokalit.

Porucha pozornosti nebo smyslové postižení?

Tento příklad z praxe naznačuje, že ne vždy musí zhoršení prospěchu znamenat závažnou poruchu a potřebu nastavení podpůrných opatření, ale že je někdy vysvětlení poměrně jednoduché.

O intervenci požádala matka žáka, která se domnívala, že se u syna projevuje porucha soustředění. Žádala přešetření možnosti poruchy pozornosti, aby mohla pro syna uplatnit podpůrná opatření, aby došlo ke zlepšení prospěchu.

Jednalo se o žáka z úplné rodiny, rodiče pracují na stejné škole, v synově třídě nepůsobí. Žák při plnění domácích úkolů učivo zvládal bez výraznějších problémů, násobky čísel dokázal bezchybně opakovat, při písemném procvičování pracoval bez chyb a rychle. Stejný problém se objevoval i při ČJ. Nedokázal napsat jediný diktát na lepší hodnocení než dostatečné. Doma při pravopisných cvičeních a diktátech nechyboval. Problém se tedy objevoval pouze v hodinách ve škole.

Po náhledu ve výuce byl žák doporučen k otestování. Po dlouhém úvodním rozhovoru s žákem, kdy dostal prostor mluvit o sobě, svých silných stránkách a co ho ve škole baví, jsme se shodli, že i jeho stresuje situace, kdy doma vše umí a ve škole pak selhává. Testování poruchu pozornosti nepotvrdilo, žák zvládl veškeré úkoly s přehledem, soustředil se dostatečně dlouhou dobu. Výsledek vyšetření částečně uklidnil jak žáka, tak i jeho maminku, ale problém nebyl odstraněn.

Proto jsme se znovu zaměřili na chování žáka ve třídě při konkrétních činnostech. Pozorování ve třídě a následná konzultace s třídní učitelkou vedla k poměrně zajímavému závěru. V době, kdy bylo ve třídě méně žáků díky větší nemocnosti, zlepšili se výsledky sledovaného, méně chyboval a diktáty i pětiminutovky měl hodnoceny lépe než v době, kdy bylo ve třídě přítomno více dětí. Lavice žáka byla ve čtvrté řadě, tedy poměrně daleko od vyučujícího, proto jsme zkusili na diktáty a pětiminutovky přesadit žáka blíž k učitelce. Tento pokus vedl k výraznému zlepšení.

Následný cílený rozhovor s maminkou odhalil časté záněty středního ucha v raném dětství, které byly léčeny nejen antibiotiky, ale velmi často i uvolněním měštnání perforací. Doporučila jsem matce vyšetření na ORL a audiometrii, která potvrdila mírné oslabení sluchu. Nejednalo se o nic závažného, ale v případě diktátů, žáka omezovalo.

Jednalo se o poměrně jednoduché řešení, kde ale negativně zafungovala maminka - učitelka. Ve své praxi se běžně setkávala se specifickými poruchami učení a pozornosti, proto hned myslela na tuto možnost. Někdy je třeba vycházet z jednodušších vysvětlení a zároveň se zaměřit i na chování žáka ve třídě. V tomto případě bylo slabší stránkou i to, že maminka a třídní učitelka spolu dostatečně nekomunikovaly.

Bylo by vhodné, aby byl třídní učitel informován i o běžných nemocech, které dítě prodělalo v předškolním věku a které mohou mít vliv na smysly dítěte. Nemusí se jednat o závažné postižení, ale funkce smyslů může být lehce poškozena a dítě částečně omezuje. Nemusí se jednat pouze o sluch, ale například i o zrak u dětí s alergií a podobně.

Smyslová postižení obecně ovlivňují průběh vzdělávání významným způsobem. Učitelé by měli při problémech žáků, myslet i na mírné postižení a všimnout si situací, kdy i malý handicap může působit komplikace. K zhoršení prospěchu dochází v určitých pravidelných situacích - více žáků, hluk, vzdálenost od vyučujícího - a pak stačí přesazení žáka, třeba jen na určitou činnost a dojde ke zlepšení.

Zdroje

- Baštecká, B., Čermáková, V., & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize*. Portál.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Bremsová, Ch. (2018). *Dětská psychoterapie a poradenství*. Triton.
- Fontana, D. (2017). *Sociální dovednosti v praxi*. Portál.
- Frederickson, J. (2004). *Psychodynamická psychoterapie – Jak dobře naslouchat*. Triton.
- Grambal, A., & Praško, J. (2017). *Hraniční porucha osobnosti a její léčba*. Grada.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Portál.
- Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Kolk van der, B. (2021). *Tělo sčítá rány*. Jan Melvil Publishing.
- Levenson, H. (2016). *Krátká dynamická psychoterapie*. Portál.
- Matoušek, O. a kol. (2022). *Strategie a postupy v sociální práci*. Portál.
- Oaklander, V. (2022). *Ukrytý poklad*. Portál.
- Pesso, A., Boyden Pesso, D., & Vrtbovská, P. (2009). *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. Scan.
- Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Grada.
- Poněšický, J. (2019). *Proces změny v dynamické psychoterapii a v psychoanalýze*. Triton.
- Praško, J., Vyskočilová, J., & Prašková, J. (2012). *Úzkost a obavy*. Grada.
- Říčan, P. (2021). *Cesta životem*. Portál.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Grada.
- Siegel, D., J. (2018). *Všíímavý terapeut*. Maitrea.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Grada.
- Šišková, T. (2016). *Průvodce rodinnou mediací*. Portál.

- Šlepecký, M., Praško, J., Kotianová, A., & Vyskočilová, J. (2018). *Třetí vlna v kognitivně-behaviorální terapii*. Portál.
- Špatenková, N. a kol. (2017). *Krize a krizová intervence*. Grada.
- Špatenková, N. (2023). *Poradenství pro pozůstalé*. Grada.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova
- Vendel, Š. (2008). *Kariérové poradenství*. Grada.
- Vodáčková, D. a kol. (2012). *Krizová intervence*. Portál.
- Zatloukal, L., & Vítek, P. (2016). *Koučování zaměřené na řešení*. Portál.