

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Obecná psychologie – psychologie

Dagmar K o p á ě i k o v á

**Možnosti využití principu zpětné vazby při rozvíjení
osobnosti dítěte s poruchami chování**

**Feedback principle application of children
personality development with behaviour disorder
and its possibilities**

Disertační práce

vedoucí práce - Prof. PhDr. Oldřich Mikšík, DrSc.

2008

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze 31.3.2008

Poděkování:

Za mnoho užitečných rad, nápadů , cenných připomínek, čas a energii, kterou věnoval vedení této práce děkuji Prof. PhDr. Oldřichu Mikšíkovi, DrSc. A děkuji zvláště za všechny otázky, které mi položil.

Velký dík patří i mým nejbližším za psychickou podporu a nesmírnou trpělivost a mým dětem za to, že byly mou inspirací.

OBSAH

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1. PSYCHOLOG, DÍTĚ, RODIČ , ŠKOLA	14
1.1. Teoretická a metodologická východiska	14
1.2. Spolupráce psychologa a školy	14
2. OSOBNOST	18
2.1. Osobnost obecně	18
2.1.1. Osobnostní determinanty	18
2.1.2. Integrita jedince	20
2.1.3. Desintegrace osobnosti	21
2.2. Problémové dítě	23
2.3. Poruchy chování	27
2.4. Interakce učitel - žák s poruchami chování	29
3. FORMY POMOCI DÍTĚTI S PORUCHAMI CHOVÁNÍ	31
3.1. Poradenství	31
3.2. Farmakoterapie	34
3.3. Psychoterapie	35
3.3.1. Kognitivně-behaviorální terapie	37
3.3.2. Kognitivně-behaviorální terapie u dětí	39
3.3.3. Osobnost dětského terapeuta	41
3.3.4. Indikace a prognóza v psychoterapii dětí	42
3.3.5. Vedení psychoterapie u dětí	46
3.3.6. Psychoterapeutický vztah s dětmi	47
3.3.7. Skupinová psychoterapie	51
3.3.8. Účinné faktory skupinové psychoterapie	53
3.3.9. Terapeutický proces a sestavení skupiny	55
3.4. EEG biofeedback	59

3.5.	Zpětná vazba jako prostředek osobnostního rozvoje žáka ..	64
3.5.1.	Hodnocení žáka	64
4.	ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA PROGRAMU	
	STRAPÁČIK	67
4.1.	Základní principy programu Strapáček	74
4.2.	Práce s programem Strapáček	79
	EMPIRICKÁ ČÁST	86
1.	VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE	87
1.1.	Východiska výzkumného projektu	87
1.2.	Popis designu výzkumu	88
1.3.	Výzkumné otázky	88
2.	VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO POPIS	89
2.1.	Organizace a průběh výzkumu	89
3.	METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUPY JEJICH	
	ZPRACOVÁNÍ	92
3.1	Monitoring školního prospěchu	92
3.2.	Dotazníky	92
3.3.	Program Strapáček	95
4.	VÝSLEDKY A JEJICH ROZBOR	107
4.1.	Strapáček a změny ve školním prospěchu	107
4.2	Strapáček a změny v hodnocení chování z pohledu učitele	110
4.3.	Strapáček a změny sebedůvěry a sebenáhledu žáka	119
	DISKUSE	121
	ZÁVĚR	127
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	129
	SEZNAM OBRÁZKŮ	139
	SEZNAM GRAFŮ	140
	SEZNAM TABULEK	141
	SEZNAM PŘÍLOH	142
	SEZNAM ZKRATEK	198

MOTTO

„Čemukoliv se žák učí, učí se tomu předchozími poznatky, poněvadž jinak to není možno. Poznávání se totiž děje postupně a lidské chápání je jakýsi vzestup k tomu, co hledáme. A jako jsou na žebříčku stupně a ten, kdo po nich stoupá, nestoupá jinak, než že posunuje nohu ze stupně na stupeň nejbližší (kdyby chtěl jinak, zřítel by se); právě tak se mysl učení posunuje od jednoho k druhému (od věci již poznané k té, kterou má teprve poznati)“.

Jan Ámos Komenský

Abstrakt

Tématem práce „ **Možnosti využití principu zpětné vazby při rozvíjení osobnosti dítěte s poruchami chování**“ je využití kognitivně-behaviorálního přístupu a principu zpětné vazby při skupinové práci s tzv. „problémovými žáky“ orientované na nápravu jejich zhoršeného školního prospěchu a chování.

Na kognitivně – behaviorálním přístupu byl s využitím principu zpětné vazby vytvořen program „Strapáčík“. Jedná se o program, jehož cílem není dramaticky měnit názory dětí, ale přimět je k přemýšlení o určitých věcech a problémech. Naučit je mít, a vhodnou formou prosadit, svůj názor, ale zároveň akceptovat i názory druhých lidí. Klíčovým momentem je schopnost uvědomit si svá pozitivní a negativní, získat sebevědomí na příčiny svého selhávání a cestou zkoušení si nově nabytých poznatků v praxi posílit své sebevědomí.

Program „Strapáčík“ je rozdělený do 12 lekcí nazvaných: *Seznámení, Závaží, Blesky 1, Ježkové, Blesky 2, Začarovaný kruh problémů 1, První pomoc, Pomocníci, Podané ruce, Dárky, Začarovaný kruh problémů 2, Úspěch.*

Jejich uspořádání umožňuje, aby jednotlivé lekce mohly být realizovány i odděleně, tj. zvolit podle potřeby kterékoli téma a pracovat s ním v závislosti od aktuálních potřeb v té které třídě. Je určený pro skupinovou práci se žáky sedmých a osmých tříd ZŠ. Jednotlivé tematické úlohy a cvičení je možné realizovat ve třídě, školní klubovně, v přírodě, na pobytové akci.

Celý projekt „Strapáčík“ byl aplikován u žáků osmého B ročníku, základní školy v období prvního pololetí. Důvodem k výběru 8.B jako výzkumného vzorku, byla zakázka ze strany vedení školy, v důsledku radikálního zhoršení celé třídy ve školním prospěchu téměř ve všech vyučovacích předmětech a velká nespokojenost pedagogického sboru s chováním žáků v této třídě.

Cílem projektu bylo ověření předpokladu, že systematická a cílená pozitivní práce s problémovými žáky, zahrnující schopnost sebenáhledu na hlavní příčiny selhávání, hledání zdrojů neúspěchu, má vliv na zlepšení školního prospěchu i chování, vzhledem k uvědomování si hlubších příčin svých problémů, vlastních možností a síly ke zlepšení svého výkonu.

Klíčové nálezy - Celkové zklidnění žáků při práci, snížení úzkosti a v neposlední řadě i edukace a nabídka nových učebních postupů mohly vést ke zlepšení školního prospěchu v námi sledovaných předmětech: slovenský jazyk a dějepis. Značný vliv na zlepšení prospěchu měla také změna ve smyslu pozitivního nastavení ze strany učitelky slovenského jazyka a dějepisu.

Při pravidelném „Vyhodnocení výchovně-vzdělávacích výsledků“, které každý třídní učitel odevzdává za svou třídu řediteli školy za uplynulé čtvrtletí, bylo konstatováno, že ve třídě 8.B došlo k celkovému zlepšení vztahů ve třídě, a byla nastolena intenzivní spolupráce s rodiči, která do té doby nefungovala.

Vzhledem k pozitivním změnám v prospěchu u žáků, i změně v chování třídy jako celku, bude program ověřován na dalších skupinách dětí i na jiných základních školách.

Klíčová slova

Osobnost, problémový žák, kognitivně-behaviorální přístup, psychoterapie, program, školní prospěch, zpětná vazba, poruchy chování.

Abstract

The work theme is application of cognitive-behavioural approach and feedback principle in team work with “problem students” focused on their aggravated results and behaviour atonement.

Programme “Strapáček” has been created on cognitive-behavioural principle with feedback application. It is a programme, which aim is not to change children opinion dramatically, but to determine them to thinking about certain things and problems. Trying to learn them to have their opinion and assert themselves and also accept opinion of the others. The key moment is to realise own positives and negatives, to gain a reason of self- failure and to strengthen their self-confidence in practise via fresh acquired knowledge.

Programme “Strapáček” consists of 12 lessons: *Seznámení (Teach-in)*, *Závaží (Weight)*, *Blesky 1 (Lightning 1)*, *Ježkové (Hedgehoggies)*, *Blesky 2 (Lightning 2)*, *Začarováný kruh problémů 1 (Bewitched Circle of Problems 1)*, *První pomoc (First Aid)*, *Pomocníčci (Helpies)*, *Podané ruce (Landing Hands)*, *Dárky (Gifts)*, *Začarováný kruh problémů 2 (Bewitched Circle of Problems 2)*, *Úspěch (Success)*.

The organization of the lessons allows also separate realisation of the lessons, it means to choose any theme by individual needs and work in dependency on actual needs of whichever class. It is specified for team work in 7th and 8th class of elementary school. Each thematic task and exercise is possible to realise in class, school clubroom, in nature, excursion etc...

The whole “Strapáček” project has been applied to students of 8.B class, at elementary school in first semester. The reason why we have chosen 8.B as a research sample is the fact that mentioned class was chosen by school administration because of class downgrade in all subjects and enormous disappointment with student behaviour in this class.

The project aim was the verifying of precondition that systematic and pointed positive work with problem students (including self-confidence ability in finding of failure spring) has influence on school results and behaviour improvement with reference to realisation of deeper reasons of their problems, facilities and strength for performance.

The key findings – the general lull in student work, anxiety reduction and last (but) not least education and new educational method proposition could lead to school results improvement in our monitoring subjects: Slovak language and History. Considerable influence on results improvement has also the positive direction change by the teacher of Slovak language and History.

At regular “Evaluation of educational results”, which is hand in to principal by the teacher each three months, was observed that general improvement in 8.B class was achieved and intensive care with parents was established, although never worked until that time.

Regarding to positive changes in student results and behavioural change in class as a whole, the programme will be verified on another child groups and other elementary schools.

Key words:

Personality, problem student, cognitive-behavioural approach, psychotherapy, programme, school results, feedback, behavioural disorder

Úvod

Konkrétní životní podmínky nejen v rodině, ale i v prostředí školy mohou svou povahou buď stimulovat psychický rozvoj osobnosti dítěte a rozvíjet uvědomělou regulaci aktivit a integritu osobnosti, nebo se stát zdrojem psychické desintegrace, kdy dítě podléhá situačním tlakům, představujícím pro něj psychickou zátěž. Dopad na psychiku je důsledkem rozporu mezi předpoklady, rozvinutými motivačními přístupy, schopnostmi a temperamentovými charakteristikami osobnosti na jedné straně, a situačními nároky školy na psychiku daného jedince na straně druhé.

Učitelé jsou v poslední době vystaveni tlaku měnící se společnosti, která požaduje humanizaci podmínek života ve škole i mimo ni, a dosažení jeho vyšší kvality. Proces začleňování dětí s vývojovými poruchami učení a chování do běžných škol spolu s narůstající agresivitou a nekázní dětí, klade zvýšené nároky na profesionální jednání a chování učitelů. Přesto, že výchovně-vzdělávací proces na školách uskutečňují kvalifikovaní učitelé, často však, ani při největší snaze, nejsou schopní kompetentně a v plném rozsahu řešit všechny problémy, s nimiž se v složité pedagogické praxi setkávají.

Je tedy nutné, aby školy využívaly všechny možné alternativy, nové metody a formy práce. Proto má disertační práce přispět k rozšíření možností práce s problémovými žáky respektive skupinami žáků a to pomocí intervenčního rozvíjejícího programu „Strapáček“, vycházejícího z kognitivně – behaviorálního přístupu.

Jako prostředek osobnostního rozvoje žáka využíváme zpětnou vazbu, která nám umožňuje poskytnout okamžité informace o průběhu nebo výsledku určité činnosti, přímo osobě, která ji realizuje s cílem umožnit jí, aby se její další průběh mohl ubírat správným směrem.

Při zpětnovazebném působení na jedince využíváme i hodnocení, jež je permanentní součástí výchovného procesu a které je pro učitele prostředkem zhromažďování informací o celkové vědomostní úrovni a osobnostních vlastnostech žáka. Je zároveň výsledkem zpětně informujícím o obtížnosti a přiměřenosti požadavků

kladených na žáka. Výsledky hodnocení, které ve škole probíhá nejčastěji formou známkování, znamenají i pro samotného učitele přehodnocení vhodnosti podmínek a používaných metod.

Velmi důležitou součástí hodnocení je sebehodnocení žáka. Cílem zpětnovazebného působení je naučit žáka co nejreálněji a co nejpravdivěji vidět sebe sama, hodnotit se. Na rozvoji hodnotících kompetencí, které žák postupně získává se podílí nejen učitel, ale i spolužáci, rodiče, kamarádi, jiní dospělí.

Předložená práce si klade za cíl ověřit předpoklad, že systematická a cílená pozitivní práce s problémovými žáky, zahrnující schopnost sebenáhledu na hlavní příčiny selhávání, hledání zdrojů neúspěchu, má vliv na zlepšení školního prospěchu i chování, vzhledem k uvědomování si hlubších příčin svých problémů, vlastních možností a síly ke zlepšení svého výkonu. Vlastní empirická část sleduje působení metody „Strapáček“ a přináší relevantní závěry pro aplikaci této metody do běžné praxe škol.

1. Teoretická část

1. PSYCHOLOG, DÍTĚ, RODIČ, ŠKOLA

Před současnou školou, v kontextu humanizačních trendů, stojí úloha humanizace podmínek života ve škole i mimo ni, a dosažení jeho vyšší kvality. Je tedy nutné, aby školy využívaly všechny možné alternativy, nové metody a formy práce. Výchovně-vzdělávací proces na školách uskutečňují kvalifikovaní učitelé, kteří však často ani při největší snaze, nejsou schopni kompetentně a v plném rozsahu řešit všechny problémy, s nimiž se v složité pedagogické praxi setkávají. Proto, při plnění náročných úloh ve výchově a vzdělávání mladé generace jsou neocenitelné služby, které může poskytnout školní psycholog, působící přímo na škole respektive docházející z pedagogicko-psychologické poradny.

1.1. Teoretická a metodologická východiska

Z hlediska zkoumané problematiky je nezbytné v celém procesu přípravy žáků na výuku a její realizaci ve škole řešit dva úzce spjaté psychologické aspekty, rozhodující o úspěšném školním výkonu. Jedná se jednak o nároky, které tato činnost klade na dítě. Druhým aspektem jsou předpoklady osobnosti, se s těmito specificky zátěžovými situacemi vyrovnat. V tomto smyslu je třeba teoreticky a metodologicky přistupovat k možnostem účinné a efektivní psychologické pomoci k jejich zvládnutí.

1.2. Spolupráce psychologa a školy

Hlavním posláním školního psychologa je poskytovat odborné psychologické služby školám nebo školním zařízením v zájmu efektivního a optimálního fungování školy jako systému s důrazem na zdravý rozvoj osobnosti a psychické zdraví žáků a pedagogů ve školních podmínkách.

Školní psycholog pracuje s celým systémem školy, tedy nejen se žáky, ale se všemi podsystémy školy a jejich prvky, které ovlivňují osobnost žáka. Aktivně přispívá k řešení problémů školy, participuje na rozvoji a inovaci výchovy a vzdělávání, ale vždy je v popředí jeho zájmu optimální vývoj a psychické zdraví žáka.

Gajdošová (1998) hovoří o vertikální a horizontální struktuře práce školního psychologa:

Vertikální struktura - vychází z hierarchie řízení školy, kdy psycholog spolupracuje s vedením školy a ředitelem, učiteli, výchovným poradcem, koordinátorem prevence, s třídami, s jednotlivými žáky a jejich rodiči.

Horizontální struktura - se diferencuje podle oblastí činnosti např. řešení problémů žáků v učení, chování, profesní orientaci a volbě povolání, sociálních vztahů ve třídě, psychohygienických podmínek na škole.

Služby školního psychologa dělí Gajdošová podle následujících kritérií

(1998, s. 14):

- a) *podle obsahu poskytovaných služeb* – vykonává preventivní, informační, identifikačně-diagnostickou, orientační, modifikační, rozvíjející a optimalizační činnost, k čemu využívá průzkumně- výzkumných, konzultačně-poradenských a psychologicko-osvětových forem činnosti.
- b) *podle způsobu realizace* – uskutečňuje individuální, skupinové i hromadné psychologické služby, přímo, v bezprostředním styku se žáky, nebo sprostředkovaně prostřednictvím učitelů, výchovných poradců, rodičů, vychovatelů.
- c) *podle uživatelů* - poskytuje rady, služby, návrhy, konzultace žákům, učitelům, výchovnému poradci, řediteli, vedení školy, vychovatelům a rodičům, kteří jsou ve funkci konzultujících, školní psycholog jako konzultant.
- d) *podle oblastí*, v nichž uskutečňuje své aktivity a služby škole. Pomáhá řešit problémy žáků s učením, chováním, při profesní volbě, při narušených sociálních vztazích ve třídě, v otázkách výchovně-vzdělávacího procesu a optimalizace, zkvalitňování a zefektivňování vyučování, výchovy a vzdělávání.

V zájmu zefektivňování procesu výchovy a vzdělávání na škole a rozvíjení osobnosti žáků plní tyto konkrétní úlohy (Gajdošová, 1998; Valihorová, 2001; Račková, Kamenský, 1996):

1. ve vztahu k žákům

- poznává schopnosti, zájmy, postoje, vlastnosti žáka, motivaci k učení,
- podporuje žáky při sebepoznávání, vznik pozitivní hierarchie hodnot,

- ve spolupráci s učiteli a širším relevantním sociálním prostředím identifikuje nadané a talentované žáky, přechodně i trvale neprospívající žáky, navrhuje a pomáhá realizovat přímé a nepřímé intervence do výchovně-vzdělávacího procesu a speciálních učebních a rozvíjejících programů,
- identifikuje žáky s poruchami chování, ve spolupráci s učiteli, rodiči, vychovateli a dalšími odborníky se podílí na tvorbě a realizaci intervenčních a výchovných programů,
- spolupracuje s výchovným poradcem školy na profesionální orientaci žáků,
- zúčastňuje se na přípravě a realizaci programů výchovy k manželství a rodičovství, programů na podporu duševního zdraví, na rozvoj osobnosti a mezilidských vztahů v širším sociálním kontextu.

2. ve vztahu k pedagogickým zaměstnancům školy

- vykonává informační a konzultační činnost orientovanou na adekvátní uplatňování psychologických aspektů výchovy a vzdělávání s ohledem na optimální osobnostní vývoj žáků pro pedagogické pracovníky,
- poskytuje poradenské služby pedagogickým pracovníkům,
- věnuje se problematice psychické zátěže učitelů,
- pomáhá při řešení mezilidských vztahů ve škole a při optimalizaci jejího sociálního klimatu.

3. ve vztahu k rodičům a zákonným zástupcům

- vykonává konzultační a informační činnost pro rodiče nebo zákonné zástupce
- spolupracuje s nimi při nacházení a realizaci optimálních postupů při výchově, vzdělávání a při profesní orientaci.

4. ve vztahu ke škole jako k systému

- předkládá návrhy a podněty na zkvalitňování a zefektivňování školy jako systému
- zúčastňuje se výchovně-vzdělávacího procesu jako pozorovatel, pedagogických porad vedení školy.

5. ve vztahu k institucím zabezpečujícím péči o děti a mládež

- vykonává konzultační a informační činnost,
- se souhlasem klientů poskytuje výsledky výzkumů a průzkumů,
- předkládá podněty a návrhy na zlepšení fungování školy jako systému.

Podle *Hvozdíka* (1986) vykonává školní psycholog činnost preventivní, identifikačně-diagnostickou a intervenční, která je zaměřena na uskutečnění změny v systému školy, respektive v jejím podsystemu s cílem změnit ho a tak přispět k odstranění dysfunkčně fungujícího podsystemu. Tento moment byl využit i námi v řešení zakázky ze strany školy na práci s problémovými žáky v rámci výzkumného projektu.

2. OSOBNOST

2.1. Osobnost obecně

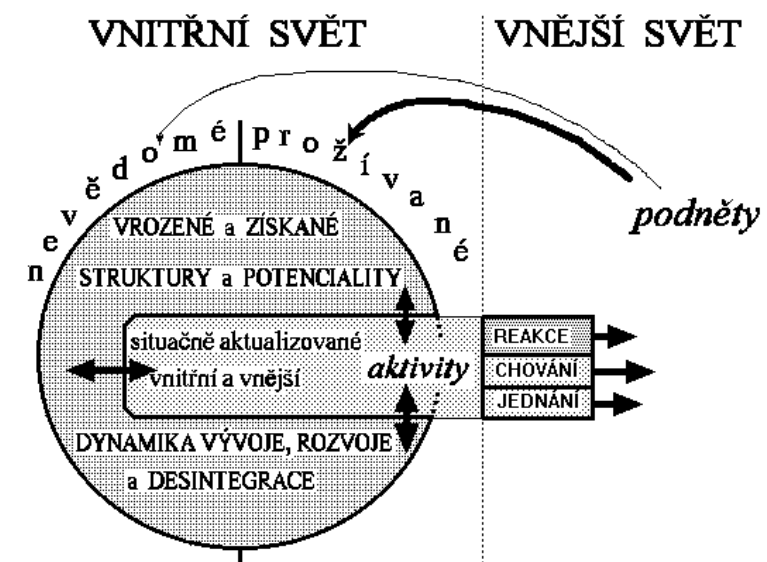
Osobností se člověk nerodí, ale stává. Má vrozené určité předpoklady pro osvojování si obsahů a způsobů života společenství do něhož se rodí, v němž si osvojuje společenské poznání a individuální zkušenosti, socializuje se a individualizuje. To znamená, že jako osobnost se v aktivním sociálním styku, v procesu reálné společenské činnosti utváří a realizuje. Rozhodujícím činitelem formování osobnosti je socioekonomická skutečnost, jejíž odraz v psychice má pro člověka základní životní význam. Orientuje obsah jeho vědomí a aktivity osobnosti. V reálném dopadu na psychiku (vědomí) jedince, jako osobnosti, je tento vliv modifikován jednak specifickými vnitřními předpoklady, jednak zvláštními kontexty životní existence daného jedince vždy v interakcích existujících obsahů a způsobů společenského bytí a vědomí, sociálních vztahů a styků.

Ve své práci vycházím z bio-psycho-sociální podmíněnosti psychické regulace vnitřních a vnějších aktivit subjektu, kde na úrovni osobnosti je specifická integrace přírodního a společenského v její psychice (Mikšík, 1999). Kováč (2001) hranice bio-psycho-sociálního přístupu překračuje, když říká, že člověk není jen bio-psycho-sociálním tvorem, ale je bio-psycho-socio-kulturně-spirituálním bytím. Integrace osobnosti zde není pouhou daností, ale je výsledkem sebeutváření „kultivací“. Ta je nejefektivněji uskutečňována psychickou regulací, pomocí systémových regulátorů, jakými je moudrost, tolerance, prosociálnost, střídmost, zodpovědnost, svědomitost, pokora a smysluplnost života.

2.1.1. Osobnostní determinanty

Osobnost pojímá O. Mikšík (2005, s. 13), „jako nositele subjektivně příznačné, svérázné, neopakovatelné kvality psychického života. Jako dynamický interakční systém, který se utváří a rozvíjí (na bázi vrozených předpokladů) v procesu individuální životní praxe (interiorizací reálných podmínek a kontextů existence) jako

nástroj a produkt seberealizace“. Tento integrovaný pohled na psychiku nositele psychických jevů vyjádřil schématem na obr. 1.



Obr.č.1: Integrovaný pohled na psychiku osobnosti (Mikšík, 2005)

Když hovoříme o osobnosti, máme na mysli uvědoměle řízené vnitřní a vnější aktivity subjektu. Osobnost spojujeme s vědomím, jež pojmáme jako svérázný nástroj a neustále se rozvíjející produkt vzájemné interakce jedince s podmínkami existence v reálných sociálních kontextech a determinantách. Vědomím rozumíme vývojově nejvyšší specifickou lidskou etáž psychické regulace životních aktivit subjektu. Podle *Mikšíka* (1999) integruje jako produkt aktivní společenské činnosti ostatní úrovně zobrazujících, integračních a regulačních funkcí, včetně např. diskriminace objektivních jevů od psychických procesů, uvědomování si sebe sama jako „Já“ a podmínek své existence. A právě tato etáž ukazuje, že osobnost je v interakci s podmínkami své existence tvořivá a nikoli pouze adaptivní. Tedy, že aktivně působí na prostředí i na sebe sama – s možností využít a modifikovat poznanou zkušenost svoji i druhých, a nepřizpůsobuje se pouze na „subhumánní“ úrovni.

Existují klíčové psychické kvality, které lze považovat za jádro osobnosti, jádro integrovaného řízení celého psychického života daného jedince jež určujícím

způsobem determinují jeho cílesměrné životní aktivity za vyhrocených situačních kontextů. Jejich postižením lze charakterizovat osobnost ve smyslu pro ni příznačné kvality integrované individuality jejího „Já“, jež určuje k jakému obsahovému zaměření interakčních aktivit je jedinec „vnitřně“ podněcován, jakou strukturou a kvalitou aktualizovatelných potencií se daný jedinec vyznačuje a jakým způsobem probíhá jeho interakční aktivita a autoregulace. Tyto rozdílné a navzájem se doplňující aspekty pohledu na obsah a úroveň psychické integrity osobnosti daného jedince nám umožňují pochopit kam daný jedinec v rozvíjení zobrazujících, regulačních a integračních funkcí psychiky dospěl, nakolik nové jsou požadavky a nároky kladené na interakční aktivity reálnými životními kontexty a v neposlední řadě jaké jsou vnitřní a vnější možnosti a limitace dalšího psychického rozvoje daného jedince jako osobnosti.

2.1.2. Integrita jedince

Jedinec se nachází v každém okamžiku svého života v nějakém prostředí, jímž je ovlivňován, a které sám ovlivňuje, jemuž se přizpůsobuje a zároveň si ho přetváří. Žije tedy v určitých životních podmínkách, kdy za normálních okolností je ve vztahu člověk – prostředí rovnováha.

Světová zdravotnická organizace - WHO (1996) ve zkratce definuje integritu osobnosti, zdraví (normalitu) jako stav plné fyzické, psychické a sociální pohody. Má-li člověk všechny schopnosti nezbytné ke zvládnutí požadavků prostředí, tedy potřebný funkční a psychický potenciál včetně rezerv, je soběstačný. Pokud tyto schopnosti absentují, nastává nerovnovážný vztah člověk – prostředí, který následně vede k porušení kvality života.

Vymezení psychické normality není jednoduché. Hranice mezi normální a abnormální variantou jakékoliv psychické vlastnosti je podle *Vágnerové (1999)* pohyblivá a může být posuzována podle více kritérií. Nelze ji přesně určit, protože se mění v čase, v závislosti na sociokulturním kontextu.

Vágnerová uvádí tři kategorie chápání normality:

1. *Statistická norma*

Norma se ztotožňuje s hodnotou nebo pásmem hodnot s nejvyšším výskytem, nebo s nejvyšší četností sledovaného jevu. Běžný projev je akceptovaný jako normální.

2. *Funkční norma*

Normální je to, co umožňuje optimální fungování jedince.

3. *Socio-kulturní norma*

Normální je to, co je v dané společnosti a kultuře obvyklé. Existuje norma jako ideál, skupinová norma a subjektivní norma pozorovatele.

Norma jako ideál - norma je ideál, ke kterému je třeba se přiblížit, nebo optimální stav chápáný jako nejlepší možný výsledek, jež se zdá být ještě dostupný.

Skupinová norma – různé sociální skupiny se z hlediska svých normativních kritérií mohou značně lišit, například ve vztahu k mentálním poruchám, k sociálním nebo agresivním projevům apod.

Subjektivní norma pozorovatele – individuální chápání normy souvisí zvláště s osobnostními vlastnostmi posuzovatele, s jeho informovaností, individuální zkušeností a schopností adekvátně chápat realitu.

Ne vždy je člověk s to rozvíjet takový systém vztahů s prostředím, jež je příznačný integrovaným systémem aktivit na úrovni, která je spojována s pojetím osobnosti. Za určitých okolností může dojít k procesu desintegrace osobnosti, kdy jedinec reaguje na vzniklé situace a životní podmínky pod vlivem emociogenních situačních komponent na psychiku, jejich bezprostředním smyslově emocionálním odrazem, se všemi průvodními jevy a důsledky v přístupu k aktualizovanému vztahu se situačními kontexty a ve struktuře a obsahu aktivit.

Problematice osobnosti a zátěžových situací se intenzivně a dlouhodobě věnuje *Mikšík* (2001). Termínem psychická zátěž označuje vzájemný vztah vnějších vlivů a vnitřních podmínek: zatížen je vždy někdo (subjekt jako celek či některé jeho systémy), něčím (nějakým elementem či komplexem působících vlivů). *O. Mikšík* (1985, 1999, 2005, 2007) se orientuje na studium interakčního chování tzv. rizikových populací, skupin, jednotlivců i sociálních souborů, u nichž lze předpokládat aktualizaci specifických problémů při vpravování se do náročných životních (pracovních, rodinných, zdravotních, školních či jiných) podmínek a situací.

Problém psychické integrovanosti a desintegrace osobnosti dítěte se objevuje hlavně tam, kde: - aktuální podmínky a situace kladou specifické nároky a požadavky na jeho psychiku

- se žák, student musí vyrovnat s kvalitativně novými nároky na způsob života a činnosti, a kde je nezbytné volit účinné cesty a prostředky prevence důsledků možného psychického selhání (Bratská, 2001).

2.1.3. Desintegrace osobnosti

Integritu osobnosti vztahuje *Mikšík* k nejvyšší etáži psychické regulace lidského subjektu – k vědomí osobnosti a k jejímu řídicímu působení na etáže nižší. Desintegrací osobnosti rozumíme efekt situačních vlivů v psychice subjektu ve směru destrukce řídicí role nejvyšší etáže psychické regulace činností, tj. uvědoměle řízené aktivity. Daný jedinec tedy reaguje na životní podmínky a okolnosti na základě bezprostředních prožitků. Výsledkem je destrukce nejvyšších regulačních systémů směrem k psychickému selhávání v důsledku aktualizované mimořádné psychické zátěže.

Na této skutečnosti se také určitou měrou podílí:

- motivační struktura a dominující zaměřenost osobnosti (tj. kvalitativní rysy hodnotových orientací daného jedince ve vztahu k aktuálním vyhoceným podmínkám a situacím)
- schopnost daného subjektu vyrovnávat se s náročnými životními situacemi.

V prostředí školy se s desintegrací osobnosti dítěte setkáváme často a tyto jedinci jsou chápáni jako tzv. „problémoví žáci“.

J.Koščo (1987) třídí problémové žáky do deseti skupin:

1. zvýšená psychická tenze
2. psychomotorická instabilita
3. psychosociální nezralost
4. disociální vývoj osobnosti
5. intropunitivní zaměření osobnosti
6. disharmonický vývoj osobnosti
7. parciální nedostatky poznávacích procesů
8. poruchy motoriky, lokomoce a praxe
9. sociální zanedbanost
- 10 subnorma intelektových schopností.

2.2. Problémové dítě

Děti jsou procesem desintegrace výrazně poznačeny a na povaze tohoto procesu se významně podílejí klíčové komponenty tzv. jádra osobnosti jako je vztah poznávání a prožívání, kvalita hodnotových orientací, schopnost adekvátně se vyrovnávat s aktualizovanými situačními kontexty. Za těchto okolností se podle *Mikšíka* (1999) mění vztah mezi vyššími a nižšími etážemi psychické regulace vnitřních a vnějších činností subjektu:

- obsahové zaměření je pod výrazným vlivem prožívání situačního tlaku
- vědomí je zúženo a orientováno na emociogenně nejpůsobivější komponenty aktualizovaných interakčních kontextů
- na místo cílesměrně orientovaného, účelně a účinně organizovaného a řízeného jednání se prosazují aktivity impulzivní, zkratkovité, neinstrumentální aktivity, racionálně nekontrolované situační odezvy ve vnímání, představivosti, prožívání a jednání.

Stanovit, zda dítě trpí nějakou poruchou je velmi složitý proces. V případě problematického chování žáka má učitel i rodič možnost hledat pomoc v systému poradenských služeb v odvětví školství.

Do tohoto systému patří:

1. na škole: - výchovný poradce
- školní psycholog
- školní speciální pedagog
- koordinátor prevence drogových závislostí
2. pedagogicko-psychologické poradny PPP (krajské K PPP)
3. speciální pedagogické poradny SPP
4. dětské psychiatrické ambulance.

Jaké je problémové dítě? Je nervózní, má tiky, je náladové, agresivní, nebo jeví známky mentální zaostalosti? Zlobí, je hlučné, nebo naopak tiše sedí, nekomunikuje, je nepraktické, nepozorné, jakoby duchem nepřítomné? Jak vidíme, nelze všechny děti, které mají jakýkoliv problém „zaškatulkovat“ pod jeden název „ *PROBLÉMOVÉ DÍTĚ*“. Příčina problémů je různá, i když projevy mohou na okolí působit stejně.

V psychologii a v pedagogice existuje v současnosti široké spektrum pojmů, které nejsou používány vždy adekvátně. Setkáváme se běžně v psychologické i pedagogické praxi s označeními postižený, defektní, vyžadující zvláštní starostlivost, osoby s poruchami (zraku, sluchu) aj. V medicíně se pracuje s pojmy jako deviantní, oslabený, patický, poškozený, hendikepovaný apod. V zahraniční literatuře se setkáváme s celou řadou souhrnných pojmů jako např.: dítě se speciálními potřebami, znevýhodněné děti, osoba s postižením, nepřízpůsobivé děti, výjimečné děti, apod. Pojmová nejasnost a rozdílné klasifikace duševních poruch, které se používají v jednotlivých oborech v rámci interdisciplinárního přístupu v péči o děti s poruchami duševního vývoje vedly k nutnosti vytvořit jednotný systém klasifikace duševních poruch – „Mezinárodní klasifikace duševních poruch“, vydaného Světovou zdravotnickou organizací (1996).

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKCH – 10) rozčlenila všechny známé duševní poruchy a poruchy chování do jedenácti kategorií:

1. Organické duševní poruchy včetně symptomatických
2. Duševní poruchy a poruchy chování vyvolané účinkem psychoaktivních látek
3. Schizofrenie, schizofrenní poruchy a poruchy s bludy

4. Poruchy nálady (afektivní poruchy)
5. Neurotické poruchy, poruchy vyvolané stresem a somatomorfní poruchy
6. Behaviorální syndromy spojené s fyziologickými poruchami a somatickými faktory
7. Poruchy osobnosti a chování u dospělých
8. Mentální retardace
9. Poruchy psychického vývoje
10. Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci
11. Nespecifikovaná duševní porucha.

Z pohledu poradenského psychologa, se nám z praxe jako nejfrekventovanější kategorie (co do výskytu na běžných školách) jeví kategorie devátá (poruchy psychického vývoje) a desátá (poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci).

Poruchy psychického vývoje podle MKCH-10:

1. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
2. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
3. Specifická vývojová porucha motorické funkce
4. Smíšené specifické vývojové poruchy
5. Pervazivní vývojové poruchy
6. Jiné poruchy psychického vývoje
7. Nespecifikovaná porucha psychického vývoje

Pro poruchy psychického vývoje je typický začátek vždy v útlém nebo dětském věku, opoždění nebo narušení vývoje funkcí úzce souvisí s biologickým zráním CNS a jejich průběh je stálý.

Psychické poruchy u dětí a adolescentů

Chápání psychických poruch u dětí bývá negativně ovlivňováno různými názory. Například neschopnost rozlišit duševní poruchu od běžných výchovných obtíží, může vést k bagatelizaci duševních poruch samotných. Značná část lidí se domnívá, že děti duševními poruchami vůbec netrpí, ale pokud jim přeci jen něco je, pak je to tím, že žijí ve špatném prostředí, nebo špatnou rodinnou výchovou. Někdy se stává, že obviňováním rodičů se odvrací pozornost od diagnózy a od léčby dítěte (Paclt, Florian 1998; Drtílková, Šerý 2007).

Trápení dítěte je srovnatelné s trápením dospělého. Duševní poruchy a trápení jsou často dva zcela odlišné stavy. Rodiče i psychologové musí přesně diferencovat a léčit poruchu, pomáhat napravovat sociální příkoří, či konzultovat výchovné otázky. Nejhorším řešením je vyčkávání a pasivita. V dětské psychologii platí, že včasná a často i dlouhodobá léčba je prevencí sekundárních psychických poruch, problémů ve škole, či domácích konfliktů. Je nutné si uvědomit, že značná část psychických poruch dospělých, začíná již v dětství nebo během dospívání. Léčba dětských psychických poruch je tedy mimořádně důležitá. Včasnou diagnostikou a následnou cílenou terapií se dětské poruchy zlepší respektive upraví a tím se preventivně zabrání jejich přetrvávání do dospělosti.

Jako dětský psycholog a psychoterapeut se při své každodenní práci setkávám s rozmanitými typy problémů, se kterými klienti do naší poradny přicházejí například:

- osobní, jako jsou deprese, anxieta, poruchy příjmu potravy, jednoduché fobie, panická porucha, enuréza, závislosti apod.
- problémy ve škole, jako zhoršení prospěchu, konflikty se spolužáky, s učiteli, šikana, specifické poruchy učení, poruchy chování, aj.
- v rodině, kde se jedná převážně o problémy v komunikaci rodič – dítě, sourozenecké konstelace, konflikty mezi rodiči, CAN, atd.

Učitelé na školách si nejvíce stěžují na nekázeň, problematické chování žáků, agresivitu, záškoláctví, nepozornost dětí na hodinách a zhoršující se prospěch (Bendl, 2004).

2.3. Poruchy chování

Pojem poruchy chování je autory pojímán z různých pohledů. Pro tuto práci vycházím ze dvou vymezení. Mezinárodní klasifikace duševních poruch, vydaných Světovou zdravotnickou organizací (1996), je vymezuje následovně.

Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci podle MKCH-10:

1. Hyperkinetické poruchy

- Porucha aktivity a pozornosti
- Hyperkinetická porucha chování
- Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

2. Poruchy chování

- Porucha chování ve vztahu k rodině
- Nesocializovaná porucha chování
- Socializovaná porucha chování
- Porucha opozičního vzdoru
- Porucha chování nespecifikovaná

3. Smíšené poruchy chování a emocí

- Depresivní porucha chování
- Jiné smíšené poruchy chování a emocí
- Smíšená porucha chování a emocí nespecifikovaná

4. Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

- Separační úzkostná porucha v dětství
- Fobická úzkostná porucha v dětství
- Sociální úzkostná porucha v dětství
- Porucha sourozenecké rivality
- Jiné emoční poruchy v dětství
- Porucha sociálních vztahů v dětství nespecifikovaná

5. Poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci

- Eklektivní mutismus

- Reaktivní porucha přichylnosti v dětství
- Desinhibovaná přichylnost v dětství
- Jiné poruchy sociálních vztahů v dětství
- Porucha sociálních vztahů v dětství nespecifikovaná

6. Tikové poruchy

- Přejídná tiková porucha
- Chronická motorická nebo vokální tiková porucha
- Kombinovaná vokální a mnohopočetná motorická tiková porucha
- Jiné tikové poruchy
- Tiková porucha nespecifikovaná

7. Jiné poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a v adolescenci

- Neorganická enuréza
- Neorganická enkopréza
- Porucha příjmu jídla v útlém a dětském věku
- Pika v útlém a dětském věku
- Poruchy se stereotypními pohyby
- Koktavost (zadržávání)
- Breptavost
- Jiné specifikované poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a v adolescenci
- Nespecifikované poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a v adolescenci

Vágnerová (1997, 2005) vymezuje poruchy chování jako „odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně úrovni rozumových schopností“. Základní podmínkou je opakování a dlouhodobý průběh tohoto chování a to minimálně šest měsíců. Podle *Vágnerové* (1997, 2001) se nejedná o následek duševních poruch či onemocnění, ale o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány interakcí základních etiologických faktorů.

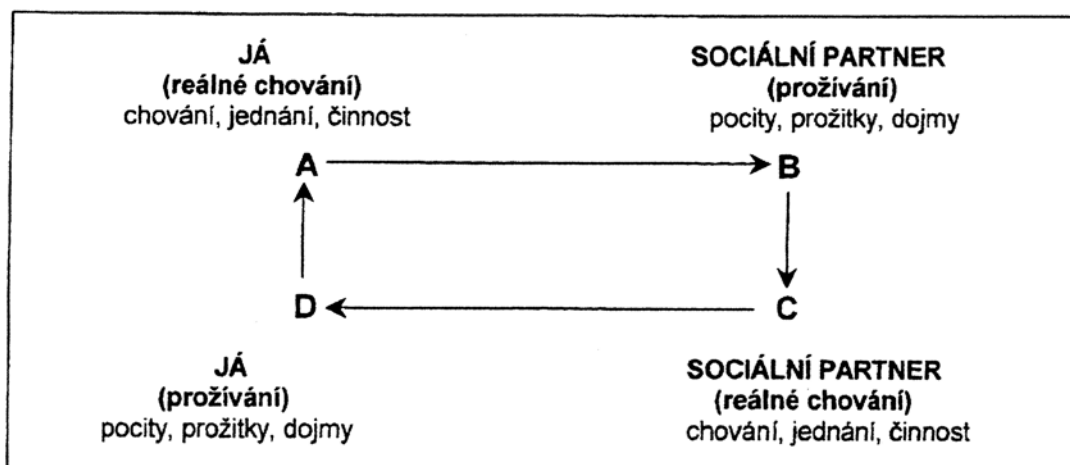
Pokud máme tuto problematiku řešit v prostředí školy a dítěti pomoci, je nutný komplexní přístup. To znamená, že nepracujeme pouze s daným jedincem, ale je

nutné brát v úvahu i rodinu, školu, kamarády a známé a v neposlední řadě i prostředí, kde dítě tráví svůj volný čas. Dalším, velmi důležitým krokem, je správná diagnostika problému. Pokud neodhalíme prvotní a základní problém (zdroj obtíží), nemůžeme zvolit vhodnou strategii nápravy a naše úsilí se mine účinkem.

2.4. Interakce učitel - žák s poruchami chování

Významným pomocníkem v řešení problematického chování žáka je pro nás učitel, který tráví s dítětem mnoho času ve školním prostředí a který nám poskytne hodnocení tohoto chování (Auger, 2005). Je třeba ovšem ze strany psychologa brát v úvahu klíčový moment, kterým může být hodnocení žáka ovlivněno, a to je interakce učitel – žák.

I. Gillernová (podle Bidlová, 2004; Komárková, Slaměník, Výrost (eds.), 2001) uvádí přehledné interakční schéma, kde názorně ukazuje účinky našeho chování na sociální okolí:



Obr.č.2 : Interakční schéma (Gillernová, 2001)

Toto schéma, aplikované autorkou na interakci učitele (JÁ) a žáka

(SOCIÁLNÍ PARTNER) velmi názorně zachycuje pedagogickou interakci, při níž dochází k vzájemným reakcím, výměně názorů, postojů, vytváření představ o sobě, k vzájemnému ovlivňování apod., která obzvláště u problémových žáků sehrává klíčovou úlohu pro jejich další chování ve školním prostředí. **A** (učitel) jednotlivými úseky svého chování působí na **B** (žáka) tak, že v něm vyvolává emoční reakce, prožitky. Tyto pocity potom bezprostředně ovlivňují konkrétní chování **C** (žáka). Protože se jedná o vzájemnou interakci, působí chování žáka (**C**) na prožívání učitele (**D**) a nepochybně ovlivňuje další chování učitele. Gillernová upozorňuje na fakt, že nepříjemné prožitky v rovině prožívání učitele (**D**) prostřednictvím jeho chování mohou vyvolávat nepříjemné prožitky u žáka (**B**) a tím vzniká nepříznivá komunikační situace.

Tato negativní interakce vyvolává vzájemnou antipatii, která přispívá ve škole k rozvoji syndromu neúspěšného žáka respektive nechuti žáka k práci a k rozvoji nežádoucího chování u problémových dětí. Za významný fenomén edukačních vztahů a procesů považuje Gillernová (2005, 2006) emoční vztah dospělého k dítěti. Kladný emoční vztah podporuje vzájemnou komunikaci, která probíhá v dobré pohodě, děti si s dospělými povídají jako se sobě rovnými a rády s nimi vykonávají společnou činnost. Dospělý dokáže naslouchat a dítě se setkává s povzbuzením a podporou v běžných , někdy i vážnějších starostech, které dospělý nesnižuje. Akceptovat dítě takové jaké je, je důležitým projevem kladného emočního vztahu dospělých. Tyto projevy dospělých jsou dětmi oceňovány nejen u rodičů, ale i u učitelů (Gillernová 2005).

Z těchto momentů interakce učitel – žák a kladného emočního vztahu učitele k žákům, jsme vycházeli při tvorbě našeho programu „Strapáček“.

3. FORMY POMOCI DÍTĚTI S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Pomoc dítěti s poruchami chování probíhá vždy s ohledem na přání a postoj rodičů i dítěte. Nejhorším řešením je pasivita a vyčkávání. Jedině včasné diagnostikování poruchy a její léčba dává naději na její zlepšení či vyléčení a tím i zabránění jejího přetrvávání do dospělosti.

Léčba dětských poruch chování zahrnuje přímou pomoc psychologa nebo psychiatra a to formou:

- poradenství
- farmakoterapie
- psychoterapie.

3.1. Poradenství

Poradenská práce v sobě zahrnuje nejen práci s dítětem, ale i s rodiči a učiteli. Psycholog či psychiatr se zaměřuje na problém respektive poruchu dítěte a doprovodné projevy v jeho chování. Mentální poruchy mohou vést ke zhoršování kognitivních schopností dítěte (poruchy učení). Emoční poruchy se projevují depresivitou a úzkostností. Velmi často se vyskytuje kombinace obou poruch. Při výskytu poruch chování se děti chovají sociálně nevhodným způsobem, jsou často agresivní, výbušné, otažité nebo nepřátelské. V nejhorším případě mohou být postiženy všechny tři oblasti: myšlení, emoce i chování. Poradenský pracovník se zaměřuje hlavně na naučení určitého, specifického chování rodičů k dítěti, na to, aby se rodiče sami stali do určité míry spolupracovníky při léčbě svého dítěte. Je nutné vytrvalé a intenzivní úsilí rodičů ke změně přístupu k dítěti. Někdy je nutné s pomocí psychologa zvrátit negativní efekt, který má problematické dítě na rodinu a zpětně rodina na dítě. Ke zhoršenému prospěchu dítěte ve škole, a tím následně zúžené možnosti výběru povolání, se přidávají i narůstající rodinné konflikty, někdy i rozpad rodiny.

Rodiče se často spokojí s vyšetřením dítěte, stanovením diagnózy a zprávou z vyšetření pro školu. To ve většině případů dítěti zajistí tolerantnější hodnocení výkonu a chování ze strany učitelů, případně umožní úlevy nebo využití specifických metod ve výuce. Tento postup, ne vždy v praxi funkční ze strany školy, pomáhá překlenout ze dne na den některá aktuální selhání jedince, obvykle však končí současně s jeho odchodem ze základní školy. Pokud není zároveň poskytnuta psychoterapeutická respektive farmakologická léčba, přetrvávají ve většině případů problémy i nadále.

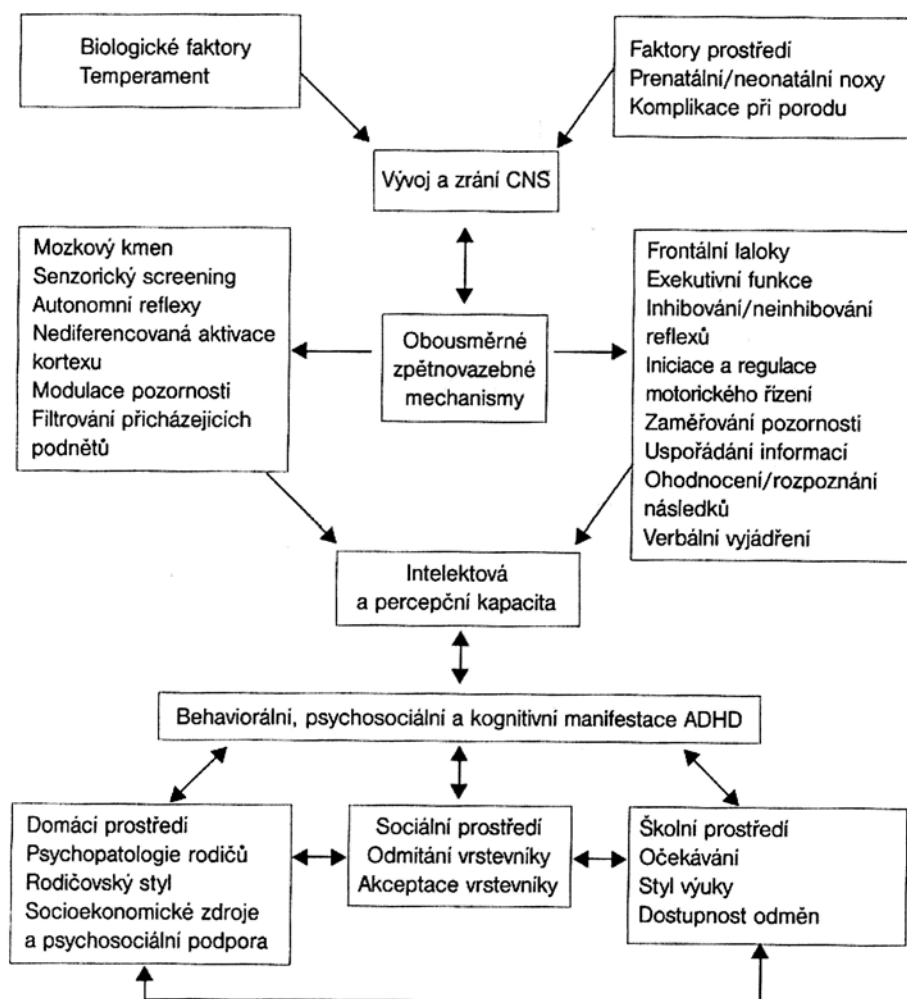
Za nejvíce problémové děti ve třídě jsou považovány děti s ADHD respektive s hyperkinetickou poruchou. Léčba této poruchy je obrazně řečeno „běh na dlouhé trati“. U těchto dětí lze téměř s jistotou předpovědět budoucí potíže, které je budou provázet během dospívání a často i v dospělosti. Na základě dlouhodobých studií sledujících osudy dětí s ADHD se zjistilo, že k vymizení příznaků v pubertálním období dochází jen u menší části postižených (asi u 30 – 40%) a u větší části z nich, se vyskytují reziduální příznaky hyperkinetické poruchy během celého dalšího života (Drtílková, Šerý 2007; Paclt, Florian 1998).

V praxi bývají tyto děti často vedeni pod různými diagnózami jako poruchy chování, poruchy osobnosti nebo závislosti na psychotropních látkách. Včasná diagnóza a psychoterapeutická respektive medikamentózní léčba hyperkinetické poruchy může podstatně snížit budoucí rizika selhávání a osobních neúspěchů jedince. Ve spolupráci se školou a rodinou může psycholog u dětí potlačit rozvoj pocitů méněcennosti a nežádoucího chování a nasměrovat dítě k výběru vhodného typu studia a budoucího zaměstnání, v němž bude co nejméně stigmatizováno svými „zvláštními“ projevy chování.

Drtílková, Šerý (podle Teeterová a Semrudová-Clikemanová, 1995) uvádí transakční model pro ADHD, do něhož autorky zařadily pět různých paradigmat:

1. neurologické, které dále člení na neurofyziologické a neuropsychologické,
2. kognitivní
3. psychologické
4. behaviorální
5. sociální.

Transakční model naznačuje, že vývoj a zrání centrální nervové soustavy jsou ovlivněny genetickými a temperamentovými faktory, stejně jako neonatálními vlivy prostředí. Na vyjádření charakteristik ADHD se významným způsobem podílí domácí, sociální a školní prostředí. Tyto vztahy znázorňuje schéma na obr.3.



Obr.č.3: Transakční model ADHD (Drtílková, Šerý 2007, upraveno podle: Teeter, Semrud-Clikeman, 1995).

Integrativní přístup je považován za cenné vodítko při plánování intervencí, jež by mohlo přispět ke zvýšení dlouhodobé efektivity léčby. Podle autorek *Teeter* a *Semrud-Clikemanové* nemůže léčba, zaměřující se pouze na jeden aspekt, docílit

dlouhotrvajících výsledků. Podobně může dojít i k selhání intervenčních programů, pokud nevycházejí z celkového obsáhlého hodnocení různých aspektů dítěte a jeho prostředí.

Autorky považují transakční model za vhodný koncept pro studium dětských poruch obecně. Podle nich může přispět k porozumění i takovým poruchám, jako jsou deprese, poruchy učení a poruchy chování.

3.2. Farmakoterapie

Podobně jako aplikace rodinné psychoterapie, nemusí nezbytně znamenat, že nevhodné chování rodičů je příčinou poruchy u dítěte, neznamená ani využití medikace fakt, že příčina poruchy je biologická. Jako psycholog a psychoterapeut pracující s dětmi, preferuji pomoc terapeutickou před léčbou medikamentózní. Ale to neznamená, že se obě tyto formy léčby vylučují. U některých poruch chování je jejich vzájemné cílené propojení nezbytné.

Například u ADHD - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (nepozornost, hyperaktivita, impulzivita), poruch chování (krádeže, záškoláctví, agresivita), obsedantně-kompulzivní poruchy (nutkavé myšlenky, kompulze, rituály), úzkostné poruchy (strach a úzkost, obavy, zlé předtuchy, omezená aktivita), depresivní poruchy (depresivní nálada, úbytek motivace, omezená aktivita) je při silnějších projevech nutné psychoterapii podpořit lehkou formou farmakoterapie. S diagnózami, které uvádím, se nejčastěji setkáváme v naší pedagogicko-psychologické poradně i na běžných základních školách. V léčbě depresivní poruchy, úzkostné poruchy, obsedantně-kompulzivní poruchy se u dětí indikují antidepresiva např. Welbutrin. Ten se někdy využívá i u hyperkinetických poruch doprovázených silnou úzkostí, tiky, psychotickými příznaky případně závislostí. U poruch chování a některých poruch pozornosti jsou předepisována stimulantia, u bipolární depresivní poruchy a poruchy chování s eruptivními výbuchy násilí Lithium (Paclt, Florian 1998).

Jak uvádí *Drtílková* (2007) psychostimulancia pomáhají zvýšit množství dopaminu, jehož nedostatek způsobuje většinu příznaků hyperkinetické poruchy. Dopamin příznivě ovlivňuje pozornost, zvyšuje vytrvalost a úspěšnost při učení, zmírňuje impulzivitu a tlumí agresivitu např. Ritalin. Vedlejšími účinky této léčby mohou být poruchy usínání a nechutenství (Nevšímalová, Šonka a kol., 1997).

Neuroleptika (antipsychotika) tvoří skupinu léků určenou především k léčbě psychotických onemocnění (např. schizofrenie), protože dokáží odstraňovat bludy a halucinace a obnovovat souvislé, logické myšlení. Například Risperdal se také využívá pro léčbu poruch chování a v malých dávkách pro léčbu dětí s ADHD, zejména pokud je provázena agresivními projevy, někdy se kombinuje s Ritalinem (Drtílková, 2007).

Pokud je medikace správně nastavena podporuje to utlumení nežádoucích projevů chování a zvyšuje adaptační schopnosti a lepší flexibilitu v sociálních interakcích a u některých diagnóz umožňuje účinnou psychoterapeutickou práci s dítětem, která by jinak nebyla možná.

Nevýhodou farmakoterapie je fakt, že léky vyvolají dočasnou symptomatickou úlevu, ale pouze na dobu, kdy jsou aplikovány. Jakmile dojde k přerušení či vysazení aplikace, následuje téměř okamžitý návrat příznaků poruchy, a to spravidla se stejnou závažností, s jakou se projevovaly před léčbou.

3.3. Psychoterapie

Pojem psychoterapie se používá ve dvou základních významech tzn., že jej lze zařadit pod dva odlišné nadřazené pojmy. Jsou to obor a činnost.

Psychoterapie jako obor: Psychoterapii charakterizuje *Kratochvíl* (1997) jako obor, vědní disciplínu, empirickou a aplikovanou vědu. Je to obor interdisciplinární, zasahující do různých oblastí medicíny a psychologie. Má svou obecnou část (teorie, metody a výzkumná data) a speciální část, což je aplikace na jednotlivé druhy poruch.

V současné době nemá psychoterapie jednotnou, obecně přijímanou teorii, ale zahrnuje přibližně 10 základních uznávaných přístupů, z nichž každý má svou vlastní

ucelenou teorii osobnosti a etiopatogeneze poruch, obsah terapie a terapeutického procesu i propracované metody a techniky léčby a výcvikové programy, které z příslušné teorie vycházejí.

Psychoterapie jako činnost: Zde je psychoterapie chápána jako činnost, resp. léčebné působení psychologickými prostředky (Kondáš, Kratochvíl, Syřišťová 1985). Jedná se o specializovanou metodu léčení nebo soubor léčebných metod, kde je využíváno záměrné ovlivňování a proces sociální interakce. Specifický rozdíl, jež odlišuje tuto činnost od jiných činností, lze hledat v několika směrech: a) čím působí, b) na co působí, c) čeho má dosáhnout, d) co se při ní děje a e) kdo působí (Kratochvíl 1997).

Jednotlivé směry a systémy předkládají své vlastní podrobné definice psychoterapie, jež zpravidla obsahují již určitou teoretickou koncepci. Tím zčásti z rozsahu pojmu vylučují psychoterapeutické přístupy jiného druhu. Z pohledu psychoterapie jako specifické činnosti lze psychoterapii označit za „léčebné působení na nemoc, poruchu nebo anomálii psychologickými prostředky.“ Tato klasická orientace na poruchy vychází z vymezení *Pierra Janeta*, francouzského psychologa a jednoho ze zakladatelů psychoterapie. On viděl v psychoterapii „užití psychologické vědy k léčení různých nemocí“. Tento pohled je dnes doplňován také pozitivním zaměřením na napomáhání harmonickému rozvoji osobnosti.

Psychoterapii vymezuje v širším smyslu *Langmeier, Balcar, Špitz (2000)* jako vztah a proces, jehož cílem je v potřebné míře napravit porušený stav osobnosti, organismu nebo interpersonálních vztahů jedince při uplatnění speciálních psychoterapeutických postupů. Dále uvádí, že při usilování o obnovu zdravotního stavu, funkce a vývoje dítěte psychoterapií je žádoucí mít na mysli podstatu psychoterapeutického působení. Psychoterapie sama neuzdravuje. Vytváří však svými mimořádnými opatřeními podmínky potřebné k tomu, aby léčebná změna nastala. Úzdravná potence je vlastní jedinci samotnému. Psychoterapie může být příležitostí k jejímu prosazení.

Jak již bylo řečeno, neexistuje zatím jednotná teorie psychoterapie. Pokus o klasifikaci současných teoretických přístupů dle *Kratochvíla (1997)* s sebou nese sice určitou zjednodušující schematizaci, ale z didaktického hlediska je nutná.

Současné směry dělí Kratochvíl na:

- 1) hlubinnou psychoterapii
- 2) dynamickou psychoterapii
- 3) rogersovskou psychoterapii
- 4) behaviorální psychoterapii
- 5) kognitivní psychoterapii
- 6) komunikační psychoterapii
- 7) gestalt terapii
- 8) existenciální a humanistickou psychoterapii
- 9) jiné přístupy
- 10) eklektická a integrativní pojetí

KBT - Kognitivně behaviorální terapie - je poměrně mladý směr, který se zformoval teprve na konci 70. let minulého století. Název naznačuje, že je určitou kombinací či integrací jemu historicky předcházejících přístupů, behaviorálního a kognitivního. KBT vychází z teorie, že příčinou psychických potíží jsou chybné způsoby chování a myšlení a že tyto chybné způsoby chování a myšlení jsou naučené a udržované rozpoznatelnými vnějšími a vnitřními faktory (Možný, Praško, 1999). KBT terapeuti považují za nezbytný vztah důvěry a spolupráce klienta a terapeuta. Tento vztah pomáhá odnaučit klienta chybné způsoby chování a myšlení, či je přeučit, nebo se klient může naučit zcela novým, vhodnějším způsobům jak řešit své problémy (Kratochvíl, 1997; Poněšický, 1999).

3.3.1. Kognitivně behaviorální terapie

V chápání KBT existují tři poněkud odlišná pojetí, která stojí za povšimnutí:

První pojetí - ji chápe pouze jako jednu z forem behaviorální terapie, která bere zřetel na vnitřní psychické procesy, zejména myšlení a postoje, které mohou k žádoucí změně chování také napomoci.

Druhé pojetí - ji naopak vidí spíše jako formu kognitivní terapie, jež využívá experimentování s chováním k tomu, aby bylo dosaženo žádoucích změn v myšlení. Tyto změny jsou pro efekt terapie rozhodující.

Třetí pojetí - vymezuje KBT jako přístup, který má ve srovnání s kognitivní a behaviorální terapií zcela specifické rysy, jež spočívají zejména v odlišném filozofickém východisku tzv. radikálním konstruktivismu. Jeho představiteli jsou např. Mahoney a Meickenbaum.

Ve své práci se přidržuji vyváženého integrujícího pojetí, k němuž se také hlásí *Možný, Praško* (1999). I přes určité teoretické odlišnosti se terapeuti, zastánci KBT směru, shodují v základních rysech, které jsou pro tento směr charakteristické.

Základní rysy kognitivně-behaviorální terapie (Možný, Praško, 1999):

- a) KBT je krátká, časově omezená.
- b) KBT je strukturovaná a terapeut je aktivní a direktivní,
- c) KBT se opírá o vztah otevřené aktivní spolupráce mezi klientem a terapeutem.
- d) KBT vychází z teorií učení a teorií kognitivní psychologie.
- e) KBT se zaměřuje na přítomnost.
- f) KBT se zaměřuje na konkrétní, jasně definované problémy.
- g) KBT si stanovuje konkrétní, funkční cíle.
- h) KBT se zaměřuje na pozorovatelné chování a vědomé psychické procesy.
- i) KBT uplatňuje vědeckou metodologii.
- j) Konečným cílem KBT je dosažení soběstačnosti klienta.

V tomto typu léčby je terapeut nápomocen pacientovi, uvědomit si svůj způsob zkresleného myšlení a dysfunkčního jednání. Pak pomocí systematického rozhovoru a strukturovaných behaviorálních úkolů pomáhá pacientovi hodnotit a měnit jak zkreslené myšlenky, tak dysfunkční jednání. Léčba má poskytnout příležitost pro nové učení. Léčebné postupy se pacientovi otevřeně a jasně vysvětlují a mezi terapeutem a pacientem se vytváří vztah vzájemné spolupráce. Terapie je časově

omezená a směřuje k dosažení předem dohodnutých konkrétních cílů. Přitom využívá technik jak z behaviorální, tak z kognitivní terapie a kombinuje je podle aktuální potřeby.

3.3.2. Kognitivně-behaviorální terapie u dětí

Pro oblast dětské psychologie jsou charakteristické rozpory mezi jednotlivými vědními obory, jež se prací s dětmi zabývají, a je proto obtížné integrovat ji do jednoho teoretického rámce, z něhož by mohla vycházet terapie. Literatura zabývající se poradenstvím a problematikou vzdělávání u dětí se zaměřuje především na potíže s učením, pozorností a soustředěním, na procesy učení, na určení překážek, které brání uplatnění učebních metod. Vývojová psychologie se zabývá obecnými otázkami vývoje dětí hlavně v oblasti schopnosti dítěte porozumět emocím, nebo chápání takových pojmů, jako je čas, nebo abstraktní pojmy. Klinická psychologie zkoumá psychopatologické poruchy a možnosti jejich léčby. Praktické teorie terapeutické intervence (jako je adlerovská, psychodynamická, rogersovská, kognitivně behaviorální a další) zdůrazňují každá určité metody, umožňující dosažení úpravy psychických poruch u dětí.

Psychoterapie dětí se v mnohém odlišuje od psychoterapie dospělých. Jeden z nejdůležitějších rozdílů vyplývá z povahy dětského věku. Děti se nacházejí v procesu neustálé změny. Jednání a chování dítěte je určováno jeho vývojovým stádiem, jeho individuálními vlastnostmi, ale také rodinným prostředím i vlivy z okolního prostředí (Pávková, 2002; Čáp, 1996). Psychoterapie s dětmi všechny tyto uvedené faktory integruje a dětský terapeut musí mít dostatečnou odbornou úroveň, aby byl schopen provést vyšetření, vést proces léčby a zhodnotit jeho účinnost tj. musí být schopen zkombinovat kousky poznatků z mnoha oborů do jedné velké skládačky. Ovšem schopnost integrovat tolik oblastí dohromady není jen vědou, ale i uměním. Nedílnou součástí dětské psychoterapie tvoří získávání nových poznatků a osvojení si příslušných metod. Terapeut musí vzbudit zvědavost dítěte, jeho zájem a motivaci, aby pro něj byla terapie zajímavá.

Zatím ještě stále panuje názor, že kognitivně-behaviorální terapie je nevhodná pro děti vzhledem k jejich konkrétnímu myšlení, časově omezenému vnímání a

egocentrické povaze myšlení (Ronenová 2000). Psychoterapie s dětmi je obvykle založena zejména na neverbálních a nedirektivních metodách, jako je arteterapie nebo terapie hrou a kognitivně-behaviorální terapie se pro děti obvykle nevybírá. Mnozí terapeuti si většinou přizpůsobí jednu či více určitých kognitivních metod (např. relaxaci nebo samomluvu) a používají je jako součást svého tradičního terapeutického přístupu.

Ronenová charakterizuje dětskou psychoterapii jako integraci vědy a umění, která je nejvíce patrná právě v práci s dětmi. Kognitivně-behaviorální terapie dětí se zdánlivě jeví v rozporu s dětským způsobem uvažování a nedostatečnou schopností dítěte chápat abstraktní pojmy. Ale ve skutečnosti je třeba pouze upravovat a přizpůsobovat příslušné metody tak, aby odpovídaly schopnostem a chápání dětí v jejich vývojovém stádiu.

Zaujal mě přístup dětské psychoterapeutky *Tammie Ronenové* (předsedkyně Izraelské asociace kognitivně-behaviorální terapie), která předkládá ucelenou teorii, umožňující pochopit chování dětí. Tato teorie se snaží o propojení vyšetření s terapeutickou intervencí a zhodnocením jejího účinku a zároveň je zaměřena na to, aby potřebná léčba probíhala formou opakovaného hodnocení a rozhodování na základě analýzy individuálních kognitivních procesů u každého dítěte. V rámci terapie je bráno v úvahu vývojové stádium dítěte a jeho potřeby, které jsou klíčem k porozumění dítěti a vhodné terapeutické metody, které jsou přizpůsobovány schopnosti dítěte sledovat a porozumět. Její přístup představuje kognitivně-behaviorální terapii jako léčbu první volby psychických poruch u dětí. Tento léčebný přístup je náročný jak pro dítě, tak pro terapeuta, který musí využívat jak své vědecké dovednosti a znalosti, tak i uměleckou tvořivost a pružnost. Dětem může terapie prospět nejen tím, že jim pomáhá vyřešit určité konkrétní potíže, ale i tím, že si při ní dítě osvojí nové znalosti a dovednosti. S jejich pomocí pak dokáží lépe zvládat své chování a být nezávislejší.

Před uplatněním kognitivně-behaviorální terapie u dítěte je nutné pečlivě zjistit všechny typy problémů, s nimiž dítě do terapie přichází. Je nutné si položit otázky: jaký typ změny je nejlepší pro dítě, zda je třeba odstranit nevhodné chování, které se vyskytuje příliš často. Zda by si mělo dítě osvojit nějaké chybějící dovednosti, nebo či

je třeba snížit úzkost, která narušuje fungování dítěte apod. Musíme zvážit, zda je u toho konkrétního dítěte vhodné uplatnit kognitivně-behaviorální terapii. Zamyslet se nad tím, jaká terapeutická metoda bude nejlépe vyhovovat věku a kognitivnímu stádiu, v němž se právě dítě nachází. Kognitivně-behaviorální terapie s dětmi vychází přímo z behaviorální terapie. Proto se u dětí často používají metody založené na klasickém a operantním podmiňování a na učení podle vzoru. Využívá se role očekávání v procesu učení a o možnosti napodmiňovat určitá očekávání během terapie. Na rozdíl od kognitivně-behaviorální terapie s dospělými se však kognitivně-behaviorální terapie s dětmi zaměřuje více na naučení příslušným dovednostem a na uplatnění specifických terapeutických postupů.

Velmi důležitou roli v terapii dětí a dospívajících sehrává kreativita terapeuta (Hobdayová 2000; Šicková-Fabrice, 2002; Szobiová, 2004; Nedvědová, Zatloukalová 2000). Techniky využívající tvořivosti ve své praxi využívám často a vždy je přizpůsobuji osobnosti dítěte, věku a okolnostem. Děti takový způsob práce upoutá a začnou být otevřené, komunikativní a začnou řešit své problémy novým způsobem. Tyto techniky jsou zábavné nejen pro klienty, ale i pro terapeuta. Práce s nimi podněcuje nové nápady a terapie se stává tvořivější.

3.3.3. Osobnost dětského terapeuta

Terapeut, který léčí děti, musí mít na rozdíl od jiných terapeutů i určité umělecké vlohy, musí být empatický, kreativní a musí umět děti zaujmout (Kováč,T., 1986; Hobdayová, Ollierová 2000; Liebmann, 2005). Tyto vlastnosti terapeuta činí terapeutický proces pro dítě přitažlivý a zajímavý, takže se jej dítě ochotně účastní a plně spolupracuje. Terapeut, který umí pracovat s dětmi, musí mít vnitřní talent, který se projevuje v tom, že má děti rád a že má přirozenou schopnost dětem rozumět a komunikovat s jejich myšlením a představami.

Dobrý dětský terapeut musí také ovládat různé přístupy a metody jak verbální, tak nonverbální terapie, aby mohl dítěti úspěšně vysvětlit různé pojmy a metody v souladu s úrovní jeho chápání a aby dokázal u dítěte vzbudit zájem a ochotu spolupracovat a řídit se jeho pokyny (Ronenová, 2000). Zatímco dospělý si může říci: "Sice nechápu, kam tím můj terapeut míří, ale slyšela jsem, že je dobrý, tak ještě

počkám a uvidím, k čemu to bude", dítě přestane spolupracovat, pokud ho proces terapie nebude bavit. Pokud je terapie nepříjemná, dokáže dospělý "trpět" a i přesto vydrží, ale dítě z terapie uteče. Nesmíme zapomínat, že děti nejsou jedno jak druhé a nejsou ani zmenšeninami dospělých. Liší se svými charakteristickými způsoby myšlení, cítění i chování, věkem, pohlavím i svým sociálním prostředím. Při vedení terapie s dítětem je třeba přizpůsobit léčbu jeho individuálním vlastnostem, vývojovému stupni dítěte, abychom se s ním "setkali" na jeho stupni - emočně, kognitivně i sociálně. Velmi často se setkáváme s tím, že je k dětem přistupováno jako by podle stejné šablony a jsou přehlíženy důležité vývojové a osobnostní aspekty jednotlivého dítěte s nímž se pracuje. Taková praxe má za následek, že rodina ani dítě nejsou s terapií spokojeni a terapie se může stát nudnou, ne-li přímo neúčinnou.

3.3.4. Indikace a prognóza v psychoterapii dětí

Aby mohla psychoterapie začít a smysluplně probíhat, je nutné splnit určité předpoklady nejen ze strany dítěte, ale i terapeuta a prostředí, v němž žijí a terapeuticky pracují. Naplněnost těchto předpokladů rozhoduje o vhodnosti určitého způsobu psychoterapeutické pomoci za právě daných podmínek a možností.

Při pojetí psychoterapie v širokém smyslu, kdy psychoterapií rozumíme užívání psychologických prostředků k léčbě, je účelné rozlišovat i po praktické stránce (z hlediska indikace a provádění) mezi psychoterapeutickým přístupem a procesem systematické psychoterapie.

Psychoterapeutickým přístupem v praxi - rozumíme takové jednání člověka s člověkem, které napomáhá rozvoji a integraci jeho osobnosti po stránce sebepoznání, porozumění druhým, rozvíjení vlastních dovedností a jejich uplatňování při dosahování svých cílů, po stránce vytváření realistických a dostatečně otevřených vztahů k sobě a k druhým lidem, při rozpoznávání a vhodném vyjadřování vlastních citů a záměrů.

Psychoterapeutickým procesem či systematickou psychoterapií - rozumíme soustavnou, plánovitou a cílenou práci zaměřenou na dosažení určité změny využívající určité soustavně uspořádané postupy.

Určitou orientaci ve vhodné indikaci a vedení psychoterapeutické práce nám umožňují základní dimenze systematické psychoterapie, která dnes využívá velkého množství postupů, z nichž některé jsou ve vztahu vzájemně protikladným, jiné v sebe navzájem plynule přecházejí.

Langmeier, Balcar, Špitz (2000) uvádějí čtyři základní dimenze:

1. cíl psychoterapeutické činnosti
2. zaměření (ohnisko) terapeutické práce
3. způsob zásahu (intervence) terapeuta
4. uspořádání terapeutické situace (forma terapie)

I. Cíl psychoterapeutické činnosti

Může být stanoven jako:

- a) prosté odstranění poruchových způsobů prožívání, chování nebo fyziologického fungování jedince - tzv. symptomatická terapie,
- b) nebo naopak zásadnější změna osobnosti - tzv. nestrukturující terapie.

Obecným cílem psychoterapie je obnova zdraví. Jako základní hlediska „funkční normy“ jsou uváděny :

1. Správné poznávání a hodnocení skutečností. Poruchy v této oblasti se projevují zkresleným vnímáním, logicky chybným nebo předpojatým myšlením, podceňováním nebo přeceňováním možností dosažení či ohrožení vlastních cílů, neschopností odlišit fantazii od reality a dalšími poruchami orientace člověka ve světě.
2. Výkonnost odpovídající skutečným možnostem. Poruchy v této oblasti se projevují selháváním výkonů v situacích, které by jedinec měl a mohl dobře zvládat vzhledem ke svým úmyslům i skutečným schopnostem.

On však selhává v důsledku svých rušivých osobnostních vlivů jako je např. citové a emoční přetížení, nedostatečné či nesprávné učení aj.

3. Citová vyrovnanost. Poruchy v této oblasti se projevují nezvládanými výkyvy citového ladění nebo chorobným, objektivní skutečnosti neodpovídajícím převládnutím určité emoce (strach, úzkost, nadšení, hněv, smutek) v prožívání, které pak ruší činnost a orientaci člověka v konkrétních situacích.
4. Společenská přizpůsobivost. Nedostatek srozumitelnosti v komunikaci a nedostatek empatie s druhými lidmi, neschopnost vhodně uplatňovat spolupráci i soupeření, neschopnost vytvářet prospěšné vztahy s lidmi, volba a prosazování společensky nepřijatelných motivů a cílů - to jsou projevy poruch v této oblasti (Kratochvíl, 1987; Langmeier, Balcar, Špitz 2000).

U dětí se všechny tyto funkce vyvíjejí v závislosti na socializačních zkušenostech dítěte a na zrání organismu. Hodnocení poruch zdraví a hodnocení úspěšnosti terapie je proto podmíněno věkově a výchovně uznávanou „normou“, které je v psychoterapii žádoucí doplnit hlediskem intraindividuálních změn tak, aby respektovalo možnou odchylku v rychlosti vývoje a odlišilo ji od skutečné poruchy.

II. Zaměření terapeutické práce

Psychoterapeutický proces může být zaměřen na:

- a) vědomé duševní pochody
- b) mimo vědomé duševní děje
- c) vnější projevy jedince
- d) společenské vztahy a procesy
- e) tělesné funkce.

III. Způsob zásahu terapeuta

Intervence terapeuta může být vedena z hlediska způsobu zásahu:

- a) způsobem spíše „porodnickým“ *Langmeier, Balcar, Špitz* (2000)
(v sokratovském smyslu), kdy terapeut vytváří podmínky a vede jedince k tomu, aby sám objevil, pochopil a následně vyjádřil souvislosti, jež u něho vedou k poruchám. Vztah k tomuto zaměření mají tradiční pojmy „nedirektivní“ a „odkrývající“ psychoterapie.
- b) způsobem spíše terapeuticky „manipulativním“, kdy terapeut navozuje žádoucí změnu v chování, prožívání nebo ve fyziologii přímo – řízeným nácvikem, sugescí, předpisem chování apod., a neusiluje o porozumění jedince příčinám jeho problému. Vztah k tomuto zaměření mají tradiční výrazy „direktivní“ a „zakrývající“ psychoterapie.

VI.. Způsob uspořádání terapeutické situace

Z tohoto hlediska lze rozlišit mnoho znaků jimiž se jednotlivé formy psychoterapie vzájemně liší. Radíme sem zejména počet dětí, počet terapeutů, kteří se terapeutických setkání zúčastňují, prostředí, místo (docházková psychoterapie, hospitalizace), institucionální začlenění (např. na psychiatrickém oddělení, ve škole, v nápravném zařízení), provozní začlenění (v systému režimové léčby, terapeutického společenství apod.), časové rozvržení terapie co do množství času, počtu setkání a frekvence setkávání (rozlišení terapeutické intervence jednorázové, krátkodobé, dlouhodobé; terapeutická setkání hodinová či kratší nebo naopak mnohahodinové maratóny; setkání opakovaná v rozmezí hodin až měsíců).

V praxi je velmi důležité uspořádání týkající se počtu a vztahu dětí účastnících se terapeutických sezení (Kondáš, 1973; Kondáš, Kratochvíl, Syřišťová 1985):

- a) individuální psychoterapie
- b) hromadná psychoterapie
- c) skupinová psychoterapie
- d) rodinná (případně manželská) psychoterapie
- e) terapeutická komunita.

3.3.5. Vedení psychoterapie u dětí

Průběh psychoterapie u dětí je obdobný jako u dospělých (Ronenová, 2000; Šicková – Fabrice, 2002). Obsahuje:

- a) navázání kvalitního **terapeutického vztahu**
- b) zásahy poskytující dítěti **bezprostřední ulehčení** v těžkostech, které prožívá při učení doma, nebo při práci ve škole
- c) vlastní **psychoterapeutickou práci**, která pomůže dosažení vhledu do souvislostí obtíží, ovlivnění motivů, osvojení nových způsobů chování a učebních návyků
- d) **integraci** „dosažených terapeutických změn u dítěte do jeho běžného života opětovným zatěžováním „ozdravených funkcí“ a struktur osobnosti a organismu postupným zvyšováním nároků na jejich uplatnění v běžných situacích. Zisky dítěte z terapie se upevňují zážitky duševní nebo tělesné úlevy, úspěšnými výkony, účelným chováním, zvládáním situací a událostí, kde dříve selhávalo apod. - tedy osvědčením a potvrzením prospěšnosti v terapii docílených změn v mimoterapeutickém životě dítěte.
- e) **odpoutání** dítěte od terapeuta a jeho pomoci, jeho osamostatnění v běžných podmínkách školního prostředí (i když terapeut zpravidla „zůstává po ruce“ pro případ potřeby).

Psychoterapeutické zasahování může být podle potřeby zaměřeno několika směry:

- 1) Obnovování podmínek zdravého vývoje
- 2) Podněcování rozvoje osobnosti
- 3) Omezování nežádoucích jevů
- 4) Navození změny v motivační skladbě osobnosti.

K dosažení terapeutických účinků je nutný „vhled“ dítěte. Je nezbytné vědomé rozpoznání příčinných souvislostí jeho obtíží s jeho situací a s jeho počínáním a je důležitá i verbalizace (interpretování) tohoto poznání terapeutem i dítětem. Význam řečového vyjádření a pojmového porozumění v psychoterapeutickém procesu postupně vzrůstá od šesti let výše s rozvíjením nových úrovní myšlení a řeči.

Postoj terapeuta po stránce aktivního vedení a direktivního strukturování v terapii dětí musí být mnohem pružnější a přizpůsobivější, než je to třeba u dospělých. Závisí zde více na vzniklé situaci než na problému či zvolené metodě. Terapeut přechází od mlčenlivé zdrženlivosti přes aktivní povzbuzování a navádění až k přímým úkolům a požadavkům na chování dítěte tak, jak to bezprostřední vývoj situace a stavu dítěte v terapii vyžaduje. Protože různé psychoterapeutické metody se liší sobě vlastní mírou direktivity a aktivity terapeuta, je i volba, popřípadě obměňování terapeutického postupu mnohem volnější než u dospělých. To má i obecnější metodickou platnost. Zatímco u dospělých jsou pro různé ustálené psychoterapeutické metody trvale příznačné protikladné alternativy (psychoterapie „odkrývající“ proti „zakrývající“, „nedirektivní“ proti „direktivní“ apod.), znamenají v psychoterapii dětí tyto důrazy spíše jen situační hlediska, která terapeut v práci s dítětem střídavě uplatňuje tak, jak to právě vzniklá situace umožňuje a vyžaduje.

Volba vhodné činnosti a vhodného přístupu je u dětí důležitější než volba a zachovávání „linie“ určité ustálené metody.

3.3.6. Psychoterapeutický vztah s dětmi

Způsob jednání a také zážitkový obsah vztahu musí být přizpůsoben věku, povaze a problémům dítěte. Na vytvoření účinné spolupráce mají vliv: osobnost dítěte a prostředí.

A) Osobnost dítěte

Dítě cítí, myslí, vnímá a vyrovnává se se světem jinak než dospělý. Je na terapeutovi, aby se naučil rozumět jeho pohledu na věci a jeho reakcím na vlastní problémy i na novou situaci terapie. K účinnému vytvoření vztahu spolupráce s dítětem je kromě porozumění zvláštnímu postavení a zvláštnímu pohledu dítěte v jeho světě nezbytné i nalezení vhodných způsobů komunikace, jimiž se s ním lze porozumět. Vhodný, nikoli nepřiměřeně „dětský“, avšak dítěti srozumitelný způsob mluvy je ze strany terapeuta důležitým prostředkem, jak dítěti ukázat, že mu rozumí a že je bere vážně jako partnera a spolupracovníka ve společné snaze napravit nepříznivou situaci. Užití způsobu komunikace, který je mentální úrovni dítěte nepřiměřený, mu naopak signalizuje buď ohrožující nepochopitelnost toho, co se

děje, anebo naopak podcenění jeho chápavosti terapeutem a také odepření příležitosti k tomu, aby mu dítě vážně sdělovalo, popřípadě prosazovalo také své názory a potřeby (Hobdayová, Ollierová 2000).

Srozumitelný rámec a příznivé citové ovzduší terapeutické situace pak umožňuje propracovat motivaci dítěte k partnerské součinnosti s terapeutem. Motivy těch, kdo o psychoterapii dítěte rozhodli, bývají pochopitelně v nějaké míře odlišné od aktuálních motivů dítěte v jeho situaci. Dítě nebývá samo iniciátorem terapie a následkem svých nedobrych zkušeností s dospělými, kteří mu dávají najevo nespokojenost, obavy či odmítání, přichází (bývá přiváděno) k terapeutovi často s postojem trpného odporu nebo rezignace. Terapeut má za úkol získat nedobrovolného účastníka k dobrovolné spolupráci. Nejvhodnější cestou k tomu je citlivě vystihnout a dítěti reflektovat jeho vlastní postoje, obavy a přání a přijmout je a schválit jako pochopitelné a normální. Svou spolupráci pak může terapeut dítěti nejlépe osvědčit tím, že mu pomůže překonat jeho obavy a nabídne mu realistickou vyhlídku na dosažení některého z jeho bezprostředních cílů, který je pro sebeprožívání dítěte a pro jeho vztahy s blízkými dospělými subjektivně právě naléhavý. Získá-li si terapeut dítě tím, že mu osvědčí svou kompetenci ve zvládání pro ně tísnivých a bezvýhodných stavů, může pak počítat s jeho důvěrou a spoluprací i při sledování cílů vzdálenějších, pro psychoterapii hlavních.

Oproti leckdy přezíravému a neupřímnému chování jiných dospělých vůči, jenom dítěti" je v psychoterapii žádoucí ukázat mu, že zde je bráno vážně jako plnoprávná osoba a jako partner, na němž *záleží*. Nároky takového vztahu instruktivně shrnuje *Koocher 1976* (In. Langmeier, Balcar, Špitz 1989).

„Listina práv" pro děti v psychoterapii

1. Právo, aby se jim říkala pravda:

Děti by měly být informovány o událostech, které se jich týkají, a terapeut by jim nikdy neměl lhát. Jak to formuloval *Ross (1980)*: „Když už jsou děti dost velké na to, aby se s nimi mluvilo, jsou také dost velké na to, aby se jim říkala pravda."

2. Právo, aby se s nimi jednalo jako s osobou:

To znamená, že má být respektováno právo dítěte na soukromí a důvěrnost a že terapeut by neměl sdělovat informace, které mu dítě svěřilo v terapeutických setkáních. Tato setkání by také neměla být nahrávána nebo pozorována bez vědomí a souhlasu dítěte.

3. Právo, aby byly brány vážně:

Zvláště terapeut by měl dítěti pozorně naslouchat a neměl by ani opomíjet, ani zlehčovat postřehy, názory a city dítěte.

4. Právo podílet se na rozhodování:

Stejně jako dospělým, tak i dětem by mělo být dovoleno vyjádřit vlastní mínění ve věcech, které se týkají jejich života a jejich názory by měly být brány vážně. Dospělí činí často *závažné*, rozhodnutí, která se týkají dětí, a děti o tom informují až dodatečně. Zvláště terapeuti by se neměli vůči dětem chovat s takovou povýšeností.

Důležitějším motivačním činitelem u dětí oproti dospělým bývá schopnost terapeuta ukázat dítěti svým chováním, že je přijímá jako plnocenného spolupracovníka. Dítě má pocit, že je pro úspěch jejich počínání (tedy pro překonání problémů dítěte) nepostradatelné a že mu přísluší výrazný podíl na jeho úspěších.

U dítěte stejně jako u dospělého probíhá v terapeutickém vztahu napřed vznik hlubší závislosti a později opět postupné osamostatňování. Protože dítě je již samo o sobě nutně závislejší na dospělých, představuje další prohloubení závislosti terapeutickým vztahem určité riziko. Dítě, se může napřed přílišným „vydáním“ sebe terapeutovi a pak opět terapeutickým rozvolňováním již vytvořené závislosti ke konci terapie, cítit ohroženo. Proto je důležité vyvažovat tuto rizikovou stránku terapeutického vztahu zdůrazňováním vlastních schopností dítěte zvládat situace a samostatně řešit problémy i v průběhu terapie, popřípadě mu ukázat, jak je zároveň i terapeut ve svém postupu závislý na pomoci dítěte (což odpovídá skutečnosti).

B) Prostředí

Mnohem větší závislost dítěte na jeho okolí, zvláště pak na rodinném prostředí, činí součástí utváření terapeutického vztahu pravidelně i utváření vztahu a terapeutické jednání s dospělými kolem dítěte. Postoje dospělých (popř. institucí), kteří jsou iniciátory psychoterapie nebo se i podíleli na vzniku poruchy u dítěte, bývají málokdy „psychoterapeutické. Proto se s nimi názory a záměry terapeuta často dostávají do rozporu. Zároveň však dítě většinou zůstává nadále „vydáno napospas“ těmto dospělým.

Je nebezpečí, že vyjevení odlišných (byť oprávněných) názorů terapeuta na to, jakou pomoc dítě potřebuje, povede k tomu, že zúčastnění dospělí budou z různých důvodů (z prostého nesouhlasu, ze zklamání, ze vzniklého pocitu soupeření nebo žárlivosti, z obav o osud dítěte, z obavy, že budou za jeho potíže sami obviněni apod.) psychoterapii sabotovat, zatímco úspěšná psychoterapie vyžaduje jejich spolupráci.

Také v tomto směru je úloha terapeuta obdobná jako při získávání nemotivovaného pacienta ke spolupráci. Dospělí vystupují v postavení „zdravých“ a „rozumných“ osob, které mají právo, aby je takto terapeut respektoval a aby vyšel vstříc jejich požadavkům, pokud jde o problémy dítěte. Proto jim terapeut musí zpravidla také taktně dát najevo porozumění, solidaritu, ochotu a kompetenci ku pomoci v jejich potížích s dítětem a potvrdit jim správnost jejich počínání v tom, že dítě k terapii přivedli, i v tom, že dosud sami dělali vše, co bylo v jejich silách, pro nápravu potíží dítěte. Znepřátelit si je, může znamenat mnohem závažnější ohrožení dítěte, s nímž by pak rodiče nebo učitelé mohli zacházet navzdory terapeutovi (v jejich očích neschopnému či zlovolnému) proti jeho záměrům a doporučením. Stejně jako dítěti musí terapeut i jim dát pocítit jejich skutečnou nepostradatelnost při zvládání poruchy a co nejdříve jim demonstrovat svou zdatnost alespoň dílčími terapeutickými zásahy. Terapeutovým cílem v tomto ohledu je „vyučit“ původně jakkoli nesprávně zaměřené dospělé okolo dítěte v umění terapeutického či alespoň dobrého laického výchovného vedení dítěte tak, aby bez pocitu „ztráty tváře“, provinění na dítěti nebo pokoření terapeutem sdíleli sním uspokojení zvláštního významného podílu na zvládání problémů dítěte i problémů vlastních. Cenným důkazem, že se to daří, bývá proměna původně rozporného vztahu mezi dospělými a dítětem ve vztah citového a

léčebného spojení, který se projeví vzájemnou praktickou spoluprací a radostí z terapeutických pokroků.

3.3.7. Skupinová psychoterapie

Skupinová psychoterapie dětí je proces, v němž se při pravidelných setkáních terapeuta se skupinou dětí uplatňují terapeutické síly, které zahrnují jak intrapsychické, tak interpersonální procesy. Důraz je kladen zejména na využití skupinové dynamiky. Rozumí se jí všechny sociální procesy a interakce s jejich emočními, neverbálními i verbálními průvodními znaky. Terapeutický vztah je zde modifikován ve smyslu prolínání terapeutových vstupů a intervencí s interakcemi členů skupiny. Každý člen skupiny je tak vystaven mnoha vlivům, které je nucen zpracovávat, ale které může zároveň využívat i ke svému vývoji a růstu.

Dosažená změna se projevuje na jeho chování ve skupině i mimo ni v běžných životních situacích.

Uplatnění skupinové psychoterapie - vhodnost užití skupinové psychoterapie v nápravě problémů i v léčbě obtíží u dětí vyplývá již ze základního faktu, že vývoj jedince probíhá od samého počátku v sociálním kontextu. Nejprve v rodině, později v širších sociálních interakcích s vrstevníky a s dalšími dospělými mimo okruh nukleární rodiny, kdy v rámci těchto přirozených i spontánně vznikajících skupin probíhá jeho postupná socializace až do dospělosti. Sociální a kulturní prostředí v němž se osobnost dítěte vyvíjí vytváří souběžně nejen vlastnosti, které jsou z hlediska dalšího vývoje a začlenění jedince do společnosti žádoucí a výhodné, ale i vlastnosti nežádoucí a nevýhodné, nebo dokonce škodlivé, jež vyžadují opravy a změny. Skupinová psychoterapie poskytuje možnost pracovat s psychosociálními konflikty přímo a v současnosti, živě - zde a nyní, i když v sociální situaci uměle vytvořené.

Při uplatňování skupinové psychoterapie u dětí je třeba mít na zřeteli i vývojové předpoklady. Ve starším školním věku můžeme použít komunikačně-emoční, rozhovorovou terapii, ale vývojovým předpokladem je tu rozvoj schopností vyjadřovat své prožitky slovy a konfrontovat své pocity a názory s druhými vrstevníky. Přesto, že v případě terapeutické skupiny jde vždy o skupinu uměle vytvořenou, na rozdíl od

spontánně vznikajících skupin dětí při hrách a v partách, představuje pro dítě od předškolního věku přirozenější prostředí než pro dospělého. Proto je skupinová psychoterapie nejen vhodná, ale z mnoha důvodů i nezastupitelná.

Cílem skupinové psychoterapie je vyjádření a zpracování emocí (Kratochvíl, 1978; Langmeier, Balcar, Špitz, 2000). Základem terapeutického postupu je zejména přijímat pocity dítětem vyjadřované, jejich reflektování zpět dítěti a umožnění konfrontace citů se sebou samým i mezi členy skupiny navzájem. Výsledkem je pak změna chování plynoucí z lepšího porozumění sobě i druhým, objevování efektivnějších forem projevu a odpovědí, zejména v sociálním kontextu. Role empatického terapeuta, který svým chováním více než svými intervencemi usnadňuje vyjadřování pocitů, podporuje komunikaci a sociální interakce s ostatními členy skupiny je nezaměnitelná. Napomáhá tak kognitivnímu porozumění, přetlumočení toho co dítě prožívá a co se ve skupině děje.

Podle *Langmeiera* (2000) můžeme rozlišovat osobní a skupinový význam skupinové psychoterapie.

Osobní význam

Představuje zprostředkování změny jedince ve vztahu k druhým lidem i k sobě samému. Tedy změny, která je dosažitelná skrze skupinovou dynamiku, ale přesahuje rámec terapeutické skupiny. Dříve se hovořilo o terapii jedince prostřednictvím skupiny. Změna, které dítě dosáhne v terapeutické skupině se přenáší i do jeho života v původních přirozených skupinách, jako je rodina, skupina vrstevníků, škola. Osobní význam představuje tedy vlastní zaměření skupinové psychoterapie.

Skupinový význam

Skupinový význam tkví v samotném vytváření skupiny, v posilování její koheze a také v podpoře postavení jedince v ní. Přesto, že z hlediska vlastního cíle terapie je skupinový význam jen instrumentální, má rozhodující úlohu, protože zprostředkuje význam osobní (Kratochvíl, 1978).

Rozvoj skupinové dynamiky a účast dítěte na ní zahrnuje vytváření pozitivních vztahů mezi všemi zúčastněnými, přičemž terapeut je současně jedním z nich, zároveň však se od ostatních odlišuje svou rolí iniciátora skupiny (její vznik a sestavení) a rolí moderátora skupinového procesu v průběhu terapie. Právě význam každého jedince jako terapeutického činitele pro ostatní členy skupiny je důležitou charakteristikou skupinové psychoterapie.

Dítě v terapeutické skupinové situaci:

1. obvykle vyjadřuje své pocity a postoje bezprostředněji, většinou bez větších zábran či stylizace
2. své city vyjadřuje více chováním než slovy (je proto také častěji i otevřeně agresivní a jeho chování je proměnlivější)
3. daleko snáze vyjadřuje negativní emoce a postoje než pozitivní.

Všechny tyto zvláštnosti oproti dospělým ve skupině se kontinuálně mění v procesu vývoje od raného dětství do adolescence. Sdružování do skupin je u dětí spontánnější v závislosti na věku. Děti se snáze svěřují se svými problémy jeden druhému, zpočátku spíše v mimoskupinové situaci, která jim poskytuje více důvěry a jistoty. Na druhé straně jsou děti často vystaveny většímu tlaku ze strany vrstevníků ve skupině i mimo ni, včetně výsměchu nebo otevřené agrese. Zpracování agresivních a hostilných tendencí je obtížnější, také vyjadřování pocitů slovy a dosažení náhledu je méně snadné.

3.3.8. Účinné faktory skupinové psychoterapie

1. Zlepšení komunikace na všech úrovních. Děti se ve skupině učí jasně komunikovat, lépe vyjadřovat své názory a myšlenky a citlivěji přistupovat ke sdělení druhých, což je předpokladem vzájemného porozumění a osobního přijetí.

2. Komunikace citových prožitků. Ve skupině získávají děti schopnost vyjadřovat své pocity novým, plnějším a sociálně přijatelnějším způsobem.

3. *Katartická funkce skupinového procesu.* Dává možnost projevit silné emoce, které vyjadřují hostilitu k autoritativním postavám, které jsou přítomny v terapeutické situaci, nebo v přirozeném životním prostředí. Umožňuje to nejen „uvolnit“ emoční napětí, ale konstruktivně napomáhá i k celkovému dalšímu růstu.

4. *Korektivní rekapitulace prožitků* primární rodinné skupiny je dána možností ujasnit si novým způsobem vztahy k rodičům a účinněji je pak znovu vytvářet. V každé terapii s dětmi dochází ke znovuprožití distorzí z původní rodinné zkušenosti. Mnoho korektivních zkušeností, získaných ve skupině, přitom probíhá na nižších rovinách vědomí, zatímco jiné jsou plně uvědomovány.

5. *Korektivní sociální zkušenost s vrstevníky.* V otevřené interakci s vrstevníky má dítě možnost konfrontovat vlastní city s výrazy emocí druhých dětí, ověřovat si své morální postoje, hodnotové preference a společenské normy. Terapeut svým osobním vzorem napomáhá k získání cenné zkušenosti pozitivního přijetí dítěte ze strany druhých dětí, ocenění a respektování od vrstevníků.

6. *Schopnost přijímat odpovědnost za* své rozhodování a chování je dalším účinným faktorem terapeutického procesu. Souvisí s živým učením sociálního rázu ve skupině.

7. *Vývoj sociálních dovedností* hraje ve skupinové atmosféře velkou roli. Vlastní chování je modelováno podle terapeuta, případně podle dalších členů skupiny. To dává dítěti možnost konfrontovat takové modelování s druhými i se sebou samým.

8. *Zkoušení nových forem chování,* které jsou potřebné k řešení řady životních situací je v průběhu skupinové terapie často navozováno formou hraní rolí nebo psychodramatických cvičení.

9. *Získávání informací* má pro dítě ve skupině různou hodnotu. Někdy může mít velký osobní význam, ale častěji bývá nepřímé. Poskytování informací v podobě hotových pokynů nebo rad se používá ne tak často.

10. Pocit sounáležitosti mezi dětmi v terapeutické skupině průběžně narůstá. Přináší poznání, že dělat něco pro druhé se vyplácí a přináší i uspokojení. Tak se dítě učí přirozenou cestou altruismu.

Výčet faktorů, které účinně podporují léčebné působení skupiny není zdaleka úplný. Faktory jako vzájemná emoční podpora členů skupiny, zvyšování jistoty a důvěry či navozování naděje nejsou v dětských skupinách tak vyjádřeny, jako ve skupinách dospělých, protože děti většinou nepřicházejí do skupiny s konkrétním očekáváním, nebo se ztrátou důvěry do budoucna. Naproti tomu skutečnost, že děti pomoc nejen přijímají, ale také ji poskytují (i když si to často plně neuvědomují) významně působí v terapeutickém procesu. Zvláště velký význam to má pro jakkoli handicapované členy skupiny, kteří při tom mění své sebepojetí. Tito členové skupiny nabývají zkušenosti zvýšené sociální zdatnosti ve skupině a později i mimo ni, když se jim daří zvládat situace, s nimiž se dříve nedovedli vyrovnat.

3.3.9. Terapeutický proces a sestavení skupiny

Účinné faktory skupinové psychoterapie se mohou uplatnit pouze za předpokladu vhodně sestavené terapeutické skupiny. Zásady pro sestavení skupiny:

- 1) výběr členů skupiny
- 2) počet účastníků

Výběr členů skupiny

a) Mezi psychoterapeutickou skupinou docházkovou (ambulantní) a mezi skupinou, která pracuje v pobytovém zařízení, je podstatný rozdíl.

V ambulantních podmínkách se děti stýkají pouze na skupinovém setkání, mimoskupinová setkání nejsou žádoucí. V některých typech skupin se v určité fázi vývoje skupiny zařazují společné výlety a vycházky, jako je tomu například v činnostních skupinách.

V pobytovém zařízení nejsou obvykle skupiny, v nichž spolu děti v zařízení žijí totožné s psychoterapeutickými skupinami. Zážitky z každodenního života, zejména nepříjemné zkušenosti konfliktního rázu se zpravidla dostávají do psychoterapeutického procesu ve skupině. Vzhledem k tomu, že se jedná o aktuální a čerstvé zážitky, může skupina plnit své terapeutické cíle snáze než v docházkové situaci. Přesnějším vyjadřováním vlastních citových prožitků a častější konfrontací s pocity druhých, se vytváří zpětná vazba mezi psychoterapeutickou skupinou a celým společenstvím. Skupinový proces se v pobytových a komunitních zařízeních dostává rychle do chodu a velmi rychle se rozvíjí skupinová dynamika.

Systematický psychoterapeutický proces ve skupině je relativně dlouhodobý, přičemž terapeutická skupina prochází *vývojem*, který je možné rozčlenit do několika stadií.

Kratochvíl (1995) uvádí fáze:

- orientace a závislost,
- konflikt a protest
- vývoj koheze a kooperace
- cílevědomá činnost.

Podle *Berkovitz* (in. Langmeier, Balcar, Špitz 2000) jsou to tato stadia:

- *úvodním stavem roztržitosti*, se nazývá začátek terapie, který se vyznačuje nejistotou členů skupiny, jak budou přijati druhými i terapeutem.
- *předpracovní stádium*, zde již skupina vytváří vzájemné vztahy mezi členy, ale ještě se vyhýbá problémovým situacím a osobním tématům, členové skupiny zaujímají protektivní postoje.
- *stádium terapeutického účinku*, je již vlastní pracovní stádium, kdy dochází k otevřenému diskutování problémů a pocitů.
- *závěrečné stádium* vývoje skupiny.

Lepší podmínky k plnému vývoji skupinového procesu vytvářejí **skupiny uzavřené než otevřené**. V dětském a dorostovém věku má pro tuto formu skupiny větší

možnosti ambulantní zařízení a uzavřená skupina, s plnou šíří popsaného vývoje, může pracovat prakticky pouze jako docházková.

b) *Otázka homogenního nebo heterogenního výběru* do skupiny je dalším závažným momentem při jejím sestavování.

- **U homogenního výběru**, je považováno za výhodné, když je skupina sestavena z dětí se stejnými problémy, se stejnými zájmy, na stejné vývojové úrovni, ze stejného rodinného prostředí, co nejvíce věkově blízkých a téhož pohlaví. Děti, které mají podobné problémy mají k sobě blízko a mohou vytvářet větší vzájemnost a pochopení. Lze u nich tedy očekávat účinnější a rychlejší vytvoření terapeutického vztahu a pracovního terapeutického spojení mezi terapeutem a členy skupiny a také mezi dětmi ve skupině navzájem. Kriteria homogenního výběru jsou umělá, jeho výhody omezuje možnost konfrontovat své osobní prožitky a zkušenosti s lidmi, kteří mají jiné problémy.

- **U heterogenní skupiny**, je větší šance pro řešení vlastní problematiky v realitě života, zvyšují schopnost snášet nejednoznačnost situace, která je známkou duševního zdraví a sociální zdatnosti.

c) *Osobnostní charakteristiky* dítěte jsou nejvýznamnějším kritériem pro výběr do skupiny. Nestačí jen ochota přijmout podmínky terapie a vytvořit vztah s terapeutem, ale dítě, které je zařazené do skupiny musí být schopno vztahu s vrstevníky, musí zvládnout sociální kritiku a konfrontaci vlastních citů a postojů s druhými. Pokud je tato elementární sociabilita omezena nebo není vytvořena je na místě zvolit individuální terapii nebo jiné formy léčby. Tam, kde je nemožné navázání individuálního terapeutického vztahu pro pasivní rezistenci nebo pro aktivní odpor proti vytvoření pracovního spojení s jedním dospělým terapeutem, může být skupinová terapie lepší volbou. Skupinová psychoterapie je také indikována pro tiché a stažené děti s chudými vztahy k vrstevníkům.

Relativní kontraindikací je akutní psychotický stav, či neschopnost empatie s nadměrnou citlivostí k vlastní osobě (Hautzinger, 2000; Hašto, 2003). Také plaché a

nejisté děti je problematické zařazovat vedle dětí nezdrženlivých, vytvářejících agresivní atmosféru, nebo vedle drogově závislých apod.

Dětská terapeutická skupina má podle *Hobdayové* (2000) být sestavena tak, aby si členové vzájemně poskytovali příležitost ke korektivní identifikaci. Skupina musí představovat vývojovou šanci pro každé dítě. Některé děti, které jsou bez větších problémů se sebeřízením pozitivně ovlivňují děti s problémy v této oblasti - mají neutralizující funkci. Sestavení skupiny má umožňovat přechodné stupňování napětí, které ale nesmí překročit optimální hranici, jež je nejlépe vystižena pojmem skupinového fokálního konfliktu a představou skupinového tématu jako sledu fokálních skupinových konfliktů v průběhu terapie. Terapeutická skupina složená jen z inhibovaných a tichých dětí nemůže dobře pracovat, stejně tak, jako skupina s větším počtem dětí neklidných a agresivních.

d) *Pohlaví členů skupiny* je také diskutovaným kritériem, s nímž se musí terapeut při výběru členů do skupiny vypořádat. Terapeut se rozhoduje mezi koedukovaným a izosexuálním sestavením skupiny.

Mezi věkem a pohlavím není z hlediska sociální zralosti soulad. Během socializace totiž otázka vztahu k druhému pohlaví nabývá stále jiného a stoupajícího významu. Například chlapecké skupiny vyžadují v časně adolescenci více strukturování než dívčí skupiny. Děvčata se zabývají tzv. vážnými problémy ve věku, kdy chlapci mají ještě tendenci je zlehčovat .

Z tohoto hlediska je problematické období pubescence od 12 do 16 let (*Vágnerová*, 2005). U dětí v tomto věku dávají mnozí terapeuti přednost izosexuálním skupinám. Jiní volí cestu delší expozice skupinového procesu nutné k zvládnutí překážky nesouladu ve zralosti pubescentů, aby nebyla ochuzena interpersonální dynamika o interakční zvládnutí průběhu sexuálního zrání. Izosexuální skupiny v koedukované dětské komunitě jsou vyváženy aktivitami společenství, kde rozdíl již nečiní takové potíže. Rozdíly ve věku a pohlaví jsou dobrým základem účinného sociálního tréninku.

Počet účastníků

Počet účastníků je posledním a nejkonkrétnějším kritériem při sestavování Z hlediska věku je počet dětí ve skupině se stoupajícím věkem postupně vyšší.

Skupiny dětí středního školního věku, organizované jako činnostní, pracují nejlépe do maximálního počtu osmi dětí. Pro činnostní a pro všechny rozhovorové formy skupinové práce platí, že minimální počet dětí, který ještě umožňuje rozvinutí skupinové dynamiky je pět.

Rozhovorové skupiny dětí a adolescentů pracují optimálně s počtem osmi až deseti osob, maximální počet je patnáct jedinců ve skupině. Zvýšený počet účastníků při zahájení skupinové práce, zajišťuje podmínky pro dostatečný počet členů skupiny v konečných stádiích její činnosti. Ve všech skupinách je třeba počítat s úbytkem kolem 20%. V praxi se většinou sestavují skupiny s deseti až dvanácti členy a v důsledku očekávaného úbytku je možné pro dlouhodobou práci počítat s jádrem skupiny kolem osmi členů. Tento typ strategie platí hlavně pro uzavřenou skupinu docházkového typu. Obecně nelze doporučit optimální počet dětí ve skupině, ale nejvíce záleží na zkušenosti a zdatnosti terapeuta a do značné míry také na kontextu, ve kterém se terapie odehrává a v neposlední řadě i na zázemí, které terapeutovi poskytuje instituce, jejímž je článkem. Odvaha a zdatnost terapeuta s jakou skupinu sestavuje, závisí na jeho výcviku, na jeho předchozích terapeutických zkušenostech a na možnosti koterapie a supervize.

3.4. EEG biofeedback

Princip biofeedbacku – biologické zpětné vazby spočívá podle Vojáčka (1988) v tom, že různé tělesné funkce a stavy, které jedinec těžko vnímá přirozeným způsobem, jsou přístrojově převedeny na signály zvukové či světelné, a subjekt se rychle naučí pomocí kontroly tohoto druhu (zpětné vazby) svoje funkce vlastní vůlí v průběhu terapie regulovat a vývoj příslušných schopností se tím značně urychlí. Tímto způsobem se může jednat o registraci a tím i regulaci svalového napětí a relaxace, tepu, dechu, krevního tlaku, prokrvení a kožní teploty i mozkových bioproudů

(EEG). Na snímání záznamu elektrické aktivity mozku subjektu je založena metoda EEG biofeedback (Faber, 1992, 1998).

Historie metody EEG-biofeedback

O metodě EEG-biofeedback se ve světě hovoří již od šedesátých let minulého století. Tento druh terapie se stal v USA populární pro nejrozmanitější indikační okruhy a byl předmětem mnoha vědeckých výzkumů. Přibližně v tom čase pracoval americký psycholog a neurofyziolog prof. *Barry Sterman* na výzkumu spánku u koček. Zjistil, že rytmická EEG aktivita přibližně na 14 Hz je přítomna jak ve spánku, tak v bdělém stavu. Začal tedy tuto aktivitu u koček trénovat a ukázalo se, že po jistém čase u nich dochází k zjevným pozitivním změnám ve spánku i v bdělém stavu (Ptáček, 1999).

Trénink EEG aktivity u koček spočíval v operantním podmiňování a byl rozdělen do dvou fází. Poprvé, když kočky uviděly potravu, musely zmáčknout páčku, která jim ho zpřístupnila. Když došlo ke zpevnění tohoto vzorce, byl celý proces zkomplikován. Kočka byla odměněna po zmáčknutí páčky, až když se ozval zvukový signál nebo se rozsvítilo světlo. Tedy aby kočka dosáhla pozitivního zpevnění, musela se naučit vyčkat na dva podněty jdoucí za sebou.

Sterman zjistil, že ve fázi mezi oběma podněty, tj. ve fázi „čekání“, se kočky nacházejí ve stavu hlubokého soustředění. Při snímání EEG byla převaha vln ve spektrech okolo 14 Hz (resp. 12 – 15 Hz). Toto spektrum je na rozhraní alfa a beta frekvencí, tedy stavu relaxované pasivní pozornosti a stavu aktivní vnější pozornosti. Profesor *Sterman* definoval tyto frekvence jako senzomotorický rytmus (SMR) nebo-li rytmus „odříkavého soustředění“. V dalších fázích výzkumů byl celý proces podmiňování založen pouze na produkci SMR rytmu. To znamená, že kočky byly odměněny jen tehdy, když jejich EEG vykazovalo výraznější aktivitu v žádoucích frekvencích.

K využití objevu v praxi přispěla náhoda. Někteří američtí kosmonauti měli na oběžné dráze halucinace. Vědci usuzovali, že se jedná o stav způsobený intoxikací organismu kapičkami uniklého raketového paliva. Když *Sterman* dostal od NASA zadání objasnit tento jev, použil své laboratorní kočky a zjistil, že ty, které prošly

tréninkem při navozování SMR byly výrazně odolnější, než kočky které tento výcvik neabsolvovaly (Tyl,Ptáček,Tylová, 1997; Tyl, 1999).

Toto zjištění rozhodlo o dalším rozvoji metody EEG-biofeedback a jejím pronikání do dalších oblastí souvisejících s dys-balancí mozkové činnosti. Prof. *Sterman* (Lantz, Stermann, 1988) publikoval aplikaci metody u epileptičky, u níž došlo k signifikantnímu snížení a posléze vymizení záchvatů. U poruchy pozornosti, hyperaktivního syndromu, poruch učení vykázali a popsali dosud nejvýznamnější výsledky *Lubar, Tansey a Othmer*. *Sterman* i nadále pracoval pro NASA , US Air Force a Kalifornskou univerzitu v Los Angeles. Dnes pracuje jako ředitel výzkumu na Klinice EEG Spectrum v Kalifornii, kterou vede Dr. *Othmer*. Metoda EEG-biofeedback je v současnosti využívána v praxi nejen v USA, ale v celé Evropské unii (Linden,Habib,Radojevic 1996).

Jednotlivá pracoviště se zabývají především specifickou indikací metody – komplexní nápravou LMD, která se sice opírá o EEG-biofeedback, ale při práci s klienty zahrnuje i psychodiagnostiku, psychoterapii dětí, rodinnou terapii a skupinovou psychoterapii. EEG-biofeedback se rychle začlenil do spektra služeb v poradenství i ve zdravotnictví. Podle *Fabera* (1998) se jedná o metodu interdisciplinární a proto je nezbytná spolupráce psychologa s neurologem (neurologické vyšetření mozku - klasické EEG, EVP, podpůrná nootropní farmakoterapie),se speciálním pedagogem (logopedie apod.).

U dětí mladšího a staršího školního věku se nejvíce využívá při poruše pozornosti s hyperaktivitou (ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder). ADHD je charakteristická vzorcem nepozornosti, hyperaktivity a impulsivity, ačkoli hyperaktivita není její bezpodmínečnou a nedílnou součástí. Poruchy pozornosti jsou velkým problémem nejen pro děti, ale i pro celou jejich rodinu. Velmi často je tato porucha obírá o možnost věnovat se produktivním činnostem, proto, že musí věnovat velké úsilí přípravě na školu a nemají čas na další svoje smysluplné aktivity. To často oslabuje jejich chuť k učení, k plnění si svých povinností nejen školních, ale i domácích.

Vžitý termín „lehká mozková dysfunkce“ (LMD) se v souvislosti s poruchami učení, chování, pohybové koordinace a řeči začal používat v šedesátých letech. Vycházel ze zjištění, že příčinou specifických poruch učení a chování jsou drobná neurochemická poškození určitých částí centrální nervové soustavy.

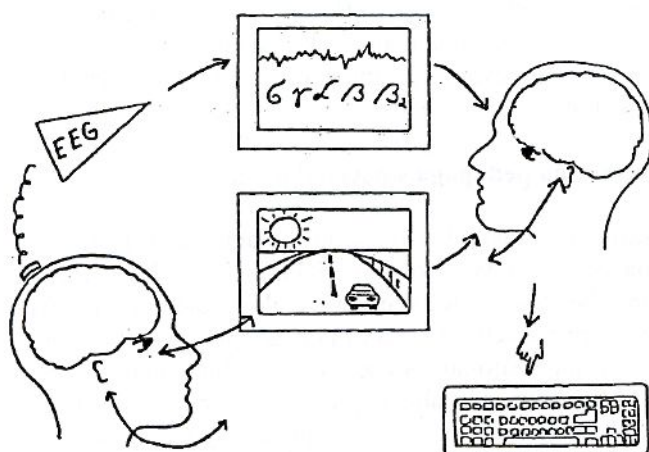
V současné době je celosvětově upřednostňován pojem ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), nebo jen ADD (Attention Deficit Disorder) před užíváním MBD, u nás LMD (lehké mozkové dysfunkce). Znamená to tedy, že na rozdíl od české a slovenské literatury, kde doposud převládal termín LMD, se v západní literatuře prosazují termíny více popisné, symptomatologické. Podle Americké psychiatrické asociace v DSM - IV (1994) se pod kódem 314.00 nachází diagnostická kategorie Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), u nás překládaný jako „porucha pozornosti s hyperaktivitou“ či jako „deficit pozornosti s hyperaktivitou“. V současné době se užívá i dalších označení této diagnostické kategorie: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Predominantly Inattentive Type (porucha pozornosti s hyperaktivitou-převažující deficit pozornosti), Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Predominantly Hyperactive-Impulsive Type (porucha pozornosti s hyperaktivitou, převažující impulsivita a hyperaktivita) a konečně také Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Combined (porucha pozornosti s hyperaktivitou, kombinovaný typ). Vedle tohoto symptomu existuje i méně užívaný symptom ADDnoH (porucha či deficit pozornosti bez hyperaktivity). Procento výskytu ADDnoH je však velmi nízké – pouze 1,3%- v porovnání s dětmi s plně vyjádřeným syndromem ADHD (Tyl, Ptáček, Tylová 1997; Kucharská 1998).

Podstata metody

EEG-biofeedback je specifickou aplikací psychologie k nápravě některých psycho a neurofyzilogických funkcí. Jde o originální spojení psychologie a počítačové technologie, kdy rehabilitační postup je srovnatelný s fyzickou rehabilitací: jeho indikační šíře sahá od kondičního cvičení pro zlepšení výkonnosti v oblasti mentálních funkcí až k terapii resp. rehabilitaci závažných klinických potíží.

Podstata metody spočívá v použití principu tzv. biologické zpětné vazby na autoregulaci mozkové aktivity. Zařízení se skládá ze snímače a zesilovače mozkových vln , dvou počítačů, tréninkového software a především interface pro

zpětnou vazbu obr.4. Subjektu je snímán záznam elektrické aktivity mozku, který je zesílen a tříděn na frekvenční pásma. Software ji překládá do podoby počítačové hry, kterou subjekt hraje pouze svoji myšlenkovou aktivitou, bez použití myši nebo klávesnice. Létá stíhačkou, hází břemena, řídí auto na silnici pouze silou vůle. Jeho pokyny, které jinak převádíme do pohybů rukou, jsou zaznamenávány přímo na úrovni rozhodnutí mozku. Pomocí zpětné vazby je tak subjekt, resp. jeho mozek neustále informován o svém aktuálním stavu a výkonu. Přitom je formou operantního podmiňování stimulována žádoucí aktivita a inhibována aktivita nežádoucí (Drtílková, Šerý 2007).



Obr.č.4: Princip metody EEG-biofeedback (© Dagmar Kopáčiková, 2001)

Podobně jako jiné rehabilitační a nácvikové techniky, může metoda EEG-biofeedback pomáhat při tréninku pozornosti, soustředění i relaxace a v těchto případech může být chápána jako doplňková technika k léčbě respektive nápravě ADHD u dětí. Neměla by však být nabízena a používána jako jediná metoda nápravy, jak se to často děje v praxi, ale je možné ji zařadit jako jeden z postupů při řešení dané problematiky.

3.5. Zpětná vazba jako prostředek osobnostního rozvoje žáka

Zpětná vazba je věcná a okamžitá informace o průběhu nebo výsledku nějaké činnosti. Je to informace poskytovaná přímo osobě, která činnost realizuje s cílem umožnit jí, aby se její další průběh mohl ubírat správným směrem.

Strmeň, Laiskup definuje zpětnou vazbu jako „ informace pro CNS o průběhu a přiměřenosti chování, pracovní činnosti, reakce; zpětné působení výstupní veličiny na vstupní“ (1998, s.266).

Zpětná vazba – není bezpodmínečně vázaná na autoritu, žák ji může dostávat i prostřednictvím samotné činnosti např. Zkouška správnosti v příkladu z matematiky, nemusí ji tedy nutně poskytovat další osoba. Při tradiční formě vyučování zpětnou vazbu málokdy poskytuje někdo jiný než učitel. Proto není dost dobře možné, aby učitel dával okamžitou zpětnou vazbu všem dětem ve třídě, z čeho vyplývá fakt, že mnoho žáků dostává buď opožděnou zpětnou vazbu, nebo ji nedostává vůbec.

Při zpětnovazebném působení na jedince využíváme hodnocení, které autoři definují jako „ porovnávání, odstupňování a posuzování jevů či charakteristik, které není možné exaktně měřit; používá se hlavně v analýze osobnosti“

(Strmeň, Laiskup, 1998, s.99). Hodnocení je posuzování jedince, jeho porovnávání s jinými lidmi, určité zevšeobecnování. Ve škole probíhá nejčastěji formou známkování, kdy se vyjadřuje k míře, v jaké žák zvládl určitou učební látku. Žádné učení nemůže probíhat bez zpětné vazby, ale bez hodnocení se při učení obejdeme. Učitel by měl mít na paměti skutečnost, že pro kvalitní a efektivní učení se žák musí cítit bezpečně a že hodnocení představuje pro každého jedince určité napětí, ve většině případů i pocit ohrožení.

3.5.1. Hodnocení žáka

Hodnocení je pro učitele prostředkem zhromažďování informací o celkové vědomostní úrovni a osobnostních vlastnostech žáka. Hodnocení je zároveň výsledkem, který zpětně informuje o obtížnosti a přiměřenosti požadavků kladených

na žáka. Výsledky hodnocení znamenají i pro samotného učitele přehodnocení vhodnosti podmínek a používaných metod. Mezi základní kriteria hodnocení patří:

- validita (jistota, že je hodnoceno to, co hodnoceno být má)
- reliabilita – stálost nebo dynamika hodnocení v čase
- použití více metod a prostředků hodnocení úspěšnosti žáka
- opakované pozorování, hodnocení, diagnostikování
- hodnocení je permanentní součástí výchovného procesu
- použití výstižných a pravdivých hodnotících výroků.

Hodnocení by mělo:

- podporovat další růst vědomostí, schopností, porozumění, sebedůvěru žáka
- přizpůsobovat vyučovací metody věku žáků
- soustředit se na hlavní cíle a vycházet z více zdrojů
- podporovat spolupráci rodičů a žáků v procesu hodnocení
- podporovat motivaci, chuť a zájem žáka, aby zlepšil svoje výkony ve škole
- podporovat motivaci, chuť a zájem žáka, aby zlepšil na základě hodnocení sebe i své sociální vztahy.

Velmi důležitou součástí hodnocení je sebehodnocení žáka. Cílem zpětnovazebného působení je naučit žáka co nejreálněji a co nejpravdivěji vidět sebe sama, hodnotit se.

Na rozvoji hodnotících kompetencí, které žák postupně získává se podílí nejen učitel, ale i spolužáci, rodiče, kamarádi, jiní dospělí. Dítě se postupně učí:

Hodnotit sebe – učitel by měl vytvářet takové podmínky a poskytovat takové podněty, které podněcují vytváření vlastního pozitivního sebeobrazu, učit žáka postupně analyzovat vlastní postoje, chování a výkony a na jejich základě stanovovat vlastní rozvojové cíle

Hodnotit svět – učitel by prostřednictvím interaktivních vyučovacích strategií měl žáky vést k tomu, aby se naučili analýze a hodnocení informací, aby posuzovali chování a postoje jiných, aby dokázali vhodně a podnětně interpretovat své hodnotící soudy.

Reflektovat hodnocení jiných – žák se učí přijímat a vyhodnocovat hodnotící soudy směřující k jeho osobě od spolužáků, přátel, rodičů, učitelů a jiných lidí a učí se chápat tyto soudy jako inspirativní podněty pro vlastní osobnostní rozvoj.

Tvořit kritéria hodnocení - žák se učí pohotově myslet, tvoří kritéria, určuje jejich váhu a praktickou použitelnost. Vše by si měl následně vyzkoušet při praktickém sebehodnocení nebo hodnocení jiných, při hodnocení věcí, jevů, procesů apod.

Hodnocení žáka pomocí známek

Na některých školách jsou žáci mladšího školního věku hodnoceni slovně nejen v prvním ročníku, ale i později. Nejčastěji se ale využívá slovní a neslovní (symbolické) hodnocení tak, že výchovné předměty se hodnotí slovně a ostatní za pomoci symbolů – známek. Klasifikace známkami je založená na jednoduchosti, má určenou formu, realizuje se v předepsaném čase, tento typ hodnocení plně ovládá učitel a tím je i do určité míry subjektivně zkresleno. Tento fakt vystupuje velmi do popředí hlavně u tzv. problémových žáků. Velmi často je známkováno chování dítěte a ne jeho vědomosti.

Hlavním cílem hodnocení je na jedné straně posoudit dosaženou úroveň vývoje a rozsahu vědomostí , ale zároveň má sloužit k motivaci žáka k lepšímu výkonu. Aktuální hodnocení by tedy mělo být více zaměřeno na kladné stránky každého žáka, než hledání jeho chyb.

4. ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA PROGRAMU „STRAPÁČIK „

Program, definuje *Zelina, Lenárt* (2004, s.6), jako „ soubor metod a postupů, technik k dosažení cíle, na rozvoj psychických procesů a funkcí, osobnostních vědomostí a dovedností, které by minimalizovali výskyt protispolečenského a protilidského chování nebo skupiny lidí.“ Uvádí následující typy programů:

- Influenční** – je zaměřený na ovlivňování postojů, názorů , stanovisek jednotlivce nebo skupiny lidí
- Iniciační** - slouží k navození nové činnosti, nové zkušenosti, nových myšlenkových pochodů, nových postojů a názorů
- Facilitační** - je program na ulehčení sebeprosazení, na rozvoj psychických funkcí a procesů jedince nebo skupiny
- Inhibiční** - je určený k zastavení, utlumení nežádoucího chování, nežádoucích projevů jednotlivce nebo skupiny
- Rozvíjející** - program je zaměřený na rozvoj, zdokonalování a zlepšování psychických procesů a funkcí osobnosti nebo na zlepšení celé skupiny lidí.

Z jiného úhlu pohledu se dělí programy na:

1. individuální – zaměřené na osobnost, její interakci se sebou a okolím
2. skupinové - zaměřené na ovlivnění celé skupiny lidí, například třídy.

Při používání výchovných programů je důležité, zařadit diagnostikování sledovaných jevů, které se mají vlivem programu změnit, před programem, v průběhu a po skončení aplikace programu. V programech jsou využívány metody jak uvádí *Zelina, Lenárt* (2004 s.7), které se nejčastěji používají ve výchově a to například:

- a) metoda požadavků a nároků;
- b) metoda persuaze (přesvědčování);
- c) metoda klarifikace (vysvětlování a objasňování;

- d) metoda motivování, povzbuzování, aktivace, ale i trestání a donucování;
- e) metoda excercitace (kladného vzoru, osobního příkladu a příkladu;
- f) metoda demonstrace, procvičování, upevňování, nácviku, tréninku, výcviku;
- g) metoda evaluace (hodnocení), valorizace (zhodnocování)
- h) metoda tvořivé heuristické práce – divergentní úlohy, cvičení, problémy.

Je nutné neopomenout fakt, že úspěšná preventivní práce se žáky ve škole, je založena na aktivní spolupráci a spolupůsobení všech zúčastněných, kteří s nimi přicházejí do styku.

Ředitelé základních i středních škol na Slovensku každoročně vypracovávají plán preventivních aktivit na školní rok, který vychází z Národního programu boje proti drogám a z Národního programu rozvoje výchovy a vzdělávání na Slovensku, v souladu s Pedagogicko - organizačními pokyny Ministerstva školství SR (2007/2008).

Tyto dokumenty jsou závazné i pro psychology pracující v síti pedagogicko-psychologických poraden a Center výchovné prevence na Slovensku, kteří v souladu s potřebami a požadavky, vycházejícími z praxe vytvářejí respektive se podílejí na tvorbě preventivních programů pro práci s dětmi a mládeží.

Programů pro práci se žáky základních a středních škol na Slovensku je celá řada, ale jen málo z nich je pravidelně využíváno učiteli, výchovnými poradci či koordinátori prevence na školách. Školní psychologové, v jejichž náplni práce je přímá práce se žáky, poznávání jejich osobnosti, schopností, zájmů, postojů, výkonové motivace, úroveň kognitivního, sociálního a emocionálního vývoje, úroveň školní způsobilosti a zralosti, identifikace žáků s výchovnými problémy, s poruchami chování atd. ale na školách chybí. Jejich velmi důležitá úloha, podílet se na tvorbě a realizaci intervenčních a výchovných programů není v praxi naplněna a jejich činnost supluje poradenští psychologové docházející na školy, případně psychologové působící jako vysokoškolští pedagogové či výzkumní pracovníci v Slovenské akademii věd nebo ve Výzkumném ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě.

Program SPV - 1 „Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže“ (Bratská, 1993; podle Bratská, 2001, s. 203-209) poskytuje účastníkům vhled do skupinového řešení a zvládání situací psychické zátěže s možností seznámit se, porovnat a osvojit si různé varianty postupů v souladu s uvědomováním si možných důsledků. Tento program aplikovala autorka ve více variantách v desítkách skupin účastníků od předškolního věku až po seniory. Již sedmnáctý rok učí na Katedře psychologie FiF UK v Bratislavě, kde realizuje kromě základních kurzů i dva povinně volitelné kurzy, Empatická asertivita a Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií, právě prostřednictvím programů sociálně psychologického výcviku.

Při tvorbě preventivního programu „Mám rád/rada seba, teba, vás, i to, čo je vókol nás?“ vycházely autorky (Prešinská, Bratská, Martonová 2000, podle: Bratská, 2001, s. 210) ze širokého vymezení pojmu prevence, které zahrnuje úsilí předcházet kromě jiného nemocem, úrazům, kriminalitě, alkoholové a drogové závislosti a jiným jevům, které škodí zdraví člověku i společnosti. Metodicky používají edukativně – informační strategii s důrazem na prožívání v průběhu hrových aktivit s dětmi a metod aktivního sociálního učení s jejich rodiči a učiteli školy, kterou navštěvují.

Jak uvádí Bratská (2001, s. 211) zaměřuje se tento program na prevenci sociálně-patologických jevů prostřednictvím facilitace ochranných zdrojů u dětí (mládeže), jejich rodičů a učitelů. Cílové skupiny: děti (mládež), začíná se pracovat s dětmi předškolního věku (5-6 letými), rodiči dětí, (mladých lidí), učiteli MŠ, (ZŠ, SŠ).

Na základě úlohy, vyplývající ze schváleného „Návrhu koncepcie rozvoja predškolskej výchovy s dôrazom na rok před povinnou školskou dochádzkou“ (MŠ 1997), vypracovat rozvíjející programy pro děti z méně podnětného prostředí a stimulační programy k podněcování zralosti dětí na školu, byly vytvořeny ve Výzkumném ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě následující rozvíjející intervenční programy. Kováčův (1986) „Program rozvíjania tvorivosti pre deti predškolského veku“. Podnětem k jeho vytvoření byl již dříve vytvořený program rozvíjející poznání v oblasti rozumové výchovy u dětí předškolního věku, který vypracovala Klindová (1984) a který byl dopracován a znovu ověřován (Kopasová, Klindová 1984, 1998) a zařazen pod názvem „Rozvíjajúci program poznania“ do praxe. Dětem předškolního věku je věnován i „Intervenčný hudobno-pohybový program rozvíjania grafomotoriky detí predškolského veku“ (Szallayová

1995). *Kopasová* (1983) vytvořila „Stimulačný program vývinu reči pre deti predškolského veku“ , na ktorý navázala v roce 1998 programem s názvem „Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre deti predškolského veku“. Vychází z modelu prosociálního chování *Roche-Olivara* (1992), který ukazuje na vlastnosti a schopnosti, které je třeba rozvíjet u dětí a mládeže v zájmu rozvoje prosociálního chování s důrazem na prevenci sociálně-patologických jevů jako je sebeúcta, aktivní naslouchání, úsměv, pozdrav, poděkování, pozitivní chování druhých, pochvala, vyjádření vlastních pocitů, pomoc, empatie atd. Podle *Kolaříkové* (1986, in: Lenz, 1990) se člověk, charakterizovaný jako prosociální, vyznačuje tím, že projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti, těší ho obdarovat někoho respektive rozdělit se s někým, namáhá se ve prospěch jiných lidí, prožívá s ostatními jejich radosti i starosti, úspěchy jiných přijímá bez závisti.

Autoři věnující se dané problematice *Roche-Olivara* (1992), *Smith* (1994), *Badegruber*, *Pirkl* (1994), *Mačišáková* (1996), *Šimanovský*, *Mertin* (1996) aj, chápou prosociální chování stejně jako *Kopasová* (1993, 1994, 1995, 1997). Tedy jako chování, které je zaměřené na pomoc respektive ve prospěch jiných osob, skupin, nebo společenských cílů, avšak bez toho, aby existovala vnější odměna (např. finanční, uznání či pochvala) pro autora daného chování. To znamená, že ve shodě s názory *Novotného* (1995), *Gábriša* (1995), *Budu* (1994), *Koukolíka* (1996), *Newcomba* (1995), *Servaisa* (1995), *Wynera* (1994) o důležitosti ochrany dětí a mládeže před sociálně-patologickými jevy, od vstupu do mateřské školy až do dospělosti, navazuje *Kopasová* (1995, 1996) svými intervenčními programy rozvoje prosociálního chování. Zdůrazňuje vhodnost a nezbytnost využití intervenčních preventivních programů u žáků základní školy, jako prostředku k rozvoji prosociálního chování. Prosociální chování chápe jako chování, které je zaměřené na pomoc respektive ve prospěch jiných osob, skupin, nebo společenských cílů, avšak bez toho, aby existovala vnější odměna (např. finanční, uznání či pochvala) pro autora daného chování. Vytvořila následující programy:

„Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1.stupni ZŠ“

„Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 2.stupni ZŠ“

„Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u stredoškolákov“ (Kopasová, 2000).

Na rozvoj pozitívneho vývoje citových procesů a citového dozrávání vytvořil *Matula* (1999, 2002) preventivní skupinový poradenský program „Cesta emocionálnej zrelosti“ určený pro žáky základní školy. Jednotlivá témata jsou nejčastěji probírána na hodinách etické výchovy.

Pracovníci Slovenské akademie věd *Dobeš, Fedáková a kol.* (2006) vytvořili program na rozvoj sociálních kompetencí žáků „Akí sme?“. Také Ministerstvo vnitra vynakládá nemalé finanční prostředky na využívání preventivních programů na základních a středních školách. Preventivní program „Správaj sa slušne“ je určený žákům pátého ročníku základních škol, kde policejní preventisté chodí do škol a realizují daný program (Adamíková, Pšenáková, 2005).

V Oddělení prevence kanceláře prezidenta Policejního sboru SR, byl v rámci programu holandsko-slovenské policejní spolupráce Matra II. vytvořen program boje proti zlu, násilí, závislostem, předsudkům, rasizmu a neproduktivnímu způsobu života „Vieme, že...“ Autoři *Zelina, Lenárt* (2004) vytvořili tento program pro žáky 7. až 9. tříd základních škol, pro 1. a 2. ročník středních škol a pro první až sedmé ročníky osmiletých gymnázií.

Také pedagogicko-psychologické poradny nabízejí učitelům programy pro práci se žáky . Pro stredoškoláky, byl v Krajské pedagogicko-psychologické poradně v Prešově, vytvořen „ Program rozvoja osobnosti žiaka so zameraním na drogovú prevenciu “ (Hybenová, 1999). Stejná autorka vytvořila i program „Rozhovory o sebe“ vydaný na třech CD a videokazetě. Jedná se o program rozvoje osobnosti žáka se zaměřením na protidrogovou prevenci a prevenci sociálně patologických jevů na základních a středních školách (Hybenová, 2000).

Když jsem v roce 2001 obdržela zakázku školy na práci s problémovou třídou, většina výše uvedených programů ještě nebyla dostupná pro práci se žáky. Proto jsem hledala jnámeťy v literatuře. Zaujal mě program autorky *Susan Shapiro* (1992),

která vytvořila pět programů pro potřeby prevence sociálně-patologických jevů: „Fajčenie“; „Správna výživa“; „AIDS“; „Sexuálna výchova“; „Alkohol a drogy“, „Životné prostredie a naše globálne spoločenstvo“ (1995). Tyto programy jsou určeny pro učitele a mají sloužit jako pomůcka při vyučování zdravotní výchovy, či etické výchovy, pro žáky ve věku 10 až 14 let. Každý program je specificky zaměřený na určité téma. Vždy obsahuje více lekcí a postupů, které jsou vypracovány tak, aby si je učitel mohl upravit a sladit s vlastními vyučovacími metodami.

Dalším zajímavým programem byl program „Nech mě, chci se učit sám“, který je zaměřený na rozvoj jedinečnosti každého dítěte. Ve 25 – ti kapitolách jsou probírána témata z každodenního života za přítomnosti dospělého, který stělesňuje určitým způsobem, podle autorů (Alex, Vopel 1987), nejdůležitější a nejtěžší cíl všech účastníků – skutečnost, že i oni jednou budou dospělí. Cílem je respektování jednotlivce a rozvoj osobnosti každého člena skupiny, kdy se účastníci učí jeden od druhého reagovat v různých situacích a hledají svůj vlastní způsob, přiměřený jejich schopnostem. Bylo zde plno zajímavých aktivit pro práci se žáky, ale chyběla mi určitá strukturovanost programu.

Vzhledem k tomu, že v té době jsem končila postgraduální výcvik v kognitivně-behaviorální terapii (KBT), zvažovala jsem možnosti využití kognitivně-behaviorálního přístupu při práci s problémovými žáky. Určitou inspirací byly pro mě speciální klinické programy vycházející z KBT využívané ve zdravotnických zařízeních na léčbu pacientů s určitou diagnózou. Například program určený na prevenci depresí, který popisuje postup při psychoedukačně zaměřené kognitivně-behaviorální skupinové intervenci (Kühner, Weber 2001), je založený na osvědčených standartních modulech léčby depresí, kdy klíčové jsou preventivní strategie. Obsahuje 8 strukturovaných tréninkových bloků. Program vychází z amerického manuálu, vypracovaného a ověřovaného *R.F. Muñozem*: Depression Prevention Course. Podobný typ skupinového programu se 12 – ti sezeními, je zaměřený převážně na léčbu depresivních mladistvých kognitivně-behaviorální metodou (Hautzinger 1998). Autoři terapeutického programu nazvaného „Kognitivně-psychoedukačná liečba bipolárnych porúch“ založeného na principech KBT (Schaub, Bernhard, Gauck 2005) ve 14-ti lekcích nastiňují možnosti jeho využití při skupinové nebo individuální práci.

Z kognitivně-behaviorálního přístupu vychází i „Integrovaný psychoterapeutický program pro schizofrenní pacienty“, obsahující pět podprogramů: kognitivní diferencování, sociální vnímání, verbální komunikace, sociální dovednosti a interpersonální řešení problémů (Roder,V. a kol, 1993).

Velmi mě také zaujal tvořivý přístup autorky programu *I. Málkové* na redukci nadváhy. Program je věnovaný problematice redukce váhy a udržení váhového úbytku. Vychází z principů kognitivně – behaviorální terapie (Málková 1987) a je realizovaný v praxi formou kursů pro dospělé a pro rodiny. V rodinných kursech se jeden či oba rodiče spolu s dítětem aktivně účastní změny životního stylu, a pokud jsou i rodiče obézní, hubnou společně s dítětem (Málková 1992).

Když se mi do ruky dostala publikace Úspěšně obstát při písemce i ústním zkoušení (Denig-Helms 1997) zahrnující problematiku školní úspěšnosti a využívající některé principy KBT, rozhodla jsem se vytvořit intervenční rozvíjející program „Strapáček“ a zjistit tak, možnosti využití kognitivně-behaviorálního přístupu ve školní praxi.

4.1. Základní principy programu Strapáček

Děti se učí podle toho, jak žijí:

Žije-li dítě s kritikou – učí se odsuzovat

Žije-li dítě s nevraživostí – učí se bojovat

Žije-li dítě s posměchem – učí se být ostýchavé

Žije-li dítě s hanbou – učí se cítit vinu

Žije-li dítě s tolerancí – učí se být trpělivé

Žije-li dítě s povzbuzením – učí se sebedůvěře

Žije-li dítě s chválou – učí se ocenit

Žije-li dítě s čestností – učí se být spravedlivé

Žije-li dítě s pocitem bezpečí – učí se důvěřovat

Žije-li dítě se souhlasem – učí se mít rádo samo sebe

Žije-li dítě s akceptací a přátelstvím – učí se nacházet ve světě lásku

Dorothy law Nolte (*)

Program „ Strapáček“ - je intervenční, rozvíjející program osobnosti žáka. Zpočátku neměl název „Strapáček“, ten dostal později na přání žáků, kteří tak nazvali „hlavního hrdinu“ a svého budoucího průvodce programem obr.5.



Obr.č.5: Strapáček

Dorothy law Nolte (*). Pracovní seminář Open Society Fundation: Mezilidská komunikace a řešení konfliktů. Bratislava, 1999.

Obsahuje dvanáct lekcí nazvaných: I. Seznámení, II. Závaží , III. Blesky 1, IV. Ježkové, V. Blesky 2, VI. Začarovaný kruh problémů 1, VII. První pomoc, VIII. Pomocníci, IX. Podané ruce, X. Dárky, XI. Začarovaný kruh problémů 2, XII. Úspěch. Jednotlivé lekce programu byly nazvány tak, aby byly zajímavé pro žáky, a zároveň aby vyjadřovaly ve skryté formě o co se v té dané lekci jedná. Aby ten, kdo ještě danou lekci neabsolvoval, nepochopil dopředu o co se bude jednat příště. Tím bylo u dětí průběžně udržováno určité napětí, které podporovalo následnou motivaci k jejich účasti na další lekci. Je třeba připomenout, že nepovinný předmět Psychologie (Psycho) se konal ve volném čase dětí po vyučování a z neúčasti na něm nevyplýval žádný kázeňský ani jiný postih. Vše bylo čistě na dobrovolné bázi a chtění zúčastněných, což je i jeden z klíčových předpokladů úspěšné práce v KBT.

Cílem programu – je rozvoj osobnosti žáka, se zaměřením na žáka s poruchami chování, prostřednictvím rozvíjení tvořivosti v sociálních vztazích, schopnosti sebenáhledu na hlavní příčiny svého selhávání, hledání zdrojů vlastního neúspěchu, uvědomování si hlubších příčin svých problémů, vlastních možností a síly ke zlepšení svého výkonu prostřednictvím zpětné vazby .

Zpětná vazba je poskytována:

- účastníkům programu okamžitě a cíleně k probíraným problémům v dané lekci
- souhrnná, informativní o výsledcích práce celé skupiny v jednotlivých setkáních (ta potom slouží při dalším setkání k rekapitulaci minulého týdne)
- pro učitele i rodiče zúčastněných žáků. Je realizována prostřednictvím informativních setkání podle předem dohodnutého scénáře:
 - informativní setkání s ředitelem školy a třídní učitelkou
 - informativní setkání s rodiči
 - společná akce s rodiči žáků zapojených do programu
 - prezentace a vyhodnocení programu na schůzi pedagogického zboru školy
 - prezentace výsledků práce dětí např. na schůzi pedagogického zboru školy, na plenárním rodičovském združení, formou výstavy, v médiích atd.

Způsob práce v programu - jedná se o práci zážitkovou formou, kdy žáci mají možnost hovořit o věcech, které je trápí, s nimiž se každý den setkávají v atmosféře důvěry a s využitím kognitivně-behaviorálních metod.

Využívá ty postupy kognitivně-behaviorální terapie, jež lze uplatnit u dětí, a které se zaměřují na ovlivnění zjevného chování jako např. učení podle vzoru, postupné procvičování a nácvik dovedností. I při nich se terapie zaměřuje na zjištění a nápravu kognitivních zkreslení a nedostatků, které jsou podkladem jednotlivých typů poruch chování. KB metody slouží jako prostředek umožňující ovlivnění skrytých kognitivních procesů tak, aby bránily projevům určitého nežádoucího chování a zároveň aby podporovaly generalizaci chování žádoucího, protože jsou při udržování žádoucího chování méně závislé na bezprostředních podnětech z okolního prostředí. Všechny kognitivně-behaviorální intervence se snaží dosáhnout změny chování a emocí tím, že ovlivňují způsoby myšlení dítěte. Tyto metody se snaží odhalit, ověřit reálnou platnost a napravit zkreslené interpretace a dysfunkční schémata (přesvědčení), která jsou zdrojem těchto zkreslujících kognicí. Jak dítě přehodnocuje a opravuje své způsoby myšlení, učí se zvládat problémy a situace, které se mu předtím zdály být nad jeho síly. Děti se učí sledovat a zaznamenávat si své negativní automatické myšlenky (kognice), rozpoznat spojení mezi kognicemi, emocemi a chováním, zkoumat důkazy pro zkreslující automatické myšlenky i proti nim, nahrazovat tyto zkreslující kognice interpretacemi, které více odpovídají realitě. Učí se rovněž uvědomovat si a měnit svá dysfunkční přesvědčení, která jsou zdrojem jejich negativních emočních prožitků (Ronenová 2000).

V programu Strapáček jsou využívány metody:

- 1. Nácvik sebeinstruktáže** - používá-li dítě během rozhovoru přirozeně samomluvu, můžeme předpokládat, že by souhlasilo s používáním sebeinstrukcí.
- 2. Změna automatických myšlenek** - pokud je pro dítě důležité, aby bylo samostatné a mohlo činit svá vlastní rozhodnutí, můžeme jej naučit, jak má dělat svá vlastní rozhodnutí, která mu pomohou ovládat jeho vlastní mysl a změnit jeho vlastní automatické myšlenky.

3. **Škálování** - pokud se dítě srovnává s druhými a cítí se méněcenné a neschopné zvládat své problémy, je vhodné použít metodu škálování.
4. **Představivost** - děti dokáží používat představivost velmi konkrétním způsobem i ve svém každodenním životě a mají z toho velké potěšení. Představivost je možné využít k překonávání potíží, jako je strach, úzkost apod.
5. **Nácvik řešení problémů** - vést dítě k systematickému přemýšlení o problému, a jeho postupnému řešení
6. **Kognitivní restrukturalizace** - pokud dokážeme určit mylná přesvědčení a názory dítěte, které brání dosažení pokroku v terapii, můžeme využít metodu kognitivní restrukturalizace a tyto názory a přesvědčení změnit.
7. **Metody zaměřené na zlepšení sebeovládání** - pokud dítěti chybí schopnost sebeovládání můžeme se pokusit naučit ho jednu ze základních metod uplatňovaných při kognitivně-behaviorální terapii. Patří sem :
 - a) **sebesledování**
 - b) **sebehodnocení**
 - c) **sebeoceňování.**
8. **Nácvik odolnosti vůči stresu** - pro zvládání úzkosti a pomoc dítěti vytvořit si a používat repertoár dovedností, které mu umožní zvládat různé stresující situace.

Existuje celá řada kognitivně-behaviorálních metod, které terapeutovi pomáhají při terapii dětí. Většina těchto metod se používá i při práci s dospělými a pro dětskou psychoterapii byly přizpůsobeny.

Aktivita – jsou sestavené tak, aby byly realizovány ve skupině. Délka jednoho setkání je 2 vyučovací hodiny. Vzhledem k tomu, že se střídají sedavé a pohybové aktivity, není mezi jednotlivými vyučovacími hodinami nutná přestávka.

Jejich uspořádání umožňuje, aby jednotlivé lekce mohly být realizovány i odděleně, tj. zvolit podle potřeby kterékoli téma a pracovat s ním v závislosti od aktuálních potřeb v té které třídě. Jednotlivé tematické úlohy a cvičení je možné realizovat ve třídě, školní klubovně, v přírodě, na pobytové akci.

Nepovinný předmět Psychologie (Psycho) se konal ve volném čase dětí po vyučování v jejich stabilní třídě.

Struktura jednotlivých setkání:

1. záznam docházky
2. komunita – sezení v kruhu:
 - zpětná vazba za uplynulý týden
 - kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden
 - individuální hodnocení jak vzhledem k záznamům, tak ke změnám ve známkách
 - pochvala za dosažení pozitivních změn ve školním prospěchu, detailnější zaměření se na žáky, kteří měli v předešlém týdnu problémy s prospěchem, přípravou na vyučování apod.
 - kontrola a diskuse o zvládnutí úkolu zadaného minulý týden
3. edukace
4. vyplnění škály, dotazníku, zodpovězení otázek, splnění úlohy apod.
5. zpětná vazba od psychologa (interpretace, klarifikace....)
6. zpětná vazba od žáků pro psychologa
7. zadání konkrétních úkolů na příští týden
8. relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.
9. sdělení dojmů ze setkání.

V případě nové lekce byl nejprve prezentován odborný výklad o novém problému a možnostech jeho zvládnutí, výklad k vyplňování záznamových archů na daný týden, mapování rizikových situací, seznámení žáků s motivačními výlety.

Tematické zaměření jednotlivých lekcí vycházelo z potřeb žáků dané třídy a některých problémových oblastí, které jsme odhalili při přímé práci se žáky. V rámci programu jsme se snažili mimo jiné odpovědět na otázky např.

- Co si představit pod pojmem psychologie, kdo - kde - jak nám pomůže
- Kdo je Strapáček, jaké problémy ho trápí
- Jak účelně organizovat a plánovat učení
- Jak se zbavit strachu a stresu
- Jak načerpat nové síly, relaxační metody
- Motivace a soustředění
- Posilování sebevědomí
- Jak se chovat před, při a po písemce
- Jak obstát při ústním zkoušení
- Nácvik sociálních dovedností
- Jak se chová naše tělo a podobně.

4.2. Práce s programem Strapáček

Náš projekt vznikl v roce 2000 - 2001, kdy jsem hledala možnosti práce (přístupy) s problémovými dětmi z pozice psychologa a psychoterapeuta v pedagogicko-psychologické poradně v Trenčíně (SR). Původní nápad dostal konkrétní podobu až po zakázce ze strany školy na práci s konkrétní velmi problémovou třídou.

Realizace výzkumného projektu probíhala v 1. pololetí 8. ročníku na jedné Trenčianské základní škole. Půlroční časový interval jsme volili proto, že jedním z klíčových ukazatelů působení programu „Strapáček“, byla změna nejen v chování žáků jako celku, ale hlavně změna prospěchu k lepšímu, ve dvou vybraných vyučovacích předmětech: slovenský jazyk a dějepis. Tedy jako jeden z ukazatelů změny jsme porovnávali vysvědčení na konci 7. ročníku a v 1. pololetí 8. ročníku.

Cílová skupina - program byl vytvořen pro věkovou skupinu žáků sedmých a osmých tříd na základní škole (věk 12,13,14 let), ale v roce 2008 byl úspěšně realizován u žáků šesté třídy základní školy.

Vedení školy nám dalo zcela „volnou ruku“, co se přístupu, forem a způsobu práce týče. Také jsme nebyli omezováni časově ani prostorově (stabilní třída) včetně

mimoškolních akcí. To bylo velmi důležité pro tvorbu programu Strapáček, který se tvořil tzv. „za pochodu“ a byl šitý na míru potřebám daného třídního kolektivu. Program „Strapáček“ byl zahrnut do vyučování jako nepovinný předmět Psychologie jedenkrát do týdne po skončení řádného vyučování. Rodiče dětí byli o projektu informováni na zvláštní třídní schůzce, kde jim bylo vysvětleno o co se jedná, za jakým účelem je program realizován právě ve třídě, kterou jejich děti navštěvují. Byli požádáni o souhlas (informovaný písemný souhlas), aby se jejich dítě mohlo zúčastňovat našich sezení respektive dalších doplňkových akcí. Rodiče bez výjimky souhlasili, ale byli upozorněni na to, že jejich dítě se bude zúčastňovat dobrovolně ve svém volném čase a je pouze na něm či se rozhodne chodit nebo ne.

Z případné neúčasti dítěte na schůzkách nevyplývají ze strany školy ani psychologa žádné kázeňské ani jiné sankce. Také byli upozorněni na to, že je určitá doba – 3 týdny (tzv. zahřívací doba), kdy dítě má čas na rozmyšlenou. Potom se již musí definitivně rozhodnout. V případě, že se rozhodne chodit, musí se zúčastňovat pravidelně (je sledována docházka). Bezdůvodná absence, tj. neomluvená od rodičů či lékaře 3x po sobě, dává psychologovi a celé skupině právo tohoto žáka ze skupiny nadobro vyloučit. Je to porušení pravidel, která jsou v souladu s KBT se žáky dohodnutá již na počátku a všichni včetně rodičů o nich vědí.

Jak bylo již výše uvedeno, jedná se o původní program, jehož koncepci vytvořila autorka cíleně pro práci s problematickými žáky dané třídy. Je doplněný některými aktivitami převzatými od jiných autorů (Hermochová, 1994; Denig-Helms 1997; Alex, Vopel 1987; Shapiro 1992; Hybenová 1999, 2000; Kopasová 1998; Labáth, Smik 1991; Shapiro, Flaherty-Zonic, Libal 1995 aj.) v původní verzi, případně byla použita modifikace autorky.

Program „Strapáček“ má pomoci odhalit žákům jejich pozitiva i negativa, ukázat jim možnosti jak být více empatičtí, prosociální, hovořit o svých pocitech, názorech, problémech, jak řešit konflikty. Rozvinout schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se před překážkami, ovládat své pocity a potřeby a odložit jejich uspokojení na později, ovládat své nálady a nepodléhat úzkosti, strachu a nervozitě, při neúspěchu nerezignovat.

Program „Strapáček“ žákům umožňuje hovořit a diskutovat o věcech každodenního života, o jejich trápeních i radostech bez toho, aby se cítili ohroženi, že se to obrátí proti nim. Většina problémových žáků má zlé zkušenosti z podobných „diskusí“ s učiteli na půdě školy.

Osoba realizátora (vedoucího) programu (psychologa, speciálního pedagoga) tím, že neučí na škole a tudíž není brána jako „někdo z nich“ (myšleno pedagogický zbor – v očích dětí často velmi nepřátelské a ohrožující seskupení lidí), umožňuje dětem více se otevřít. Postava problémového žáka Lukáše, kterého si děti sami přejmenovali na „Strapáčka“, jim navíc umožňuje vystupovat v případě pro ně nepříjemných problémů prostřednictvím jeho osoby. Hovoří a jednají za „Strapáčka“, aniž by si v zápale hry uvědomili, že prezentují vlastní názory.

Jedním z pravidel, které si skupina osvojuje na začátku je i pravidlo, nebo slib realizátora, o nevynášení výsledků získaných z dotazníků, či rozhovorů respektive skupinové práce mimo hodiny „Psychologie“. To je pro žáky zcela klíčový moment pro další spolupráci, a trvá delší dobu než se opravdu přesvědčí, že psycholog slovo drží a učitelé, ani ředitel, ani rodiče se bez jejich souhlasu nic nedozvědí. Je tím myšleno, že nikdo nebude vědět, co řekl ten či onen. I když třída ze začátku vůbec nepůsobila jako jednotný kolektiv, a byla roztržena na menší skupinky, v této věci drželi pospolu jako „jeden muž“ a velmi kontrolovali či své slovo drží. KBT je terapie, která bez vzájemné důvěry terapeuta a klienta nefunguje. Je to o absolutní důvěře, která musí být dodržena.

Ze základních rysů kognitivně-behaviorální terapie, jak je uvádí *Možný, Praško* (1999) využitelných pro práci s problémovými dětmi, mě nejvíce zaujal fakt, že je strukturovaná a terapeut je aktivní a direktivní. Svou direktivnost ale musí prezentovat velmi opatrně, aby vedení bylo jemné, hravé a neohrožující. Vzhledem k tomu, že právě problémové děti, ale i děti nadané (kreativní) jsou velmi citlivé na přístup „authority“ k nim. KBT se opírá o vztah otevřené aktivní spolupráce mezi žáky a psychologem, je krátká a časově omezená, zaměřuje se na přítomnost, vychází z teorií učení.

Pro cílenou práci se žáky je podstatné, že pracuje s konkrétními, jasně definovanými problémy, stanovuje si konkrétní a funkční cíle, zaměřuje na pozorovatelné chování a

vědomé psychické procesy a jejím konečným cílem je dosažení soběstačnosti dítěte v řešení daného problému respektive problémů.

Cílem programu „Strapáček“ – není ambice dramaticky měnit názory dětí, ale přimět je k přemýšlení o určitých věcech a problémech, naučit se mít a správně prosadit svůj názor, ale zároveň akceptovat i názory druhých lidí. Klíčovým momentem je, aby byly schopné uvědomit si svá pozitiva i negativa, posílit své sebevědomí (problémové děti mají nízké až nulové), získat sebenáhled. V případě některých témat, která se vynořují v průběhu společné práce, podat relevantní informace, které děti buď nemají nebo je mají skreslené (např. drogy, apod.).

Program má napomoci zlepšení atmosféry ve třídě, navození spolupráce mezi žáky, aby třída fungovala jako celek. Pomáhá integrovat do kolektivu ty jedince, kteří jsou z nějakého důvodu opomíjeni či odstrkováni. Tlumí a usměrňuje příliš dominantní či agresivní členy skupiny a podporuje slabší. U každého jedince vyzdvihuje jeho dobré vlastnosti, talent či schopnosti, kterých si dosud nikdo nevšiml, někdy ani rodiče ne.

Realizátor programu

Je nutné jeho aktivní zapojení se do všech činností a aktivit (děti to vnímají jako vzor chování v určitých situacích, ať již pozitivních či negativních). Neprosazuje násilně svůj názor, ale diskutuje ho s ostatními, nabízí možnosti (alternativy) chování, reakcí, zvládání situací apod. Děti ve většině nejsou zvyklé, aby dostávaly od dospělých pozitivní zpětnou vazbu touto formou.

Bývá spíše pravidlem, že čím více problémů dítě má, tím více příkazů, zákazů a negativního přijetí dostává. A tím méně je brán ze strany dospělých zřetel na jeho názor na daný problém. Právě touto cestou jde program „Strapáček“. Pro děti jsou to často jediné informace respektive vysvětlení, které od dospělých v tomto ohledu dostanou a jsou pro to pro ně o to cennější.

Osobní příklad řešení určitých problémů a chování psychologa, je pro děti tou nejlepší učební pomůckou. Když je psycholog tolerantní, empatický, prosociální, mají žáci konkrétní příklad chování, k němuž je chceme prostřednictvím programu dovést.

A zpětná vazba respektive hodnocení, které od něho žáci dostávají je tím nejlepším lékem na jejich problémy a vyrovnávání se s nimi.

Zážitky

Program „Strapáček“ je postavený tak, aby se děti cítili spokojené, šťastné a bezpečné i v případě probírání nepříjemných témat pro ně. Aby se nebály otevřeně projevit své pocity (pozitivní i negativní) a nemusely se obávat zlé reakce svého okolí, ale aby obdržely chápající podporu, na kterou problémový žáci nejsou příliš zvyklí a většina z nich je ani neočekává. Když se dítě cítí psychické pohodě, neohrožované, v klidné a chápající atmosféře, v očekávání veselých zážitků, zapamatuje si jakoukoli (i negativní) informaci daleko lépe a přinese mu užitek. Ať již ve formě zamyšlení se nad sebou, případně korekce svého chování, či úmyslné změny v některých svých stereotypch.

Součástí programu jsou motivační akce a výlety, které jsou tematicky zaměřené tak, aby korespondovaly s programem. Je vhodné zařadit i jednu pobytovou akci (2 až 3 dny). Na závěr, před ukončením programu probíhá rekapitulace a následné zhodnocení celého průběhu práce s programem, udělení diplomů a odměny.

Jedním ze záměrů programu „Strapáček“, je stavět na objevení talentu (nadání) u každého dítěte a jeho následného využití v mém individuálním přístupu k němu a práci s ním. Je to oblast (prostor), který nám dává možnost dítě chválit, zlepšit jeho status ve skupině mezi spolužáky, ale i v jeho sebenáhledu na sebe. Později posílí i jeho postavení z pohledu učitelů (školy) a v neposlední řadě i rodičů. V tom sehrává nezastupitelnou úlohu zpětná vazba od psychologa směrem k pedagogickému zboru i rodině dětí, realizovaná prostřednictvím informativních setkání, na kterých jsou prezentovány výsledky práce dětí (fotografie, plakáty, výtvarné práce, projekty ap.).

Součástí programu je zpětná vazba pro učitele i rodiče zúčastněných žáků. Je realizována prostřednictvím informativních setkání:

- informativní setkání s ředitelem školy a třídní učitelkou
- informativní setkání s rodiči

- společná akce s rodiči žáků zapojených do programu
- prezentace a vyhodnocení programu na schůzi pedagogického zboru školy.

Informativní setkání s ředitelem školy a třídní učitelkou, by se měly konat vždy i za přítomnosti dětí, prezentovat zde pouze to, na čem se společně dohodne skupina a psycholog. Informativního setkání s rodiči a třídní učitelkou se děti mohou, ale nemusí zúčastnit. Je to na jejich rozhodnutí, zatím co společná pracovní akce s dětmi s rodiči je pro děti povinná.

Čeho je nutné se vyvarovat v práci s programem:

- zradit dítě vynesemím informací, které nám sdělilo
- něco slíbit a nesplnit
- odmítnout diskutovat o nějakém problému nebo diskusi odsunout a neuskutečnit ji (dětí s tím mají zkušenosti od učitelů)
- každé dítě musí dostat alespoň jednu pozitivní zpětnou vazbu na schůzce.
- zesměšňovat nebo zlehčovat něco, co dítě říká nebo dělá a dovolit to skupině.
- nerespektovat práva jednotlivce ve skupině
- nedodržovat předem dohodnutá pravidla ve skupině.

Problémy, které řešíme, někdy pro děti znamenají velkou odvahu prezentovat své názory před spolužáky. Cítí se ohroženi a když to udělají, je potřeba jejich odvahu odměnit a zajistit pomocí zpětné vazby od psychologa žákům, aby to jeho situaci nezhoršilo. Byla by to pro dítě jinak extrémně negativní zkušenost.

Program je postavený na tom, že vedeme děti k tomu, aby se nebáli hovořit o svých názorech, aby věděly, že mají právo říci svůj názor a všechny názory jsou si rovné a zároveň aby dovedly svůj názor obhájit.

Nefavorizovat děti, které jsou nám sympatické. S tím se u učitelů děti setkávají již od MŠ a velmi tím trpí. A je nezajímá, že každému z nás je přirozeně sympatický určitý typ lidí. Pociťují to jako odmítání, snižování jejich hodnoty a děti obzvláště citlivé to

poznačí (úzkosti, fobie, tiky, smutné nálady aj.) a bere jim to motivaci k práci. A jedním z cílů programu „Strapáček“ je naučit se tyto situace rozpoznat, vyrovnat se s nimi a sám se nechovat tímto způsobem. Snažit se v každém najít něco dobrého.

Autorita realizátora programu

- žádný problém, který se vynoří není možné opomenout. Je nutné se k němu vyjádřit jinak děti nebudou mít potřebu v budoucnu se k problému vyjádřit. Je možné ho v rámci KBT využít i k zadání tzv. domácího úkolu.

- nedopustit při diskusi o dané problematice, aby se děti vzájemně napadali, ponižovali, uráželi. Nenechat to bez povšimnutí a okamžitě zareagovat a situaci řešit. Použít to jako ukázkou chování respektive reakce, které se máme vyvarovat. Nezapomínat na to, že děti se učí na příkladech.

- nikdy se nenechat vyprovokovat k nervozitě či agresivní reakci. Realizátor programu musí být předem připraven na situace, že nás děti nepříjemně překvapí – jsou hlučné, navzájem si ubližují či si nadávají, neposlouchají nás nebo se nás snaží vyprovokovat. Vzhledem k tomu, že pracujeme po obědě, kdy jsou již unavení a méně soustředění a tento scénář na vyprovokování učitele mají velmi dobře zvládnutý, musíme reagovat jinak než očekávají. Situaci je nutné zvládnout s humorem, nebrat to osobně (což je také jeden z principů práce i psychoterapie), brát nastalou situaci jako fakt a tak s ní i pracovat. Je nutné nebrat lekce jako dogma ale umět se přizpůsobit nastalé situaci i náladě dětí a vybrat techniky i téma vhodné na tento den. Stavba programu to umožňuje velmi dobře. Nikdy nepracovat tzv. za každou cenu, podle svého předem připraveného scénáře, nefungovalo by to a obzvlášť v situaci kdy pracujeme v problémové třídě s problémovými žáky.

2. Empirická část

1. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE

Předkládaný výzkumný projekt byl zaměřen na zjišťování vlivu zpětné vazby při skupinové práci s tzv. problémovými žáky prostřednictvím speciálně vytvořeného programu, vycházejícího z kognitivně-behaviorálního přístupu. Hlavním cílem bylo ověření efektivity metody „Strapáček“, pro rozvoj schopnosti sebehledu na hlavní příčiny selhávání ve školní práci, hledání zdrojů neúspěchu a uvědomění si vlastních možností a sil ke zlepšení svého výkonu i chování.

Naším výzkumným cílem bylo prokázat, že užití metody „Strapáček“ ve školním prostředí významně napomáhá rozvíjet osobnost dítěte, zejména v oblasti sebehodnocení, sebedůvěry a motivace, a zlepšuje tak interakci a komunikaci s učiteli i ostatními spolužáky, což následně vede i ke zlepšení klimatu školní třídy a školní úspěšnosti žáků.

Záměrně jsme se soustředili zejména na oblast sebehodnocení a sebedůvěry u žáků ve spojení se zpětnou vazbou ve školním prostředí a jejímu vlivu na selhávání žáků v pedagogicko-výchovném procesu. Uvědomujeme si, že jsme ze složitých vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli postihli jen malou část. Nesledovali jsme všechny proměnné, jež vstupují do jejich vzájemné interakce, ale vybrali jsme ty, které mohou být klíčové pro další rozvoj osobnosti žáka.

1.1 Východiska výzkumného projektu

Z hlediska zkoumané problematiky je nezbytné v celém procesu přípravy žáků na výuku a její realizaci ve škole řešit dva úzce spjaté psychologické aspekty, rozhodující o úspěšném školním výkonu. Jedná se jednak o nároky, které tato činnost klade na dítě. Druhým aspektem jsou předpoklady osobnosti, se s těmito specificky zátěžovými situacemi vyrovnat. V tomto smyslu je třeba teoreticky a metodologicky přistupovat k možnostem účinné a efektivní psychologické pomoci k jejich zvládnutí.

1.2. Popis designu výzkumu

Výzkumný projekt má kvalitativně kvantitativní charakter. Zpracovává výsledky práce žáků pracujících metodou „Strapáčík“ doplněné metodami kvantitativního charakteru a porovnává získaná data s výsledky monitoringu známek a dotazníků dvou kontrolních tříd nepracujících metodou „Strapáčík“.

1.3. Cíl práce

Cílem výzkumu je ověření předpokladu, že systematická a cílená pozitivní práce se žáky, zahrnující schopnost sebenáhledu na hlavní příčiny selhávání, hledání zdrojů neúspěchu, má vliv na zlepšení školního prospěchu, vzhledem k uvědomování si hlubších příčin svých problémů, vlastních možností a síly ke zlepšení svého výkonu. Získané výsledky a zkušenosti z výzkumu budou využity při edukaci a získávání učitelů základních škol pro aktivní spolupráci s psychologem a rodiči žáků s problematickým školním prospěchem a chováním.

1.4. Výchozí předpoklad

Vyšší hladina úzkosti a školních strachů vede k horšímu školnímu prospěchu žáků 7. až 8. třídy. Cílená a systematická práce na snižování úzkosti a školních strachů metodou kognitivně - behaviorální terapie (KBT) se žáky sedmé až osmé třídy povede ke zlepšení prospěchu ve slovenském jazyce a v dějepise, nakolik žák vidí prostřednictvím zpětné vazby příčiny svého neúspěchu v sobě, v rodičích, v učitelích a možnosti, jak to změnit, respektive jak změnit své chování.

1.5. Výzkumné otázky

Otázka 1: *Jaký vliv má metoda Strapáčík na změny v prospěchu žáků ze slovenského jazyka a dějepisu?*

Otázka 2: *Jaký vliv má metoda Strapáčík na změny v hodnocení chování žáků z pohledu učitele A zapojeného aktivně do projektu a z pohledu učitele B neúčastnícího se projektu?*

Otázka 3: *Jaký vliv má metoda Strapáček na změny sebedůvěry, aktivity a sebehledu na příčiny svých neúspěchů?*

K řešení výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativní přístup orientovaný na systematickou, dlouhodobou a cílenou práci, zaměřenou na dosažení změny v prospěchu a chování žáků B třídy, prostřednictvím zpětnovazebného pohledu na jeho základní zdroje a příčiny.

2. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkum byl realizován na jedné základní škole v Trenčíně. Vzorek probandů tvořili žáci 7.B (8.B) třídy v počtu 32, ve věku 13 - 14 let, v období od vysvědčení na konci 7. třídy do prvního pololetí 8. třídy. Jako kontrolní skupina byla výběrová třída 7.A (8.A) v počtu 29 žáků a tzv. "zběrná" třída 7.C (8.C) v počtu 22 žáků stejného věku.

Důvodem k výběru 7.B (8.B) jako výzkumného vzorku, byla zakázka ze strany vedení školy, v důsledku radikálního zhoršení celé třídy ve školním prospěchu téměř ve všech vyučovacích předmětech a velká nespokojenost pedagogického sboru s chováním žáků v této třídě.

2.1. Organizace a průběh výzkumu

K hlubšímu seznámení se s postoji učitelů k činnosti psychologa na škole, jsme využili vedením školy vyžádané přednášky na téma problémový žák a škola viz. Příloha E1, E3. V rámci ní, jsme zjišťovali základní názory celého učitelského sboru, včetně ředitele školy, na možnosti a formy naší spolupráce. Získané názory učitelů viz. Příloha A.

Zvolená forma získávání názorů od jednotlivých učitelů byla totožná s metodami práce psychologa se žáky ve třídě, které jsme měli v plánu v budoucnu realizovat.

Probíhala následovně:

- názory učitelů (odpověď všech zúčastněných na tři položené otázky:

1. *Jak může psycholog pomoci škole?*

2. *Jak může psycholog pomoci učiteli ?*

3. *Jak může psycholog pomoci Vám jako rodičovi ?*

- tímová práce, viz. Příloha E 2

- edukace k danému tématu

- zpětná vazba od učitelů pro psychologa

- zpětná vazba od psychologa pro učitele

- výsledek vzájemné komunikace .

Při rozboru odpovědí dvaceti sedmi přítomných učitelů vyplynulo, že pomoci psychologa je třeba hlavně u poruch chování respektive problematického chování (19x), u specifických poruch učení (14x).

Výsledkem tohoto setkání bylo vytvoření nového nepovinného předmětu pro žáky 7.B (8.B) třídy, který byl orientován na hlubší práci s problémovou třídou. Žáci si později sami nazvali tento nepovinný předmět z původní Psychologie na „Psycho“ a byli na to náležitě pyšní, když se nový název ujal na škole a byl používán i mezi učiteli.

Vzhledem k typu problémů u dětí se jednalo o docházkovou terapii realizovanou v prostorách školy, jako nepovinný předmět v čase po řádném vyučování. Časové rozvržení terapie - od září 2001 do února 2002. Frekvence setkání - 1x týdně, dvě vyučovací hodiny, doplněné motivačními setkáními mimo budovu školy. Z počátečních 32 žáků se počet dětí pravidelně navštěvujících naše setkání ustálil na 21 žácích.

Před a po aplikaci programu "Strapáček" založeného na principech kognitivně-behaviorální psychoterapie byli žáci otestováni pomocí psychologických , dotazníků a škál a byl sledován i prospěch žáků ze slovenského jazyka a dějepisu, aby bylo možné zaznamenat případné změny po skončení programu. Testování proběhlo v základním souboru probandů B třídy i v obou kontrolních skupinách A a C třídě.

Vzhledem k rozsahu této práce budou vyhodnoceny a interpretovány pouze některé metody a techniky, pomocí nichž je možné ukázat případné změny v prospěchu žáků v závislosti na aplikaci kognitivně-behaviorální terapie, ostatní výstupy jsou u autorky.

3. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUPY JEJICH ZPRACOVÁNÍ

K postižení a diagnostikování stávající situace, předpokladů, podmínek a důsledků její změny byly použity následující pomocné metody :

3. 1. Monitoring školního prospěchu

U žáků základního souboru třídy B a kontrolních tříd A a C byl monitorován školní prospěch za období - druhé pololetí 7 třídy a první pololetí 8 třídy. Tedy za období, ve kterém byla realizována přímá práce psychologa se žáky.

Byly sledovány a porovnávány známky ze slovenského jazyka a z dějepisu. Výběr, právě těchto dvou předmětů, byl dán faktem, že je ve všech třech třídách A,B i C vyučovala jedna učitelka a tudíž bylo možné zrealizovat náš záměr, propojit práci v programu Strapáček s výukou a umožnit tak žákům vyzkoušet si nově naučené strategie učení i chování v praxi.

3. 2. Dotazníky

Dotazník dětské manifestované úzkosti

Úzkost a strach se vyskytují u dětí v jakémkoliv věku velmi často. Prvními příznaky možné poruchy je úzkost, která negativně ovlivňuje zdravý vývoj a působí problémy ve školním i sociálním prostředí. Ke zmapování situace u žáků základního B souboru i kontrolních souborů A a C jsme použili Dotazník dětské manifestované úzkosti - Children's Manifest Anxiety Scale: Child Rating od *Ráchel Gittelmanové (In. Paclt, Florian 1998, s.328-331)* viz. Příloha B.

Dotazník obsahuje 51 položek, na které dítě odpovídá: vůbec ne, trochu, dost, velice. Uvedeme příklad: Bojím se jak mi to půjde ve škole:

- vůbec se nebojím
- trochu se bojím
- dost se bojím

- velice se bojím.

Vyhodnocení dotazníku se provádí pomocí bodové stupnice I až 4 body. Proto, že žádný člověk není nikdy zcela bez úzkosti a strachu a také z matematických důvodů, zvolili autoři testu hodnocení jednotlivých odpovědí od I bodu.

- 1 bod - vůbec ne
- 2 body - trochu
- 3 body - dost
- 4 body - velice.

Dítě tedy může získat minimálně 51 bodů, maximálně 204 body.

Interpretace:

- 178 a více bodů - mimořádně výrazná úzkost
- 165 - 177 bodů - silně nadprůměrná úzkost
- 152 - 164 body - nadprůměrná úzkost
- 141 - 152 bodů - lehce nadprůměrná úzkost
- 115 - 140 bodů - průměr
- 103 - 114 bodů - lehký podprůměr, co se úzkosti týče
- 90 - 102 bodů - podprůměr
- 77 - 89 bodů - výrazný podprůměr
- 76 a méně bodů - velice výrazný podprůměr.

Pomocí tohoto dotazníku je doporučeno provádět měření:

- a) na počátku výzkumu
- b) po 4 týdnech
- c) po 6 týdnech.

Této možnosti bylo využito k ověření působení kognitivně-behaviorální terapie na snížení úzkosti a školních strachů u probandů.

Vzhledem k tomu, že děti s projevy úzkosti mohou trpět i dalšími problémy, osvědčuje se v systematickém posuzování použít i škály hodnotící chování. V našem případě byl použit Connersuv dotazník.

Connersův dotazník

Vzhledem k velké pracovní vytíženosti učitelů a jejich neochotě vyplňovat "dlouhé" dotazníky byla, k zmapování a následnému dlouhodobému sledování poruch chování u žáků celé třídy jako celku, zvolena zkrácená forma Connersova dotazníku viz. Příloha C.

Connersův zkrácený dotazník pro učitele a rodiče sloužící ke zmapování poruch chování u dětí (pro věk 3-17 let) má velmi nenáročnou formu vyplnění a poskytuje možnost opakování sběru dat v následujících letech, jak u jednotlivce, tak u celé skupiny dětí a tím i následné porovnávání vývoje jejich chování (případných poruch). Zkrácená forma dotazníku je převzata z Ln: Sattler, J. M.: Assessment of Children. New York, USA 1986, s.396 a s.893.

U žáků sledujeme nejen jednotlivé projevy chování, ale i frekvenci jejich výskytu.

Frekvenci výskytu určitého projevu vyjadřujeme na bodové škále 0-3.:

- 0 - vůbec se nevyskytuje
- 1 - vyskytuje se sporadicky
- 2 - vyskytuje se často
- 3 - vyskytuje se stále

Sledované projevy (kategorie):

1. Impulzivita, vzrušivost
2. Hyperaktivita
3. Vyrušování jiných žáků
4. Nedokončování činností
5. Neklid a nervozita
6. Nepozornost
7. Neodkladné splnění požadavků, snadná frustrace
8. Častý křik
9. Rychlá změna nálady
10. Výbušnost, nepředvídatelné chování.

Učitel má také možnost do "Poznámky" doplnit svá důležitá pozorování, nezapadající do výše uvedených projevů chování dítěte. Pro základní obecnou orientaci o chování jednotlivce slouží převod sumy bodů T score (Total score), kdy sečteme všechny dosažené body, na vážený skór ($M = 50$, $SD = 10$), který je rozlišen podle věku (3-5, 6-8, 9-11, 12-14, 15-17) a podle pohlaví.

BDI: Beckův depresivní inventář

Při diagnostikování depresivních nálad u dětí a adolescentů, se nám v praxi osvědčil Beckův depresivní inventář, jehož administrace i vyhodnocení je časově nenáročné a s jehož vyplněním jsme u klientů nezaznamenali žádný problém.

Jedná se o 21-položkový sebesposuzovací dotazník, určený k zjištění míry depresivity. Umožňuje nám rychlé zhodnocení celkové symptomatologie. Dítě u každé položky zakroužkuje číslo, které nejvíce odpovídá jeho současným pocitům a myšlenkám.

Skórujeme v intervalu 0 – 60 (Praško, 1998):

0 – 10	normální nálada
10 – 20	mírná deprese
20 – 40	střední deprese
40 – 60	silná deprese .

3. 3. Intervenční rozvíjející program

Program "STRAPÁČIK"

Klíčovou metodou pro plánované změny v dané třídě byl program nazvaný "Strapáček". Vychází z principů kognitivně-behaviorální psychoterapie (KBT) a byl vytvořen na základě požadavku vedení základní školy z důvodu radikálního zhoršení celé třídy ve druhém pololetí 7. ročníku ve školním prospěchu téměř ve všech

vyučovacích předmětech a velké nespokojenosti pedagogického sboru s chováním žáků v této třídě.

Jedná se o třídu s největším počtem žáků - 32 z toho 14 chlapců a 18 dívek. Nejsou zde výrazně prospěchově dobří žáci, kteří by ostatní svými výsledky podněcovali k lepšímu výkonu. Na konci sedmého ročníku se měla také změnit třídní učitelka (odchod na mateřskou dovolenou) a vzhledem k nedobré pověsti dané třídy zde původně nechtěl nikdo z pedagogického sboru převzít třídnictví. Na základě přednášky a dohody o následné konkrétní spolupráci psychologa a školy, se dobrovolně rozhodla třídní učitelka 7. A vzdát se třídnictví v tzv. výběrové třídě a převzít od září 2001 třídnictví v problémové třídě 7.B.

Program "Strapáčík" byl zahájen v září 2001 a ukončen byl v únoru 2002. Žáci se zúčastnily dvanácti tematických celků (lekcí). Frekvence schůzek byla 1x týdně po dvou vyučovacích hodinách, v prostorách základní školy i mimo její budovu v rámci nepovinného předmětu Psychologie (Psycho), který se konal ve volném čase dětí po vyučování a z neúčasti na něm nevyplýval žádný kázeňský ani jiný postih. Vše bylo čistě na dobrovolné bázi a chtění zúčastněných. Pravidelné shůzky probíhaly ve třídě, která byla přidělená žákům 7.B, motivační výlety byly uskutečňovány mimo budovu školy. Byla realizována i jedna třídní pobytová akce.

Charakteristika programu

Program „Strapáčík“ je intervenční rozvíjející program, rozdělený do 12 ti lekcí nazvaných pro děti přitažlivými , ale blíže nic nespecifikujícími názvy:

Struktura programu:

1. *Lekce - Seznámení*
2. *Lekce - Závaží*
3. *Lekce – Blesky 1*
4. *Lekce - Ježkové*
5. *Lekce – Blesky 2*
6. *Lekce – Začarovaný kruh problémů 1*
7. *Lekce – První pomoc*
8. *Lekce - Pomocníci*

9. Lekce – Podané ruce
10. Lekce – Dárky
11. Lekce – Začarovaný kruh problémů 2
12. Lekce – Úspěch

Ústřední postavou celého programu je postava Lukáše, problémového žáka sedmého ročníku, z problémové třídy. Princip práce s programem spočívá v tom, že žáci se snaží hledat pro něho pomoc : - kdo mu může pomoci

- jak mu může pomoci (způsob)
- co se pak stane, k jakým změnám dojde.

Vzhledem k tomu, že se jedná o práci s problémovými žáky, mají podobné problémy jako Lukáš a ve snaze mu pomoci, řeší vlastně nepozorovaně problémy svoje. Názvy jednotlivých lekcí byly voleny tak, aby byly zajímavé pro žáky, a zároveň aby vyjadřovaly ve skryté formě o co se v té dané lekci jedná. Aby ten, kdo ještě danou lekci neabsolvoval, nepochopil dopředu o co se bude jednat příště. Tím bylo u dětí průběžně udržováno určité napětí, které podporovalo následnou motivaci k jejich účasti na další lekci.

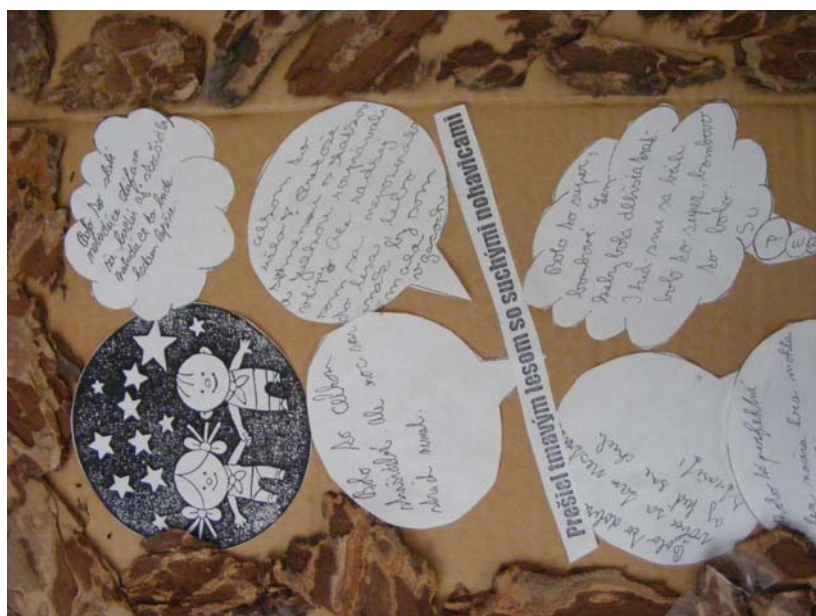
Struktura jednotlivých setkání má stejný scénář:

1. záznam docházky
2. komunita – sezení v kruhu:
 - zpětná vazba za uplynulý týden
 - kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden
 - individuální hodnocení jak vzhledem k záznamům, tak ke změnám ve známkách
 - pochvala za dosažení pozitivních změn ve školním prospěchu, detailnější zaměření se na žáky, kteří měli v předešlém týdnu problémy s prospěchem, přípravou na vyučování apod.
 - kontrola a diskuse o zvládnutí úkolu zadaného minulý týden
3. edukace
4. vyplnění škály, dotazníku, zodpovězení otázek, splnění úlohy apod.

5. zpětná vazba od psychologa (interpretace, klarifikace....)
6. zpětná vazba od žáků pro psychologa
7. zadání konkrétních úkolů na příští týden
8. relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.
9. sdělení dojmů ze setkání.

V případě nové lekce je nejprve prezentován odborný výklad o novém problému a možnostech jeho zvládnutí, výklad k vyplňování záznamových archů na daný týden, mapování rizikových situací, seznámení žáků s motivačními výlety, které je vhodné tematicky zaměřit tak, aby korespondovaly s programem. Jednotlivé lekce tematicky vycházejí z potřeb žáků dané třídy a některých problémových oblastí, které jsou odhaleny při práci.

Práce se žáky využívá principu zpětné vazby, prostřednictvím kreativních arteterapeutických technik, které jsou pro děti přitažlivé a ve školním prostředí bezpečné, proto, že nepřipomínají zkoušení (když diskutujeme o problémech), ani psaní písemek jako při vyučování, i přesto, že při každém setkání píší, kreslí respektive něco tvoří. Výsledné produkty jejich práce jsou následně vystavovány, slouží jako podklady pro další diskuse ve skupině, na informačních setkáních s rodiči respektive učiteli.



Obr.č.6: Zpětná vazba od dětí - Chocholná

Všechny práce jsou pro lidi nezúčastněné v programu prezentovány, ne za jednotlivce, ale za skupinu tak, aby učitelé ani rodiče, pokud dítě samo nechce, nebyli schopni identifikovat o koho se jedná. Forma prezentace je různá podle povahy činnosti, ale nejčastěji formou plakátů a fotografií, případně vlastnoručních výrobků obr.6. Na obrázku je vyrobená tabule, obložená kůrou ze stromu jako obraz v rámu a na ní zpětná vazba pro vedoucí programu vztahující se k noční bojové hře na třídění po bytové akci na chatě v Chocholné. Na závěr, před ukončením programu, probíhá rekapitulace a následné zhodnocení, udělování diplomů a odměn.

„Strapáček“ - jednotlivé lekce

1. Seznámení

První setkání je seznamovací.

Vzájemné seznamování

Edukace k principům kognitivně-behaviorální terapie

Informace o programu

Informace o metodách práce

Pravidla pro účast v programu

Seznámení se s Lukášem

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Charakteristika problémového žáka*
- *Skupinová práce:* odpovědi na zadané otázky:
- Proč se Strapáček špatně učí?(z pohledu žáka, učitele, rodičů)
- Co mohu já (Strapáček) udělat, ke zlepšení známek?
- Jak mohou pomoci spolužáci, učitelé, rodiče?

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucí - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



2. Závaží

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Charakteristika pocitů problémového žáka Strapáčka*

Proč ZÁVAŽÍ?

pocity neúspěchu,

nepřijetí druhými lidmi, neustálé negativní postoje okolí k svojí osobě, neustálé slovní někdy i fyzické útoky okolí, domlouvání, tresty, neoceňování úspěchu apod. To vše tíží Strapáčka, jako kdyby mu někdo zavěsil těžké závaží na nohy.

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucích

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



3. Blesky – 1

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Skuste popřemýšlet o tom, co si o Strapáčikovi myslí: a) rodiče – modrý blesk*
b) učitelé – červený blesk.

Proč BLESKY?

(reakce okolí)

Neustálé výčitky, křik, nadávky, poznámky, někdy i tělesné tresty se snášejí na hlavu Strapáčka jako blesky z čistého nebe.

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucích



Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.

4. Ježkové

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Skuste popřemýšlet o tom, jak se chová Strapáček k lidem okolo sebe:*

Proč JEŽKOVÉ?

(obránné reakce chlapce)

Ježek je roztomilé zvířátko, které umí být milé k tomu, kdo ho má rád. Když si myslí, že se musí bránit umí i popíchat a tehdy se stává pro své okolí nepříjemné.

Stejně jako Strapáček je milý chlapec, ale jeho špatné chování ostatním překáží, nemají ho rádi a podle toho se k němu i chovají.

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucích

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



5. Blesky - 2

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Skuste popřemýšlet o tom, jak se chová Strapáček k lidem okolo sebe a jak oni k němu:*



(reakce okolí na ježky)

Se zhoršujícím se chováním Strapáčka, se neustálé výčitky, křik, nadávky, poznámky, někdy i tělesné tresty snášejí na hlavu Strapáčka jako blesky z čistého nebe stále víc a víc a častěji.

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.

6. Začarovaný kruh problémů – 1

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Podívejte se na náš společný plakát.*

Možná jsou zde i dobří ježkové, kteří se skrývají za dobrými úmysly – chci, budu, polepším se..., ale ostatní to nevidí

Okolí si ojedinělého úspěchu a snahy nevšimlo. Není na to zvyklé. Dívá a chová se k němu podle určitého stereotypu.

Strapáček si poví: “Na co se snažit, stejně to nemá cenu...”

Je to začarovaný kruh!



Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.

7. První pomoc

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Zamyslete se, kam se můžeme obrátit o pomoc?*

KDO MI POMŮŽE?

Vždy existuje nějaká první pomoc.

Když se nám něco přihodí (máme horečku, nebo si zlomíme nohu...) kdo nám pomůže?

Lékař!

Když nás něco trápí kdo nám pomůže?

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucí - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



8. Pomocníci

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

- *Skuste popřemýšlet o tom, jak mohou Strapáčikovi konkrétně pomoci s jeho problémy, trápením: učitelé, kamarádi, rodiče, psycholog?*

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucí - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



9. Podané ruce

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

Proč RUCE?

(naše ztráty)

- *Něco se nám nedaří i když si to moc přejeme. Proč?*

- Neumíme to?

- Nechce se nám?

- Máme nějaký problém a nejde to?

- **ČEHO SE MUSÍM VZDÁT?**

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucích

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



10. Dárky

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

Proč DÁRKY?

(naše zisky)

- Když o něco usilujeme – vynakládáme svoje síly, trápíme se jen aby se nám to podařilo a *očekáváme odměnu.*

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucích

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



11. Začarovaný kruh problémů – 2

Toto téma je rozděleno na jednotlivé části bludného kruhu problémů:

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

Odpovědi na otázky:

- Jak vzniká neúspěch?
- Co si pod tím představujeme?
- Jak můžeme neúspěchu předejít, jak mu zabránit?

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucích - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.



Jednotlivé problémy

1. Narušené
sebevědomí
2. Strach, panika před
výkonem
3. Chybějící motivace a
soustředění při
přípravě
4. Nudné a nesprávné
pracovní metody
5. Špatná příprava na
učení
6. Strach při práci
7. NEÚSPĚCH!!!

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucí - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.

12. Úspěch

záznam docházky

komunita – sezení v kruhu:

zpětná vazba za uplynulý týden

kontrola a vyhodnocení prospěchu za minulý týden

Zadání tématu – pracovní úloha:

Odpovědi na otázky:

- Jak dosáhnout úspěch?
- Co si pod tím představujeme?

Zodpovězení otázek

Zpětná vazba vedoucí - žák

Zpětná vazba žák – vedoucí

Zadání úkolů na příští týden

Relaxace nebo hra s psychologickým potenciálem.

Sdělení dojmů ze setkání.

Na doplnění programu byla uspořádána jedna třídní pobytová akce na horské chatě, 2 „opekačky“ v přírodě a několik kratší čas trvajících akcí.



4. VÝSLEDKY A JEJICH ROZBOR

4.1. Strapáčík a změny ve školním prospěchu

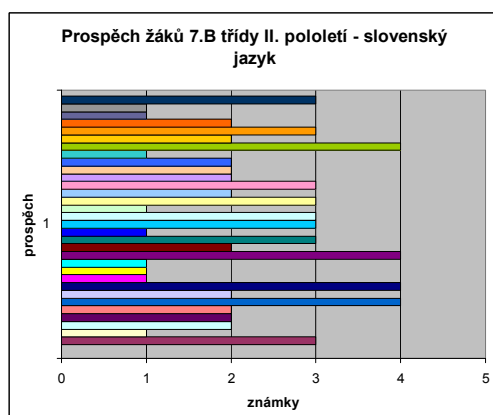
Otázka 1: *Jaký vliv má metoda Strapáčík na změny v prospěchu žáků ve Slovenském jazyce a dějepisu?*

Vzhledem k tomu, že nové metody výuky na hodinách slovenského jazyka a dějepisu a pozitivní přístup učitelky k žákům působil na celou třídu, tedy i na ty žáky, kteří se pravidelně neúčastnili nepovinného předmětu psychologie zvolili jsme porovnání známek u celé třídy jako celku. Posuny u všech 32 dvou žáků byly provedeny individuálně u každého žáka, ale vzhledem k rozsahu práce zde nejsou uváděny viz. Příloha D.

Použité metody: analýza známek ze slovenského jazyka a dějepisu na vysvědčení na konci 7. třídy a na pololetním vysvědčení v 8. třídě u výzkumného vzorku B. Vzhledem k tomu, že nové metody výuky a emočně pozitivní přístup učitelky k žákům působil na celou třídu, tedy i na ty žáky, kteří se pravidelně neúčastnili nepovinného předmětu psychologie. Byla dělána i porovnání mezi třídou B a třídami A a C, kde se s programem Strapáčík nepracovalo, vyhodnocení je vzhledem k rozsahu této disertační práce k nahlédnutí u autorky..

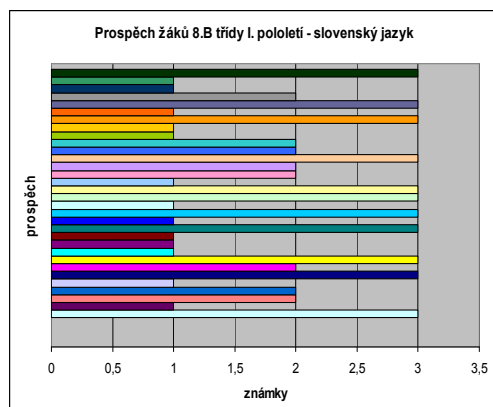
Slovenský jazyk

Graf 1



Ve slovenském jazyce došlo k pozitivní změně. Znamky ze slovenského jazyka u výzkumného souboru B na vysvědčení v 7. třídě jako celku ukazuje graf č.1. Za období jednoho pololetí došlo k pozitivní změně.

Graf.č.2



Známky v rozmezí 1 až 4 se po aplikaci programu zlepšily na jednotky až trojky Graf č.2.

Porovnání známek ze slovenského jazyka na konci sedmé třídy a v prvním pololetí osmé třídy vykazuje u žáků B třídy pozitivní změnu u 9 žáků, z toho u 3 dívek a 6 chlapců. K negativní změně nedošlo u žádného žáka. Tabulka 1, graf 3..

Tab. 1 Změna v prospěchu žáků B třídy - ve slovenském jazyce

POSUN	TŘÍDA B	DÍVKY	CHLAPCI
Beze změny	23	15	8
Pozitivní změna	9	3	6
Negativní změna	0	0	0

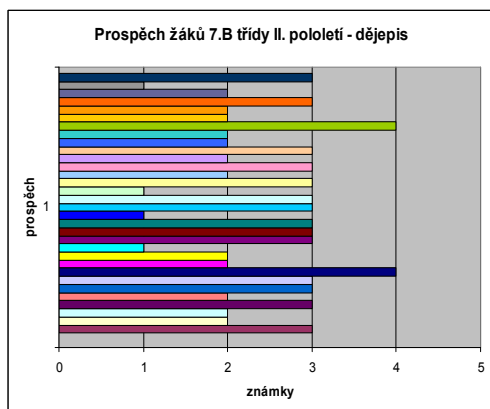
Graf č.3



Dějepis

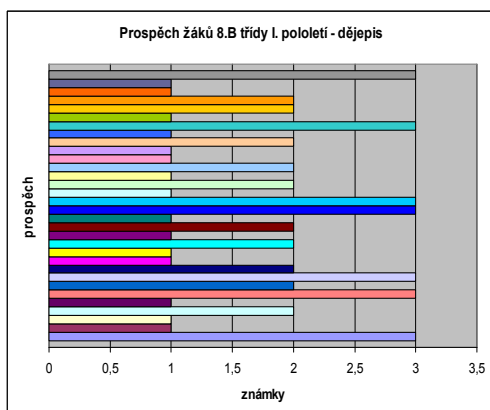
Známky z dějepisu u výzkumného souboru B na vysvědčení v 7. třídě jako celku
Vidíme na grafu 4.

Graf č.4



V dějepise došlo k pozitivní změně. Známky od 1 do 4 se změnily. U sledované třídy B na vysvědčení v 7. třídě, jak ukazuje graf č.4, byly známky v rozmezí 1 až 3, po aplikaci programu viz. Graf č.5.

Graf č. 5

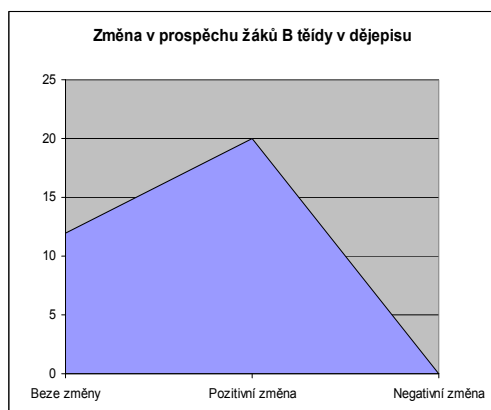


Porovnání známek z dějepisu na konci sedmé třídy a v prvním pololetí osmé třídy vykazuje u žáků B třídy pozitivní změnu u 20 žáků, z toho u 12 dívek a 8 chlapců. K negativní změně nedošlo u žádného žáka. Tabulka 2, graf 6.

Tab. 2 Změna v prospěchu žáků B třídy - v dějepise

POSUN	TŘÍDA	DÍVKY	CHLAPCI
Beze změny	12	6	6
Pozitivní změna	20	12	8
Negativní změna	0	0	0

Graf č.6



4.2. Strapáček a změny v hodnocení chování z pohledu učitele

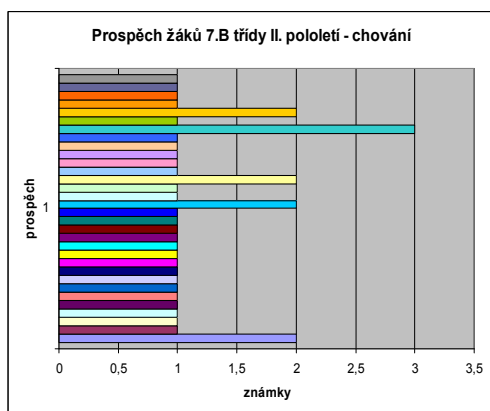
Otázka 2: *Jaký vliv má metoda Strapáček na změny v hodnocení chování žáků z pohledu učitele A zapojeného aktivně do projektu, a z pohledu učitele B neúčastnícího se projektu?*

Použité metody: S ohledem na požadavek školy, zlepšit nejen prospěch, ale i chování žáků třídy 7.B, jsme kromě analýzy známek z chování na vysvědčení na konci 7. třídy a na pololetním vysvědčení v 8. třídě u výzkumného vzorku B, požádali třídní učitelky – bývalou a novou – o vyplnění zkrácené formy Connersonova dotazníku viz. Příloha C, před a po aplikaci metody Strapáček. Zajímalo nás hodnocení chování žáků ve třídě během vyučování z pohledu učitele A (slovenský jazyk, dějepis) a učitele B (matematika, fyzika) a případný posun v hodnocení po půlroční práci psychologa s třídou.

Chování

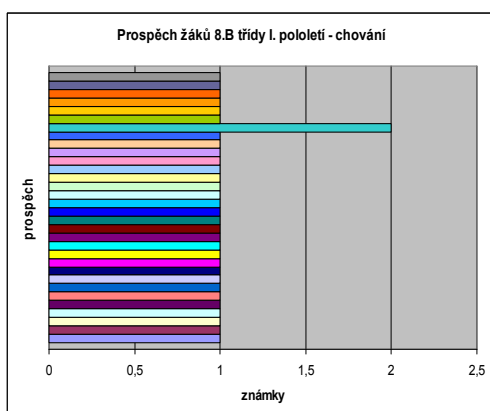
Známky z chování se pohybovaly ve třídě mezi 1 až 3, graf 7, kde dívky byly hodnoceny pouze známkou 1, zatímco chlapci až známkou 3 na vysvědčení v 7. třídě.

Graf 7



V 8. třídě se známky z chování u výzkumného vzorku na vysvědčení pohybovaly v rozmezí 1 až 2 graf 8 , dvojka byla již pouze u jednoho chlapce.

Graf 8

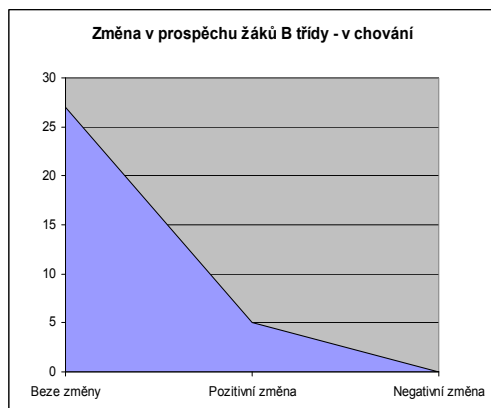


Porovnání známek z chování na konci sedmé třídy a v prvním pololetí osmé třídy vykazuje u chlapců B třídy pozitivní změnu u 5 žáků, u 27 dívek beze změny. K negativní změně nedošlo u žádného žáka tabulka 3, graf 9.

Tab. 3 Změna v prospěchu žáků B třídy - v chování

POSUN	TŘÍDA	DÍVKY	CHLAPCI
Beze změny	32	18	14
Pozitivní změna	4	0	4
Negativní změna	0	0	0

Graf 9



Connersův dotazník

Pro zmapování dysfunkčního chování v jednotlivých třídách byl zvolen Connersův zkrácený dotazník pro učitele, kterým posuzovali (škálovali) projevy (chování) žáka ve škole na výuce (třída A,B,C).

Při práci s celou třídou se zde objevuje možnost vyhodnocení celého kolektivu formou anonymních grafů, které mohou velmi dobře zmapovat složení třídy co do dysfunkčního chování a možnost veřejné prezentace výsledků například na třídních schůzkách s rodiči s možností následných individuálních konzultací s učitelem či psychologem. V případě dobré spolupráce s učiteli a ředitelstvím školy se tento dotazník jeví jako velmi dobře využitelný nástroj ke zmapování situace na základní škole. Je možné ho využít cíleně jen pro určitý ročník, nebo celoplošně a dlouhodobě.

Dotazník pro základní soubor B i kontrolní soubory A a B vyplnily nezávisle na sobě dvě učitelky vyučující své předměty ve všech třech třídách. Učitelka A - vyučuje slovenský jazyk a dějepis, učitelka B vyučuje matematiku a fyziku. Naměřené hodnoty uvádíme v Tabulce 4, 5, 6 a 7; a názorně graf 10, 12,14,16. Pokusné osoby byly učiteli ohodnoceny podle bodové škály Connersova dotazníku od 0 bodů tj. (žádný výskyt znaku) po 3 body (výskyt znaku).

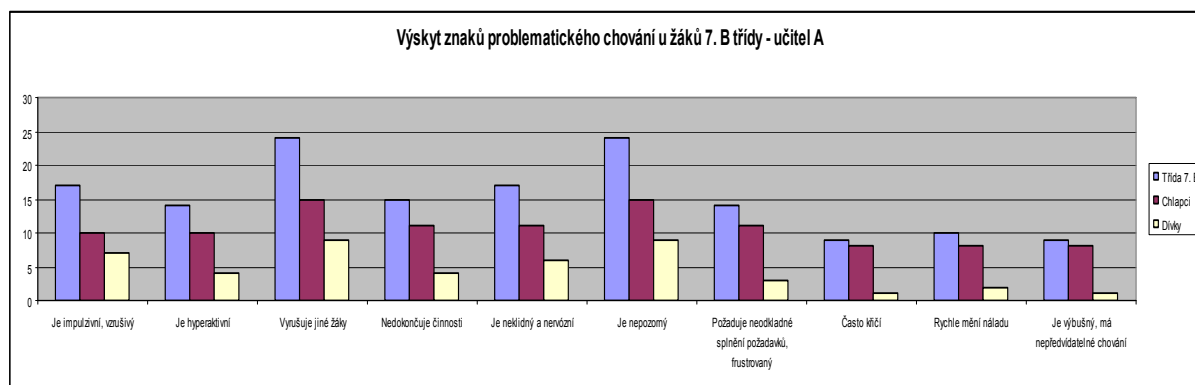
V následujících tabulkách jsou uvedeny počty žáků (dívek, chlapců) u kterých se

a) jeden z deseti znaků nevyskytuje vůbec a b) u nichž se znak vyskytl nehledě na přidělené body (1 - 3). Pro možnost porovnání vlivu aplikace kognitivně-behaviorálního přístupu na zlepšení školního prospěchu u žáků 7.B (8.B) jsme volili procentuální zpracování výskytu jednotlivých znaků v základním souboru. Viz. graf. 11, 7. třída - učitel A, graf 13, 8. třída - učitel A; graf. 15, 7. třída - učitel B, graf 17, 8. třída - učitel B.

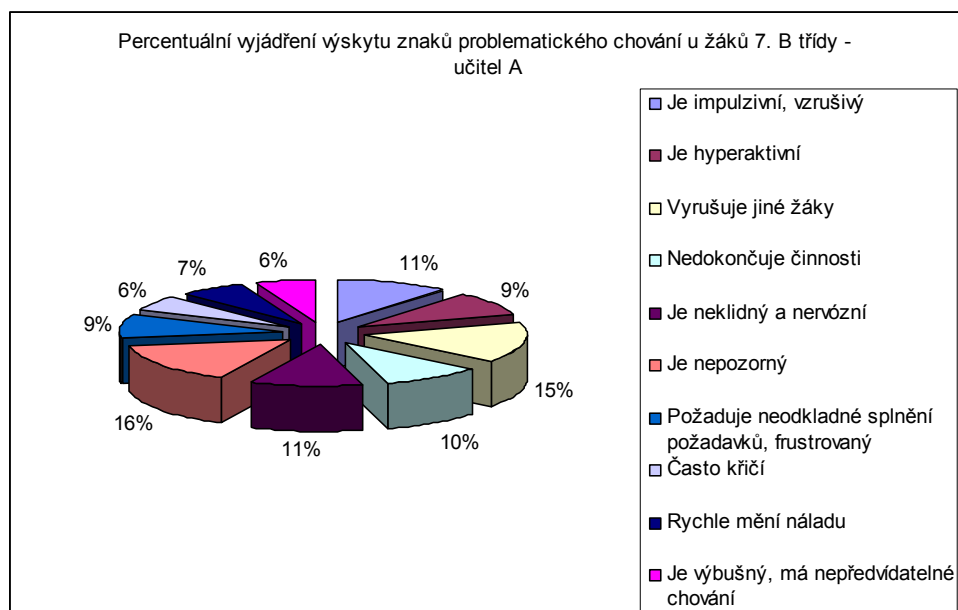
Tab č.4 Výskyt znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel A

	Znak problematického chování	Třída 7. B	Chlapci	Dívky
1.	Je impulzivní, vzrušivý	17	10	7
2.	Je hyperaktivní	14	10	4
3.	Vyrušuje jiné žáky	24	15	9
4.	Nedokončuje činnosti	15	11	4
5.	Je neklidný a nervózní	17	11	6
6.	Je nepozorný	24	15	9
7.	Požaduje neodkladné splnění požadavků, frustrovaný	14	11	3
8.	Často křičí	9	8	1
9.	Rychle mění náladu	10	8	2
10.	Je výbušný, má nepředvídatelné chování	9	8	1

Graf 10



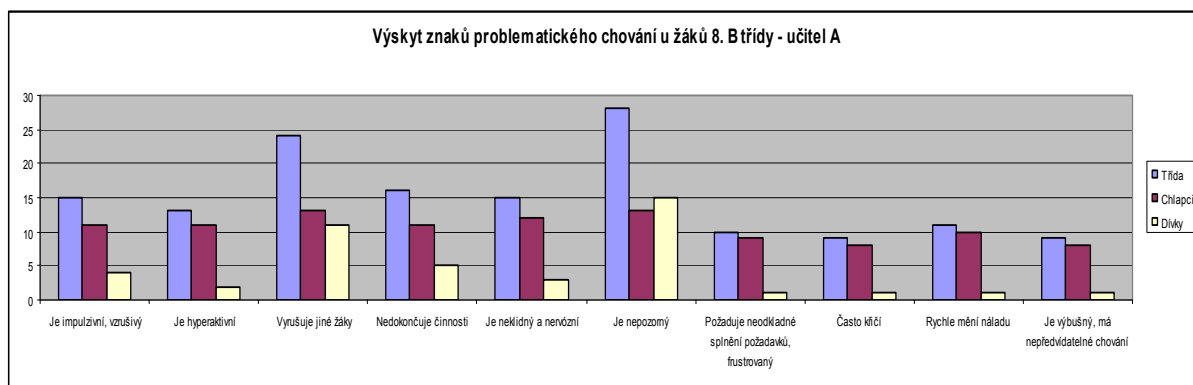
Graf 11



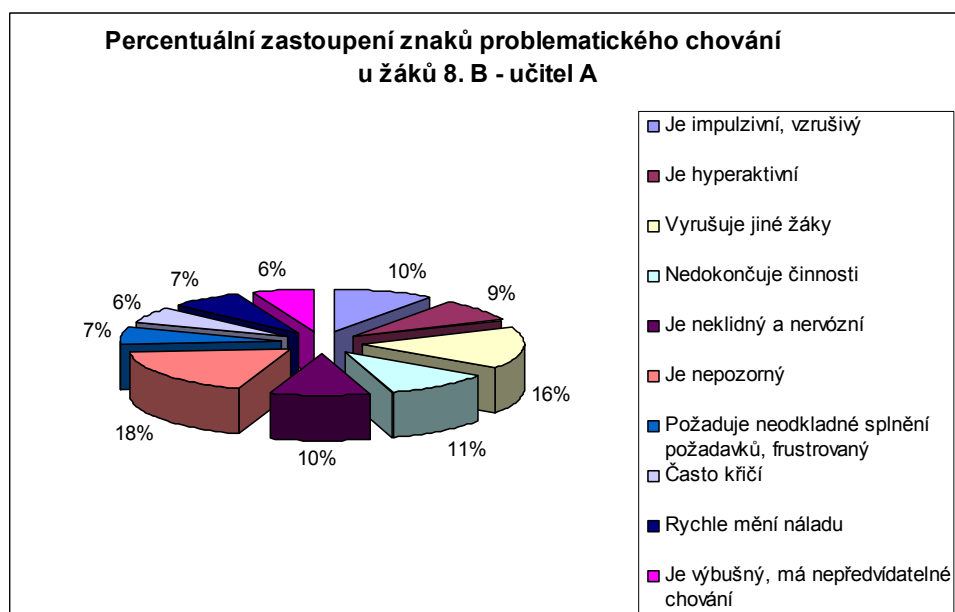
Tab č.5 Výskyt znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel A

	Znak problematického chování	Třída	Chlapci	Dívky
1.	Je impulzivní, vzrušivý	15	11	4
2.	Je hyperaktivní	13	11	2
3.	Vyrušuje jiné žáky	24	13	11
4.	Nedokončuje činnosti	16	11	5
5.	Je neklidný a nervózní	15	12	3
6.	Je nepozorný	28	13	15
7.	Požaduje neodkladné splnění požadavků, frustrovaný	10	9	1
8.	Často křičí	9	8	1
9.	Rychle mění náladu	11	10	1
10	Je výbušný, má nepředvídatelné chování	9	8	1

Graf 12



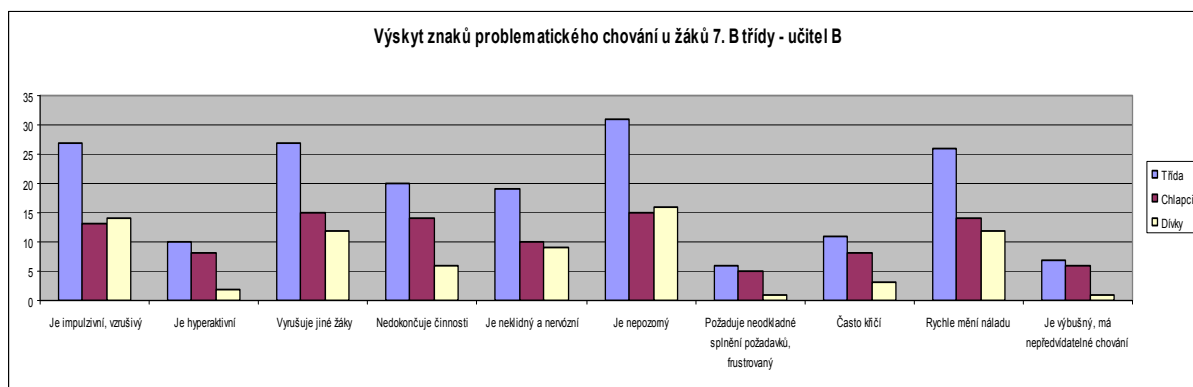
Graf 13



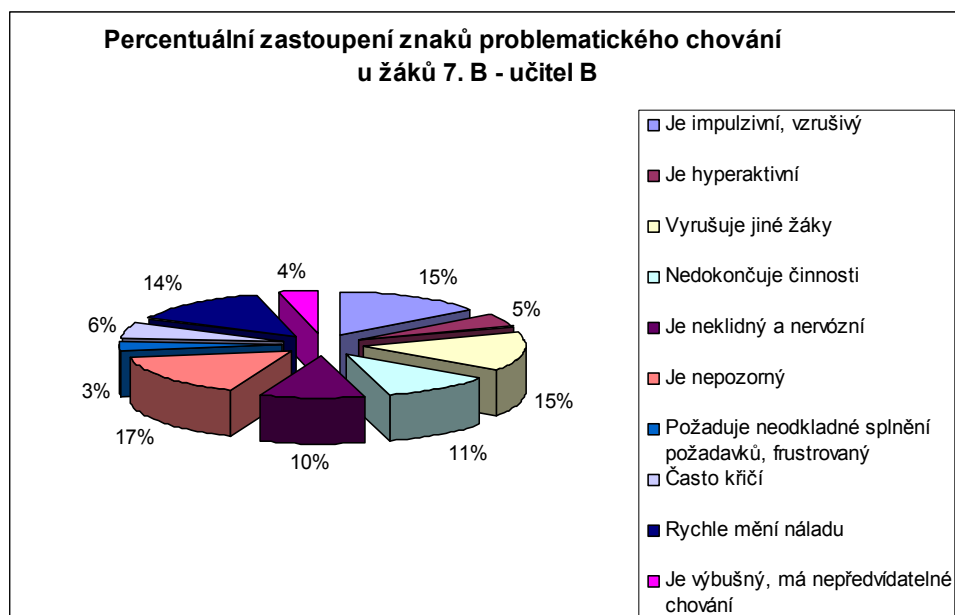
Tab č.6 Výskyt znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel B

	Znak problematického chování	Třída	Chlapci	Dívky
1.	Je impulzivní, vzrušivý	27	13	14
2.	Je hyperaktivní	10	8	2
3.	Vyrušuje jiné žáky	27	15	12
4.	Nedokončuje činnosti	20	14	6
5.	Je neklidný a nervózní	19	10	9
6.	Je nepozorný	31	15	16
7.	Požaduje neodkladné splnění požadavků, frustrovaný	6	5	1
8.	Často křičí	11	8	3
9.	Rychle mění náladu	26	14	12
10.	Je výbušný, má nepředvídatelné chování	7	6	1

Graf 14



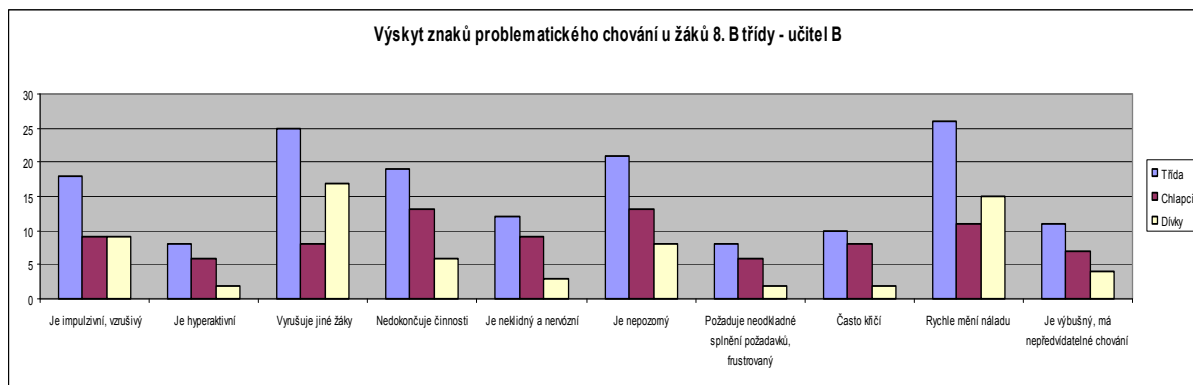
Graf 15



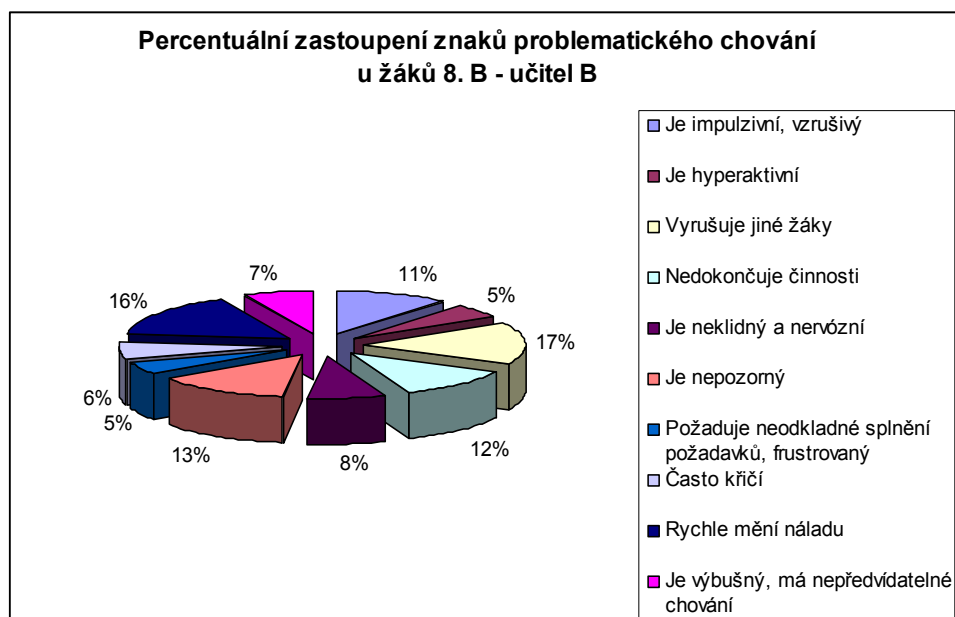
Tab č.7 Výskyt znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel B

	Znak problematického chování	Třída	Chlapci	Dívky
1.	Je impulzivní, vzrušivý	18	9	9
2.	Je hyperaktivní	8	6	2
3.	Vyrušuje jiné žáky	25	8	17
4.	Nedokončuje činnosti	19	13	6
5.	Je neklidný a nervózní	12	9	3
6.	Je nepozorný	21	13	8
7.	Požaduje neodkladné splnění požadavků, frustrovaný	8	6	2
8.	Často křičí	10	8	2
9.	Rychle mění náladu	26	11	15
10	Je výbušný, má nepředvídatelné chování	11	7	4

Graf 16



Graf 17



4.3. Strapáček a změny sebedůvěry a sebenáhledu žáka

Otázka 3: *Jaký vliv má metoda Strapáček na změny sebedůvěry, aktivity a sebenáhledu na příčiny svého selhávání?*

Program „Strapáček“

Vzhledem ke kvalitativní podobě projektu vyhodnocování výsledků a odpovědí žáků probíhá slovní formou respektive zpětnovazebně s využitím plakátů nebo (fotografií, výkresů, výrobků ap.) vytvořených skupinou, které jsou dále využívány nejen při další práci se žáky, ale i při práci s učiteli respektive rodiči. Na obr. 18,19 uvádíme ukázky výsledků práce v některých lekcích, úplná dokumentace je u autorky, vzhledem k jejímu velkému rozsahu.

Obr.č. 18 : Výsledky práce z lekce 3 a 5



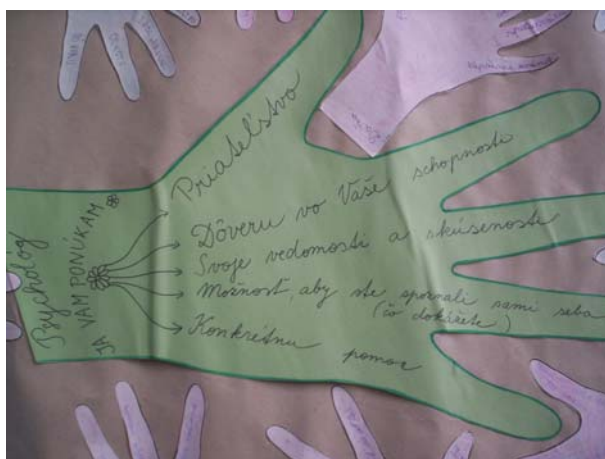
Obr.č. 19 : Výsledky práce z lekce 1,2,3,4,5



Obr.č.20 : Výsledky práce z lekce 8: pomocníci



Obr.č.21 : Výsledky práce z lekce 9: vedoucí programu – k žákům



Obr.č.22: Výsledky práce z lekce 9: žáci – k vedoucí programu



Ukázky některých odpovědí žáků uvádíme v autentické podobě v příloze E. Vzhledem k velkému počtu žáků a množství získaných dat, jsme zvolili rozbor výsledků ukazující působení aplikace programu „Strapáček“ na žáky formou kazuistiky. Ostatní výsledky v písemné i grafické podobě jsou podrobně rozebírány v připravované metodické příručce k programu u autorky. Kromě rozboru výsledků u jednotlivců, jsou zde i vzájemná porovnávání výsledků výzkumného vzorku třídy B a kontrolních tříd A a B, v nichž nebyl program „Strapáček“ realizován.

DISKUSE

Působení aplikace programu "Strapáček" při nápravě zhoršeného školního prospěchu u žáků jsme zkoumali v souladu s teoretickým rozpracováním problematiky, přičemž jsme vycházeli z kognitivně-behaviorálního přístupu. Pomocí vybraných metodik jsme se snažili zjistit, existuje-li vztah mezi zlepšením školního prospěchu a chování u žáků a aplikací k tomuto účelu speciálně vytvořeného programu.

Na základě porovnání výsledků je možné konstatovat potvrzení našeho výchozího předpokladu, že systematická a cílená pozitivní práce se žáky 7. až 8. třídy s využitím kognitivně-behaviorálního přístupu sprostředkujícího schopnost sebehledu na hlavní příčiny selhávání a hledání zdrojů neúspěchu povede ke zlepšení prospěchu ve slovenském jazyce a v dějepise, i v chování, vzhledem k uvědomování si hlubších příčin svých problémů, vlastních možností a síly ke zlepšení svého výkonu.

Program nazvaný „Strapáček“ byl vytvořen na základě požadavku ředitelství základní školy z důvodu radikálního zhoršení školního prospěchu u žáků sedmých tříd ve všech vyučovacích předmětech a s tím spojenou velkou nespokojeností pedagogického sboru. Nejvíce problémů bylo spojováno právě s touto třídou 7.B. Je to třída s největším počtem žáků (7.B - 32 žáků z toho 14 chlapců a 18 dívek), nejsou zde výrazně prospěchově dobří žáci, kteří by ostatní svými výsledky podněcovali k lepšímu výkonu. Na konci sedmého ročníku se měla změnit třídní učitelka (odchod na mateřskou dovolenou) a vzhledem k nedobré pověsti dané třídy zde nechtěl nikdo z pedagogického sboru vzít třídnictví. Většina pedagogů zde nerada učila i svůj

předmět, byl problém i se suplováním a dokonce někteří učitelé odmítli zde vůbec učit s odůvodněním, že mají strach. Vzhledem k počtu žáků i faktu, že je v této třídě několik dětí s ADHD, s ADD a specifickými poruchami učení, stává se toto prostředí nejen pro učitele, ale zejména pro žáky demotivující (stejně o nás všichni říkají, že jsme nejhorší, ostatní třídy za stejnou věc nedostanou zápis), pro neustálý hluk unavující, na poruchy a dysfunkce není brán zřetel, pouze u chlapce dyslektika. Zjištění ADD a ADHD u žáků bylo na základě mnou již dříve prováděné depistáže. Dotazníky a metody, které jsme použily vykazují určité pozitivní změny, které u žáků proběhly a následně i u učitelů. Také se nalaďila intenzivní spolupráce rodičů se školou, která dříve neexistovala..

V důsledku zklidnění žáků a snížení úzkosti pomocí relaxace, došlo ke zmírnění neklidu a nervozity, což žákům umožnilo více se soustředit na práci a přípravu na vyučování. Nácvik soustředění a plánování činností pomohl ke zlepšení pozornosti a k lepšímu pochopení učiva a zkvalitnění přípravy na vyučování.

Zmapování úzkostí a strachů u jednotlivých žáků, umožnil po dohodě s vyučujícím, najít vhodný přístup k žákovi např: na místo ústního zkoušení písemná práce, nebo zkoušení v lavici a ne na stupínku před tabulí, což vede ke zmírnění intenzity strachu. Volba vhodného individuálního přístupu učitele k žákovi snižuje respektive eliminuje vliv stresujících událostí sociálního charakteru jako je zesměšnění, ztrapnění, které je právě v období puberty velmi bolestné .

Celkové zklidnění organismu, snížení úzkosti a v neposlední řadě i edukace a nabídka nových učebních postupů mohly vést ke zlepšení školního prospěchu. Značný vliv na zlepšení prospěchu měla také změna ve smyslu pozitivního emočního nastavení ze strany učitelky slovenského jazyka a dějepisu. Třidu charakterizuje následovně: „Třída s počtem žáků 32. Žáci většinou temperamentní, ale tvořiví. Akce: každý týden třídnická hodina, diskuse, polemiky, 26. a 27.11.2001 společné malování třídy za aktivní účasti rodičů, úklid, výzdoba.

Prospěch (zlepšení):

Slovenský jazyk - zlepšení ve smyslu práce v netradičních vyučovacích formách (gramatické analýzy, interpretace textů, komparace textů z literární výchovy.

Dějepis - aktivita při objevování nových poznatků, práce s naučnou literaturou, internet, referáty, diskuse, hraní rolí." Citováno z formuláře Vyhodnocení výchovně-vzdělávacích výsledků, které každý třídní učitel odevzdává za svou třídu řediteli školy za uplynulé čtvrtletí. Došlo k celkovému zlepšení vztahů ve třídě, nastolena intenzivní spolupráce s rodiči viz. Příloha E8. .

Při porovnání vyhodnocení školního prospěchu formou aritmetického průměru mezi třídami A,B, a C se ukázal zajímavý moment zlepšení ve slovenském jazyce a v dějepise i v kontrolních třídách, kde učitelka slovenského jazyka a dějepisu použila na výuce nové, alternativní a pro děti zajímavé metody výuky, na kterých jsme se dohodli v rámci terapeutického programu ve třídě B.

Třída B - základní soubor

Ze slovenského jazyka se třída 8.B jako celek zlepšila , přičemž u chlapců ke zlepšení nedošlo, ale u dívek ano.

Z dějepisu se třída 8.B jako celek zlepšila , přičemž u chlapců došlo k mírnému zhoršení,zatímco u dívek došlo k dosti výraznému zlepšení.

Třída A - kontrolní soubor

Ze slovenského jazyka se třída 8. A jako celek zlepšila , přičemž došlo ke zlepšení u chlapců i dívek. U chlapců výrazněji.

Z dějepisu se třída 8.A jako celek zhoršila , přičemž u chlapců došlo k výraznějšímu zlepšení než u dívek.

Třída C - kontrolní soubor

Ze slovenského jazyka se třída 8.C jako celek zlepšila , přičemž výraznější zlepšení bylo u chlapců, než u dívek.

Z dějepisu se třída 8.C jako celek výrazně zlepšila a to ve stejné míře u chlapců i u dívek oproti původnímu stavu.

Učitelka slovenského jazyka a dějepisu si sama pro sebe udělala porovnání všech tří osmých ročníků v němž hodnotila aktivitu žáků v slovenském jazyce se zaměřením na četbu. Zajímalo ji - kolik času mají děti na čtení, zda čtou ve volném čase nebo volí jinou aktivitu, když vidí sfilmované dílo zda si ho přečtou také v knižní podobě, odkud si nejčastěji půjčují knihy, podle čeho knihu vybírají, jaké tři knihy četli žáci v poslední době, nejčastěji čtené knihy, nejoblíbenější literární hrdina.

Výsledky ukázaly:

„žáci třídy A upřednostňují věcnou literaturu. Zájem o tuto literaturu koresponduje s touhou poznávat svět, uspokojovat své racionální potřeby. V jejich čtenářských projevech je zjevný odklon od krásné literatury. Volný čas většina žáků věnuje pasivnímu přijímání kultury. Díla povinné literatury přečtou, ale zaměřují se pouze na obsah, nezkoumají text do hloubky, stačí jim, že to museli přečíst. Individuálně do knihovny nechodí, do literárních soutěží se nezapojují z obavy ze selhání. Žáci jsou velmi inteligentní, ale překážkami tvořivosti je v této třídě kromě pohodlnosti strach udělat chybu, neschopnost tolerance, výrazný egoismus. Těžká je i komunikace s některými rodiči, kteří očekávají od dětí pouze maximální výkony v učení. Na zabezpečení tvořivé atmosféry v této třídě je nutné vynaložit o mnoho více úsilí a používat metody práce na zlepšení vzájemné komunikace.

žáci třídy B rádi čtou kromě dobrodružných románů i knihy pro dospívající mládež a krásnou literaturu. Zajímají je knihy se sportovní tematikou, v knihovně pracují s encyklopediemi a slovníky. Povinnou četbu čtou se zájmem a hovoří o tom před spolužáky, čímž je motivují. Mají zájem dílo zkoumat, umí pracovat s informacemi a produkovat originální myšlenky. Slabí žáci, kteří čtou knihy jen málokdy, nebo vůbec, mají možnost se s knihou seznámit alespoň tak, že poslouchají vyprávění spolužáků, zapojují se do dramatizací ukázek, vciťují se do prožívání a chování postav. Komunikativní činnosti jsou v této třídě na vyšší úrovni než ve třídě A. Žáci mají rádi vyučovací hodiny v knihovně. Pravidla literárních kvízů a soutěží respektují a sami pomáhají při přípravě akcí pro nižší ročníky. Zapojují se do netradičních forem

vyučování, dokáží spolupracovat. Sedmá B je důkazem toho, že i třída s velkým počtem žáků, s výchovnými problémy a horším prospěchem dokáže někdy víc než třída "výběrová".

žáci C třídy nečtou jen z nezájmu, je to třída s velmi slabým prospěchem. Žáci kteří chodí do knihovny si prohlížíjí encyklopedie , knihy o sportu a časopisy, ale domů si knihy velmi nepůjčují. Čtou hlavně pohádky a pověsti a jako ve třídě A i zde většina žáků tráví volný čas sledováním televize. Na rozdíl od A projevují žáci třídy C zájem o mimočítankovou četbu a i když příliš nečtou, rádi poslouchají ukázky literárních textů, kladou otázky, porovnávají činy postav se svými představami o situaci, zajímají je příhody ze života spisovatelů“ (třídní učitelka B třídy).

Connersův dotazník pro učitele

Tento dotazník velmi dobře mapuje projevy chování žáků v době školního vyučování tak, jak je vidí učitel. Byla zvolena zkrácená forma dotazníku, kterou byli učitelé bez větších problémů ochotni vyplnit pro její jednoduchost a srozumitelnost.

Sběr dat proběhl v sedmé B třídě před závěrečným vysvědčením a v osmé B třídě před pololetním vysvědčením u všech žáků ve třídě. Nezávisle na sobě dotazník vyplnila učitelka slovenského jazyka a dějepisu (učitel A) a učitelka matematiky a fyziky. Výsledky ukázaly, že hodnocení učitele B bylo přísnější než hodnocení učitele A. Pro lepší a názornější možnost porovnání vlivu aplikace kognitivně-behaviorální metody na zlepšení školního prospěchu u žáků jsme zvolili percentuální zpracování jednotlivých položek dotazníku, které jsme zdokumentovali i formou názorných koláčových grafů. V případný nárůst některých hodnot lze vysvětlovat jednak z vývojových hledisek, jednak jako důsledek výskytu ADD a ADHD u některých žáků (podrobnější rozbor u autorky), ale také může mít vliv nezvládnání situace učiteli. Žáci kteří prošli programem "Strapáček" byli vedeni ke kooperaci, vstřícnosti, určité korekci svého chování, aktivitě, konstruktivní diskusi, respektování druhých apod., zatímco učitelé se k nim chovali stále po staru (nerespektování názoru žáka,křik, tresty, poznámky, sankce případně výhrůžky). Také spolužáci, kteří se schůzek nezúčastňovali byli často v konfliktu s ostatními.

Dotazníku dětské manifestované úzkosti

Celkově došlo k uklidnění a poklesu úzkosti a školních strachů téměř u celé Byla provedená tři měření za dobu jednoho pololetí, kdy byl aplikován program "Strapáček" u základního souboru B, kde došlo u žáků k poklesu úzkosti. Při vzájemném porovnání základního souboru s kontrolními třídami byla nejvyšší úzkost naměřena ve výběrové třídě A, kde jsou žáci zaměřeni na výkon.

ZÁVĚR

Tato disertační práce předkládá nově vytvořený intervenční program „Strapáčík“, rozvíjející osobnost problémového žáka respektive žáka s poruchami chování, vycházejícího z kognitivně – behaviorálního přístupu.

V teoretické části je metoda „Strapáčík“ podrobněji charakterizována a je zde popsán způsob její aplikace ve škole při skupinové práci se žáky. Jejím hlavním úkolem bylo zaměřit se na zjišťování vlivu této specificky upravené metody na posílení osobní zodpovědnosti a schopnosti řešit své problémy, pochopení příčin zhoršování svého prospěchu, získání technik a metod vhodných ke zlepšení přípravy na vyučování, sebezpoznávání, posílení sebedůvěry prožitek úspěchu, pozitivní zpětná vazba ze strany spolužáků, rodičů a učitelů a následná změna postojů žáka ke škole a k učení vedoucí ke zlepšení prospěchu ve slovenském jazyce a v dějepise.

Ani metoda „Strapáčík“, ani vedoucí programu, nebyla žáky pocíťována jako ohrožující. Zvolený přístup a způsob práce, kdy vedoucí programu plně respektuje osobnost žáka, který je brán jako rovnocenný partner se svými právy i povinnostmi, byl pro děti poutavý a zajímavý. Vedoucí programu vychází při práci z aktuálních znalostí a dovedností žáka, z jeho potřeb, akceptuje a pomáhá řešit jeho problémy a tím umožňuje žákovi dál rozvíjet své vlastnosti a dovednosti.

Pomocí zpětné vazby program aktivuje žáka a umožňuje mu hledat vlastní zdroje pro další sebezpoznání a rozvíjení žákovi osobnosti a jeho sociálních i učebních dovedností. Možnost srovnání vlastního chování a práce s ostatními členy skupiny tento fakt ještě umocňuje.

Průběžné informování rodičů a učitelů o výsledcích a práci dětí v programu, má pozitivní vliv na změnu jejich pohledu na jednotlivé žáky i na třídu jako celek. Vede zároveň k naladění aktivní spolupráce rodičů se školou. Metoda „Strapáčík“ umožňuje pozitivně ovlivňovat nejen chování učitelů, ale i jejich vztah k žákům a tím se významně podílí na budování příznivého emočního klimatu třídy, které je základem efektivního vyučování.

Výsledky poukazují na to, že problémové děti citlivě reagují na změny chování učitelů k nim i na změny stylu výuky učitele spolupracujícího na programu. To se projevuje nejen na zlepšení prospěchu u žáků, zvýšení sebedůvěry, ale i na jejich postojích a aktivitě a v neposlední řadě i na změně v chování třídy jako celku.

Velký přínos této metody spatřujeme v tom, že přináší nový pohled a způsob práce pro školní psychology, speciální pedagogy i učitele, a zároveň, že dokáže pozitivním, hravým způsobem vzbudit zájem dětí o řešení svých problémů spojených s učením a chováním. Vzhledem k dosaženým pozitivním změnám v prospěchu u jednotlivých žáků, i změně v chování třídy jako celku, bude intervenční rozvíjející program „Strapáček“ ověřován na dalších skupinách dětí i na jiných základních školách. V rámci celoživotního vzdělávání pedagogických zaměstnanců, projevilo zájem o zaškolení učitelů základních škol v práci s tímto programem Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíně a Slovenská Asociace speciálních pedagogů.

SEZNAM LITERATURY

- Adamíková,D., Pšenáková,M. (2005). *Realizácia preventívneho projektu „Správaj sa normálne“*. In. Zborník príspevkov. Psychologické, sociálne a informačné dimenzie v systémovom riešení prevencie drogových závislostí. Trenčín: Krajský úrad v Trenčíne a Ministerstvo obrany SR.
- Alex, S., Vopel, K.W. (1987). *Lehre mich nicht, lass mich lernen! I*. Hamburg : ISKO-PRESS.
- Alex, S., Vopel, K.W. (1987). *Lehre mich nicht, lass mich lernen! II*. Hamburg : ISKO-PRESS.
- Alex, S., Vopel, K.W. (1987). *Lehre mich nicht, lass mich lernen! III*. Hamburg : ISKO-PRESS.
- Alex, S., Vopel, K.W. (1994). *Lehre mich nicht, lass mich lernen! IV*. Hamburg : ISKO-PRESS.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders (4r ed.)*, Washington DC:APA.
- Auger,M.T. (2005). *Učitel a problémový žák; strategie pro řešení problémů*. Praha: Portál.
- Badegruber,B., PirkI,F. (1994). *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha:Portál.
- Bendl,S. (2004)., *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bidlová,E. (2004). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Disertační práce. Praha: FiF UK v Praze.
- Bratská,M. (1994). *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácie*. Bratislava: FiF UK Bratislava.
- Bratská,M. (2000). *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. 2. nezm. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Bratská,M. (2001). *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Bratislava : Trade Leas, spol. s. r.o

- Bubelová, M. (2001). *Spolupráca školy a krajskej knižnice*. Diplomová práca. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, FiF.
- Buda, B. (1994). *Empatia – psychológia vcítenia a vžitia sa do druhého*. Nové Zámky: PSYCHOPROF.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Dacey, J.S., Lennon, K.H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- Denig-Helms, K. (1997). *Úspěšně obstát při písemce i ústním zkoušení*. Praha: Portál.
- Dobeš, M., Fedáková, D. a kol. (2006). *Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov*. Bratislava: SVÚ SAV.
- Drtílková, I., Šerý, O. et al. (2007). *Hyperkinetická porucha / ADHD*. Praha: Galén.
- Erikson, E.H. (1968). *Osm věků člověka*. Praha: Krajský pedagogický ústav.
- Faber, J. (1998). *EEG – atlas pro začátečníky*. Praha: Triton.
- Faber, J. (1992). *Elektroencefalografie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Faber, J. (1998). *Využití metody EEG-biofeedback ve školním poradenství*. Průběžná zpráva o řešení resortního výzkumu MŠMT, Praha
- Faltus, F. (1977). *Řekni mi, co jíš*. Praha: Avicenum.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Fúzesi, Z. (1996). *Velká knížka předškoláka*. Ostrava: Librex.
- Gábriš, L. (1995). *Sladkosti závislostou?* Nové Zámky: Filia, nadácia pre prevenciu drogových závislostí.
- Gillernová, I. a kol. (1990). *Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie*. Praha: SPN.
- Gillernová, I. (2005). *Charakteristika výchovných interakcí dospělých a dětí*. In. Zborník príspevkov. Psychologické, sociálne a informačné dimenzie v systémovom riešení prevencie drogových závislostí. Trenčín: Krajský

úrad v Trenčíně a Ministerstvo obrany SR.

Gillernová,I. a kol.: (2006). *Jak být s dětmi?* In. Zborník príspevkov. Prevencia, liečba a resocializácia v oblasti drogových závislostí a sociálno-patologických javov. Trenčín: Krajský úrad v Trenčíně a Ministerstvo obrany SR.

Gittelman,R., Klein, R. (1985). Children Manifest Anxiety Scale, Child Ratings. Psychoph. Bull., 21, 4, 936-938.

Glass,L. (2004). *Ja čítaju vaši myslí.* Moskva: Izdatelstvo ACT – OA LJUKC.

Hašto,J. (2003). *Predchádzanie depresiám. Skupinový program podľa R.F.Muňoza.* Trenčín: Vydavateľstvo F.

Hašto,J. (2006). *Autogénny tréning. Nácvik koncentratívneho sebauvoľnenia – základné informácie.* Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s r.o.

Hautzinger,M. (1998). *Depression.* Hogrefe-Verlag. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle,

Hautzinger,M. (2000). *Depressionen im Alter. Erkennen, bewältigen, behandeln. Ein kognitiv-verhaltens-therapeutisches Gruppenprogramm.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Hendl,J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

Hobdayová,A., Ollierová,K. (2000). *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi.* Praha, Portál.

Hybenová,V. (1999). *Program rozvoja osobnosti žiaka so zameraním na drogovú prevenciu.* Prešov: Krajská pedagogicko-psychologická poradňa v Prešove, Mana Noc.

Hybenová,V. (2000). *Program: Rozhovory o sebe.* CD 1; CD 2; CD 3. Prešov:Krajská pedagogicko-psychologická poradňa v Prešove.

Klindová,L.(1984). *Rozvíjající program pre päťročné deti.* Bratislava: Pedagogicko-psychologická poradňa mesta Bratislavy.

Klindová,L. (1998). In. *Rozvíjajúce programy pre deti predškolského veku.* Závěrečná zpráva P-67, Bratislava: VÚDPaP.

Kol. autorov (2006). *Objavte cestu, jako íst' ďalej: Podpora a rady pre každého, koho postihla schizofrénia.* Trenčín:Vydavateľstvo F, Pro mente sana s r.o.

Komenský,J.A. (1992). *Vševýchova (Pampaedia).* Bratislava: Obzor.

Kondáš,O. (1973). *Discentná psychoterapia.* Slovenská akadémia vied, Bratislava,

Kondáš,O., Kratochvíl,S., Syřišťová,E.(1985). Psychoterapia a reedukácia. Martin, Osveta.

Kopáčiková, D.: Náprava ADD a ADHD metódou EEG-biofeedback. In: Zbomík
eferátov zo 6. Zjazdu Asociácie školskej psychológie SR a ČR, "Moja škola -
mój dom - mój hrad, Eds. Eva Gajdošová. Bratislava, Psychoprof spol. s r.o.
2001, 140 - 143.

Kopasová,D., Klindová,L. (1984). *Zefektívňovanie rečovo-intelektového vývinu
cigánskych detí*. Závěrečná zpráva, Bratislava: VÚDPaP.

Kopasová,D. (1993). *Stimulačný program vývinu reči pre deti predškolského veku*.
Banská Bystrica, VOTES.

Kopasová,D. (1994). *Dieťa, rodina, škola a prosociálne správanie*. In: Zborník
príspevkov z vedeckej konferencie XXII. Dni zdravotnej výchovy Ivana
Stodolu. Bratislava. ÚZV.

Kopasová,D. (1995). *Prosociálne správanie, vývin a možnosti jeho rozvoja u detí
predškolského veku*. Rezervy etickej výchovy. Učiteľské noviny,
č.11,1995,s.10,16.3.1995.

Kopasová,D. (1997). *Možno by vôbec nebolo treba hovoriť o násilí*. In: Zborník Stop
násiliu v programoch TV. Prix Danube 97, Bratislava:Slovenská televízia,
s. 31-34.

Kopasová,D. (1998). *Rozvíjajúce programy pre deti predškolského veku*. Řiešiteľ –
Závěrečná správa P-67, Bratislava : VÚDPaP.

Kopasová,D. (1998). *Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so
zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1.stupni ZŠ*. Bratislava:
VÚDPaP.

Kopasová,D. (1998). *Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so*

zameraním na prevenciu závislostí u detí na 2.stupni ZŠ. Bratislava: VÚDPaP.

Kopasová,D. (1998). *Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u stredoškolákov.* Bratislava: VÚDPaP.

Kopasová,D. (2000). *Programy rozvíjania prosociálneho správania a ich využitie z hľadiska humanizácie výchovy a vzdelávani detí a mládeže.* In. Miesto a poslanie školského psychológa při realizácii programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SROV. Zborník referátov,Bratislava: PSYCHPROF.

Koppensteiner,Ch. (2002). *Tricks zum besseren Lernen.* Tosa Verlag, Vinna Austria.

Koukolík,F., Drtilová,J. (1996). *Vzpoura deprivantů. O špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácení moci.* Praha: Makropulos.

Kováč,D.(2001).*Integrovaná osobnosť – predpoklad zvládania „nebezpečného sveta“.* In. (Zb.) Psychológia pre bezpečný svet. SPS při SAV, Bratislava: STIMUL.

Kováč, T. (1986). *Vývin tvorivosti detí predškolského veku a možnosti ich stimulovania.* Disertační práce, Bratislava: VÚDPaP.

Kratochvíl,S. (1978). *Skupinová psychoterapie neuros.* Praha: Avicenum.

Kratochvíl,S. (1987). *Psychoterapie.* Praha: Avicenum.

Kratochvíl,S. (1997). *Základy psychoterapie.* Praha: Portál.

Kucharská,A. a kol. (1998). *Specifické poruchy učení a chování.* Praha: Portál.

Kühner,Ch., Weber,I. (2001). *Depressionen vorbeugen. Ein Gruppenprogramm nach R. F. Muñoz.* Hogrefe – Verlag. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle,

Labáth,V., Smik,J. (1991). *Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou.* Bratislava: Psychodiagnostika.

Langmeier,J.,Balcar,K.,Špitz,J. (2000). *Dětská psychoterapie.* Praha: Portál.

- Lenz, L. (1990). *Metodický materiál pre experimentálne zavedenie etickej výchovy I.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy.
- Liebmann, M. (2005). *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci.* Praha: Portál.
- Lantz, D., Stermán, M. B. (1988). *Neuropsychological assessment of subjects with uncontrolled epilepsy: Effects of EEG feedback training.* *Epilepsia*, 29, 1988, 2, 163-171.
- Linden, M., Habib, T., Radojević, V. (1996). *A controlled study of effects of EEG biofeedback on cognition and behavior of children with Attention Deficit Disorders and Learning Disabilities.* *Biofeedback and Self-Regulation*, 21, 1996, 35-50.
- Mačišáková, V. (1996). *Rozvíjanie prosociálneho správania u detí predškolského veku.* Diplomová práca, Bratislava .FFUK.
- Martin, M., Altmanová-Greenwoodová, C.-ed. (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče.* Praha: Portál.
- Málková, I. (1992). *Jak hubnout pomalu ale jistě.* Praha: Avicenum.
- Málková, I. (1987). *Teoretický nástin behaviorálního přístupu k terapii obezity.* *Československá psychiatrie*, 83, s.159.
- Málková, I. (1987). *Pokus o psychoterapii obezity se zaměřením na behaviorální přístup.* *Československá psychiatrie*, 83, s.313.
- Málková, I., Krch, F. (2001). *SOS nadváha.* Průvodce úskalím diet a životního stylu. Praha: Portál.
- Matula, Š. (1999). *Cesta k emocionálnej zrelosti.* Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Matula, Š. (2002). *Dobrodružná cesta výchovy ... alebo príručka pre rodinu na ceste k citovej zrelosti.* Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Meško, D., Katuščák, D. a kol. (2004). *Akademická príručka.* Martin: Osveta.
- Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. *Duševní poruchy a poruchy chování.* Diagnostická kritéria pro výzkum. Praha, Psychiatrické centrum, 1996.
- Mikšík, O. (1985). *Psychická integrita osobnosti.* Praha: Univerzita Karlova.
- Mikšík, O. (1999). *Psychologické teorie osobnosti.* Praha: Univerzita Karlova Praha,

Karolinum.

- Mikšík,O. (1999). *Detekce a optimalizace vztahu „osobnost – životní nároky – aktivity“ využitím diagnostické baterie „Diaros – Pasko“*. Praha: Katedra psychologie, FiF UK v Praze.
- Mikšík,O. (2005). *Osobnostní determinanty psychického selhání v reálných životních kontextech a možnosti jejich detekce*. In. Zborník príspevkov. Psychologické, sociálne a informačné dimenzie v systémovom riešení prevencie drogových závislostí. Trenčín: Krajský úrad v Trenčíně a Ministerstvo obrany SR
- Mikšík,O. (2001) *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova Praha, Karolinum.
- Mikšík,O. (2006). *Prosociální zdroje a rizika vzniku a rozvoje drogových či jiných závislostí a sociálně patologických projevů v procesu dospívání*. In. Zborník príspevkov. Prevencia, liečba a resocializácia v oblasti drogových závislostí a sociálno-patologických javov. Trenčín: Krajský úrad v Trenčíně a Ministerstvo obrany SR.
- Možný,P., Praško,J. (1999). *Kognitivně-behaviorální terapie: úvod do teorie a praxe*. Praha: Triton.
- Nakonečný,M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Nath,K. (1993). *Behaviorální terapie: manuál pro účastníky výcvikového kurzu*. Praha – Hradec Králové. IGBT s r.o.,
- Návrh koncepcie rozvoja predškolskej výchovy s dôrazom na rok pred povinnou školskou dochádzkou. Ministerstvo školstva SR, Bratislava 1997
- Nedvědová,Z., Zatloukalová,I. (2000). *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico.
- Nevšimalová,S.,Šonka,K. (1997). *Poruchy spánku a bdění*. Praha: MAXDORF.
- Newcomb, M.D., Richards,S. (1995). *Parent Drug-Use Problems and Adult Intimate Relations: Associations Among Community of Young Adult Women and Man*. Consult. Psychol., 42, č.2,s.141-154
- Pacít,I., Florian,J. (1998). *Psychofarmakoterapie dětského a dorostového věku*. Praha: Psyché, Grada Publishing.
- Pávková,J. a kol. (2002). *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3.,aktualiz. vyd., Praha: Portál.

- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia, orgány štátnej správy v školstve a orgány územnej samosprávy SR na školský rok 2007/2008, Ministerstvo školstva SR, Bratislava 2005, s.67
- Piaget,J. (1964). *Psychologie intelligence*. Praha, KPÚ,
- Pisareva,L.V. (1978). *Nervnyje děti*. Moskva: Gosudarstvennoje učebno-pedagogičeskoje izdatelstvo Ministerstva prosviščenija.
- Praško,J.,Kosová,J. (1998). *Kognitivně-bahaviorální terapie úzkostných stavů a depresí*. Praha: Triton.
- Ptáček,R. (1999). *Efektivita EEG-biofeedbacku u lehkých mozkových dysfunkcí*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Reif, Sandra,F. (1999). *Nesoustředěné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- Ritomský,A. (1999). Deskripcia dát s pomocou SPSS. Sondy do súčasnej rodiny a domácnosti. Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, Bratislava,
- Reif, Sandra,F. (1999). *Nesoustředěné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- Roder,V. a kol.(1993). *Integrovaný psychoterapeutický program pro schizofrenní pacienty*. Praha: Triton.
- Roche – Olivar,R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Ronenová, T. (2000). *Psychologická pomoc dětem v nesnázích. Kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi*. Praha: Portál.
- Růckerová-Voglerová,U. (1994). *Učení bez stresu*. Praha: Portál.
- Sattler,J.M. (1986). *Assessment of Children*. New York, USA, s.396 a s. 893.
- Servais, E. (1995). *Kým nie je príliš neskoro*. Praktická príručka pre rodičov, učiteľov a ďalších pracujúcich s mládežou. Belgier Eucen.
- Shapiro, S. (1992). *Fajčenie*. Soros foundation's Regional Health Education Project, Bratislava : Open Society Fund, Jaspis.
- Shapiro, S. (1992). *Správna výživa*. Soros foundation's Regional Health Education Project, Bratislava : Open Society Fund, Jaspis.

- Shapiro, S.(1992). *AIDS*. Soros foundation's Regional Health Education Project, Bratislava :Open Society Fund, Jaspis.
- Shapiro, S. (1992). *Sexuálna výchova*. Soros foundation's Regional Health Education Project, Bratislava :Open Society Fund, Jaspis.
- Shapiro, S. (1992). *Alkohol a drogy*. Soros foundation's Regional Health Education Project, Bratislava :Open Society Fund, Jaspis.
- Shapiro, S., Flaherty-Zonis,C., Libal,J. (1995). *Životné prostredie a naše globálne spoločenstvo*. New York : Soros Foundations, USA .
- Schaub,A., Bernhard,B., Gauck,L. (2005). *Kognitívne-psychoedukačná liečba bipolárnych porúch* . Terapeutický manuál. Preklad: Hašto,J. Trenčín:Vydavateľstvo F.
- Smith,CH.A. (1994).*Trieda plná pohody*. Praha: Portál.
- Smith,Ch.A. (2001). *Trieda plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Praha: Portál.
- Strmeň,L.,Raiskup,J.CH.(1998). *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*.Bratislava: Iris.
- Svetový kódex detských práv. (1997). Bratislava: Detský fond SR.
- Swoboda,H. (1977). *Moderní statistika*. Praha: Svoboda.
- Szallayová,J. (1995). *Intervenčný hudobno-pohybový program rozvíjania grafomotoriky detí predškolského veku*. Bratislava: Disertační práce, PFUK v Bratislavě.
- Szobiová,E.(2004).*Tvorivosť, od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava : Vyd.2., dopl.a preprac.,Stimul.
- Šicková – Fabrice,J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Šimanovský Z., Mertin,V. (1996). *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál.
- Šípek, J.(2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV.
- Teeter, PA., Semrud-Clikeman,M.: *Integrating neurobiological, psychological, and behavioral paradigms* (1995).A transactional model for the study of ADHD. (Electronic version). Arch Clin Neuropsychol, 10, p. 433-461.

- Train,A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál.
- Train,A. (1997). *Specifické poruchy chování a pozornosti. Jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál.
- Turek,I. (2006). Písanie záverečných prác pre kvalifikačné skúšky pedagogických zamestnancov. Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíně, VIAC-EDU.
- Tyl,J., Ptáček,R., Tylová,V. (1997). *Nové metody nápravy lehkých mozkových disfunkcí*. Praha: Feedback Institut.
- Tyl,J. (1999). *EEG-Biofeedback, diagnostické indikace a terapeutické modely. Vademecum terapeuta*. Praha: Feedback Institut.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová,M. (2001).*Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha:Univerzita Karlova Praha, Karolinum.
- Vágnerová,M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova Praha, Karolinum.
- Vágnerová,M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Univerzita Karlova Praha, Karolinum.
- Vojáček,K. (1988). *Autogenní trénink*. Praha: Avicenum.
- Walton,F.X., Powers,R.I. (2002). *Ako vychádzať s deťmi*. Nové Zámky: Psychoprof.
- Walton,F.X., Powers,R.I. (2002).*Ako vychádzať s dospievajúcimi doma a v škole*. Nové Zámky : Psychoprof.
- Wyner,A. (1994). *Drogy – ilúzie umelého raja*. Bratislava: Federácia žien za svetový mier.
- Zelinková,O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. Praha: Portál.

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek 1: Integrovaný pohled na psychiku osobnosti (Mikšík, 2005)
- Obrázek 2: Interakční schéma (Gillernová, 2001)
- Obrázek 3: Transakční model ADHD (Drtilková, Šerý 2007, upraveno podle: Teeter, Semrud-Clikeman, 1995).
- Obrázek 4: Princip metody EEG-biofeedback (© Dagmar Kopáčiková, 2001)
- Obrázek 5: Strapáček – ústřední postava programu
- Obrázek 6: Zpětná vazba od dětí - Chocholná
- Obrázek 7: 1. Lekce - Seznámení (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 8: 2. Lekce - Závaží (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 9: 3. Lekce - Blesky 1 (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 10: 4. Lekce - Ježkové (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 11: 5. Lekce – Blesky 2 (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 12: 6. Lekce – Začarovaný kruh problémů 1 (© D.Kopáčiková)
- Obrázek 13: 7. Lekce – První pomoc (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 14: 8. Lekce - Pomocníčci (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 15: 9. Lekce – Podané ruce (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 16: 10. Lekce – Dárky (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 17: 11. Lekce – Začarovaný kruh problémů 2 (© D. Kopáčiková)
- Obrázek 18: Výsledky práce z lekce 3 a 5
- Obrázek 19: Výsledky práce z lekce 1,2,3,4,5
- Obrázek 20 : Výsledky práce z lekce 8: pomocníčci
- Obrázek 21 : Výsledky práce z lekce 9: vedoucí programu – k žákům
- Obrázek 22: Výsledky práce z lekce 9: žáci – k vedoucí programu

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1: Prospěch žáků 7.B třídy II. pololetí –slovenský jazyk
- Graf 2:** Prospěch žáků 8.B třídy I. pololetí –slovenský jazyk
- Graf 3: Změna prospěchu žáků B třídy ve slovenském jazyce
- Graf 4: Prospěch žáků 7.B třídy II. pololetí – dějepis
- Graf 5:** Prospěch žáků 8.B třídy I. pololetí – dějepis
- Graf 6: Změna prospěchu žáků B třídy v dějepise
- Graf 7: Prospěch žáků 7.B třídy II. pololetí – v chování
- Graf 8:** Prospěch žáků 8.B třídy I. pololetí – v chování
- Graf 9: Změna prospěchu žáků B třídy v chování
- Graf 10: Výskyt znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel A
- Graf 11: Percentuální vyjádření výskytu znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel A
- Graf 12: Výskyt znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel A
- Graf 13: Percentuální vyjádření výskytu znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel A
- Graf 14: Výskyt znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel B
- Graf 15: Percentuální vyjádření výskytu znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel B
- Graf 16: Výskyt znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel B
- Graf 17: Percentuální vyjádření výskytu znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel B

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1: Změna v prospěchu žáků B třídy - ve slovenském jazyce
- Tabulka 2: Změna v prospěchu žáků B třídy - v dějepise
- Tabulka 3: Změna v prospěchu žáků B třídy - v chování
- Tabulka 4: Výskyt znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel A
- Tabulka 5: Výskyt znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel A
- Tabulka 6: Výskyt znaků problematického chování u žáků 7. B třídy – učitel B
- Tabulka 7: Výskyt znaků problematického chování u žáků 8. B třídy – učitel B

SEZNAM PŘÍLOH

- A : Odpovědi učitelů základní školy
- B : Dotazník dětské manifestované úzkosti
- C : Connersův zkrácený dotazník pro učitele na sledování poruch chování u žáků
- D : Grafy – výsledky jednotlivých žáků B třídy B1-B32
- E : Ukázky z realizace programu „Strapáček“
- E1: Přednáška pro učitele
- E2: Ukázka skupinové práce v rámci přednášky pro učitele
- E3: Odpovědi učitelů
- E4: Program „Strapáček“ - práce ve třídě
- E5: Program „Strapáček“ - odpovědi žáků – zpětná vazba Lekce ZÁVAŽÍ
- E6: Program „Strapáček“ - odpovědi žáků – zpětná vazba Lekce JEŽKOVÉ
- E7: Program „Strapáček“ - odpovědi žáků – zpětná vazba Lekce BLUDNÝ KRUH
PROBLÉMŮ: Nudné a nesprávné pracovní metody
- E8: Program „Strapáček“
 - a) Třídní schůzky
 - b) Odměna za práci žáků od vedení školy
- E9: Program „Strapáček“ - odpovědi žáků – zpětná vazba Lekce BLUDNÝ KRUH
PROBLÉMŮ: Špatná příprava na vyučování
- E10: Motivační pobytová akce – Chocholná
- E11: Motivační akce – Návštěva výstavy vojenské techniky IDEE v Trenčíně
- E12: Malování třídy
- E13: Vánoční besídka
- E14: Ukončení realizace programu „Strapáček“ – Vánoční posezení

SEZNAM ZKRATEK

ADD:	Attention Deficit Disorder
ADHD:	Attention-Deficit Hyperactivity Disorder
ADDnoH:	Porucha či deficit pozornosti bez hyperaktivity
DSM:	Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders
EEG:	Elektroencefalografie
EVP:	Evokované potenciály
KBT:	Kognitivně-behaviorální terapie
LMD:	Lehké mozkové dysfunkce
SMR:	Senzomotorický rytmus

1. Jak může psycholog pomoci škole?

- Může poradiť, ako pracovať s deťmi s poruchami učenia a správania, keď sú problémy so šikanovaním, krádežou, atď.
*
- Posúdiť náročnosť vyučovacích postupov konkrétneho predmetu a vyučujúceho (Sj – diktáty; Nj – počet zvládnutých slovíčok) v prípade žiakov – dysgrafik, dysortografik.
*
- Ako reagovať na útoky rodičov voči učiteľovi, ako donútiť rodičov na vyšetrenie.
*
- Záškoláctvo, agresívni žiaci, šikana, poruchy učenia, problémoví žiaci, stmeliť kolektív žiakov s integrovaným žiakom.
*
- Ako pristupovať k dieťaťu s poruchami správania ako pristupovať k agresívnym rodičom.
*
- Vypracovanie IVP pri integrovaných žiakoch, určenie diagnózy problémových žiakov (učenie, správanie) stanovenie nejakých metód práce s takýmito žiakmi reakcie na „útočiacich“ rodičov.
*
- Může urobiť diagnostiku pri dieťati, s ktorým sú problémy – nedosahuje dobré výsledky v učení, má problémy v správaní mohol by poradiť učiteľovi ako zvládať problémy s dieťaťom, ako s ním pracovať, môže sám pracovať s dieťaťom.
*
- Integrácia žiakov, šikanovanie, záškoláctvo, poruchy správania, poruchy učenia.
*
- Individuálna práca so žiakmi, vyhľadávanie, diagnostika, prevencia a riešenie šikanovania, konzultácie s učiteľmi a rodičmi.
*
- Práca s rodičmi, práca s problémovými žiakmi, učiteľom (zvládnuť záťažové situácie, pri komunikácii s rodičmi).
*
- S problémami vo vzťahoch v triede a vo vzťahu učiteľ – žiak, s problémovým správaním + práca s rodinou.
*

Příloha A: Zpětná vazba – názory učitelů 1. a 2. stupně základní školy v Trenčíně na možnosti a formy spolupráce psychologa a školy (odpovědi nejsou upravovány)

- Poruchy učenia, poruchy správania, závislosti (rôzne), zaradenie do 1. ročníka ZŠ, odklad školskej dochádzky, integrácia detí, nesprávna funkcia rodiny a život detí v takejto rodine, týranie.
*
- So stanovením úrovně poruchy správania (je, nie je to ADD, ADHD, alebo je to nevychované dieťa).
*
- Myslím, že so všetkým, čo sa týka žiakov, od toho, či sú už deti zrelé do školy, či nemajú poruchu správania alebo učenia, pomôcť žiakom pri výbere povolania, pri šikane...
*
- Môže pomôcť pri poruchách správania u detí, pri poruchách učenia, pri šikanovaní detí.
*
- S „problémovými“ žiakmi, s poruchou sústredenosti, špecifickými poruchami učenia, dyslexia, dysgrafia...všetko ťažký stupeň.
*
- Správanie, vyriešiť problém medzi (rodič – dieťa, dieťa – učiteľia), poruchy spánku (príčiny), voľba povolania, zajakávanie.
*
- Šikanovanie, poruchy správania, hyperaktivita, detské psychické problémy.
*
- Psychológ je nápomocný pri stanovení diagnózy dieťaťa, a taktiež pri rozbere a možnostiach nápravy jednotlivých porúch učenia i správania.
*
- Pomôcť eliminovať resp. dešifrovať rôzne prejavy u detí (správanie, učenie ...), taktiež psychohygiena učiteľov, konzultácie s rodičmi.
*
- Diagnostika porúch žiakov, návrhy na ich odstránenie alebo zlepšenie.
*
- Správanie, ako reagovať, šikana, agresivita, vzťahy v triede.
*
- Riešenie problémového správania, zistenie, že dieťa nemá nijakú psychologickú poruchu, alebo inú odchýlku od normy, vyšetrenie potrebné pre účely školy a má problém so seba prijatím...
*
- Zistiť poruchy učenia, správania.
Prečo dieťa veľa klame.

Příloha A: Zpětná vazba – názory učitelů 1. a 2. stupně základní školy v Trenčíně na možnosti a formy spolupráce psychologa a školy (odpovědi nejsou upravovány)

Prečo sa bojí, z čoho pramení strach, ako pracovať s dieťaťom.

Ako pomáhať deťom s problémami.

*

- Výhovné problémy – ťažko zvládnuteľné deti, psychicky labilné deti, sebapoškodzovanie, úteky z domu, asociálne správanie, závislosti aj učiteľom pri hrozbe vyhodenia.

*

- Pri poruchách správania, učenia, diagnostike porúch, inštrukcie ako s týmito deťmi pracovať.

*

- Dôvody záškoláctva, problémy v rodine, vzťahy medzi spolužiakmi, so šikanou v triede, so správaním, s výberom povolania.

2. Jak může psycholog pomoci učiteli ?

*

- Pohovoriť si s jednotlivými žiakmi (prípadne s ich rodičmi), ako napríklad „odtraumatizovať“ školské prostredie (navrhnúť terapie...).

*

- Poruchy správania, hyperaktivita, úzkostné stavy.

*

- U nás v škole nastal v jednej triede konkrétny problém: žiačka oznámila rodičom, že je šikanovaná svojimi spolužiačkami. Myslím si, že v tomto prípade mal psychológ, napríklad dotazníkom o výskyte šikany zistiť, či sa takéto správanie v triede naozaj vyskytuje.

*

- Ako zminimalizovať žalovanie v triede ako odstrániť neustále: a) vykrikovanie počas hodiny
b) rozprávanie sa medzi sebou počas hodiny.

*

- komunikácia s rodičmi problémových žiakov.

*

- Ako v triede utužiť priateľstvo medzi deťmi. Niekedy sa nesprávajú ako kolektív, ale zaujímajú sa len sami o seba.

*

- Mohol by prísť, pozorovať žiaka v triede počas prestávok, ale častejšie po rozhovore s rodičom posielam dieťa na vyšetrenie do PPP k psychológovi, psychológ mi môže doporučiť, aké metódy mám používať pri práci s deťmi, čo zásadne nerobiť, aké učivo vypustiť, aké pomôcky používať, ako zvládať záťažové situácie.

Příloha A: Zpětná vazba – názory učitelů 1. a 2. stupně základní školy v Trenčíně na možnosti a formy spolupráce psychologa a školy (odpovědi nejsou upravovány)

*

- Pravidelné „sedenia“ stretávanie sa s rodičmi – zamerané: vysvetliť ako pracovať so svojimi deťmi, „komunikácia s deťmi“, so žiakmi – ako prijať žiaka v triede, vysvetliť prečo je napríklad iný prístup k žiakovi so ŠVP.

*

- Po zistení poruchy správania navrhnúť ako čo najlepšie so žiakom pracovať, ale nielen v škole, ale aj doma.
Prepojiť: psychológ – učiteľ – rodič a žiak.

*

- Pohovory – sedenia – s problémovými žiakmi, napr. na triednickej hodine.
Rady rodičom problémových žiakov ako pracovať s deťmi, poradiť učiteľovi, ako reagovať pri rôznych problémoch.

*

- Žiak, ktorý sa predvádza, vydáva rôzne zvuky a cez prestávky „bezodôvodne“ búcha, kope, prezýva ... spolužiaka, ani rodič – matka si s tým nevie pomôcť.

*

- Pomôcť: -integrovaní žiaci, žiaci s poruchami učenia, žiaci s poruchami správania.

*

- Ako udržať pozornosť v triede, kde je veľká časť detí hyperaktívna, ako zaradiť jednotlivca (ktorý je neoblíbený) do kolektívu, ako si nájsť vzťah učiteľ - k deťom, alebo naopak, ak vzťah nie je dobrý.

*

- So správaním, so vzťahmi, s aroganciou, s agresivitou, s egoizmom, s komunikáciou, so vzťahmi – rodina a škola, záškoláctvo.

*

- Sociometria triedy, spolupracovať s rodičom, ktorý je presvedčený, že jeho dieťa je na vyučovacej hodine zo strany konkrétneho vyučujúceho nesprávne hodnotené.

*

- Vzťahy v triede, pomôcť otvoriť sa žiakom, naučiť učiteľa a žiakov nebáť sa rozprávať o problémoch, rodinné problémy.

*

- Začlenenie žiaka s poruchou učenia sčasti i správania do kolektívu. Deti ho poznajú z MŠ a majú k nemu odmietavý postoj. Aj tento žiak mnohé veci

Příloha A: Zpětná vazba – názory učitelů 1. a 2. stupně základní školy v Trenčíně na možnosti a formy spolupráce psychologa a školy (odpovědi nejsou upravovány)

odmieta.

*

- Riešenie situácií – ako konkrétne má učiteľ zvládať negatívne problémové a vyhrotené situácie s daným konkrétnym žiakom, ako riešiť nezáujem dieťaťa o aktivity, ako pomôcť dieťaťu sústrediť sa, ako zminimalizovať negatívne správanie, alebo sexuálne nevhodné správanie dieťaťa.

*

- Konkrétne sa zaoberať prípravou dieťaťa, jeho prejavov – terapia aj s rodinou.

*

- Rada, ako zvládnuť Ť s poruchami správania, ako postupovať pri záškoláckovi, keď nevie pomôcť rodina, ÚPSVaR i polícia.

*

- Posúdiť zrelosť žiakov, adaptácia v 1. ročníku integrovaní žiaci, žiaci s poruchami správania, žiaci s poruchami učenia.

3. Jak může psycholog pomoci Vám jako rodičovi ?

*

- Pri záťažových situáciách v rodine ako napríklad rozchod alebo podvádžanie, tragédia v rodine.
Spôsob: rôzne techniky pri ktorých sa dieťa otvorí, alebo dá najavo svoje pocity, aby ho psychológ mohol usmerniť (alebo rodinu).

*

- Akým spôsobom docieľiť, aby si môj potomok (16) upratal svoje veci, ako mať takú autoritu, že príde načas domov.

*

- Výber stredoškolského štúdia, chorobné klamstvo.

*

- Neviem.

*

- Pomoc pri výchove, rodine.
Ak je dieťa šikovné, ako rozvíjať talent.
Poradiť dieťaťu výber strednej školy, profesijná orientácia – na čo sa hodí .

*

- Ako reagovať pri určitých situáciách, pri komunikácii s dospelávajúcou dcérou.

Příloha A: Zpětná vazba – názory učitelů 1. a 2. stupně základní školy v Trenčíně na možnosti a formy spolupráce psychologa a školy (odpovědi nejsou upravovány)

*

- Rodič by mal hľadať možnosti nápravy, poradenstvo – napr. v prípade nežiaduceho správania, neprospievania, pomoc napr. s prípadnou emocionálnou labilitou, psychickou nevyrovnanosťou ...

*

- Pomôcť pri usmernení správania detí.

*

- Ako rodič by som chcela od psychológa poradiť s nejakými metódami, cvičeniami, ktoré by pomáhali môjmu dieťaťu.

*

- Ako zmeniť negatívny prístup ku škole, k získavaniu informácií vôbec, ako odstrániť extrémistické správanie dieťaťa, čo robiť, keď dieťa nevie v akej situácii, prostredí, ku komu si môžu čo všetko dovoliť.

*

- Dieťa je príliš impulzívne a výbušné, zistiť inteligenciu dieťaťa, je veľmi šikovné, vie počítat do 100, pozná celú abecedu, má 5 rokov.

*

- Ako pomôcť môjmu dieťaťu, aby nebolo v škole stále okrikované a v zlom svetle videné?

*

- Prečo sa mi nezdôverí, prečo ma nerešpektuje.

*

- Ako rodič by som potrebovala, aby sa psychológ porozprával s mojím synom o efektívnosti učenia a so mnou, aký prístup je najlepší k dieťaťu, ktoré má 17 rokov.

*

- Žiarlivosť medzi súrodencami, príchod nového člena rodiny (dieťaťa, súrodenca do rodiny).

Život a výchova dieťaťa s ADHD, ADD,

Výchova v neúplnej rodine,

Výchova manžela.

*

- Pomôcť riešiť problémy s pubertálnym dieťaťom ..., nedôvery dieťaťa k rodičom, klamstvo, podvádžanie, pomôcť pri výchove nevlastného dieťaťa.

*

Příloha A: Zpětná vazba – názory učitelů 1. a 2. stupně základní školy v Trenčíně na možnosti a formy spolupráce psychologa a školy (odpovědi nejsou upravovány)

- Záškoláctvo, agresivita, odmietanie všetkého, drogy, alkohol, vzťahy rodič – dieťa.
- *
- Vzťahy v rodine – rodičia a deti, správny prístup a komunikácia v rodine, fajčenie, drogy, alkohol.
- *
- Diagnostika príčin správania dieťaťa, rady pri riešení konkrétnych situácií.
- *
- Porozprávať sa so psychológom spolu so svojím dieťaťom, využiť rady psychológa pri výchove, opakovať sedenia.
- *
- Ako komunikovať s 15 ročným synom – študentom 1. ročníka GY, veľkým fanúšikom PC techniky, návody, aktivity.
- *
- Spolupráca v oblasti zlepšenia prístupu rodiča k dieťaťu (správanie) hygiena.

Dotazník dětské manifestované úzkosti

DOTAZNÍK DETSKEJ MANIFESTOVANEJ ÚZKOSTI

(Verzia pre deti)

(Children's Manifest Anxiety Scale: Child Rating)

Meno a priezvisko:.....

Číslo:..... Dátum:..... Administroval:.....

ZÁZNAM

Záznam	Vôbec nie	Trochu	Dost'	Veľmi
(16) 1. Robí mi obťaženie sústrediť sa na čokoľvek				
(17) 2. Znervózniem, keď ma niekto pozoruje pri práci				
(18) 3. Mám pocit, že musím byť vo všetkom najlepší				
(19) 4. Ľahko sčervenám				
(20) 5. Mam rad(a) všetkých ľudí ktorých poznám				
(21) 6. Niekedy cítim, ako mi rýchlo tlčie srdce				
(22) 7. Občas mi je tak, že by sa mi chcelo kričať				
(23) 8. Želal(a) by som si byť niekde hodne ďaleko odtiaľto				
(24) 9. Zdá sa mi, že iným deťom sa darí robiť rôzne veci ľahšie ako mne				
(25) 10. Pri hrách častejšie vyhrávam ako prehrávam				
(26) 11. Tajne sa bojím veľa vecí				
(27) 12. Cítim, že ostatným sa nepáči to akým spôsobom robím rôzne veci				
(28) 13. Cítim sa sám(a), a to aj vtedy, keď som s inými ľuďmi				
(29) 14. Ťažko sa rozhodujem				

Connersův zkrácený dotazník pro učitele na sledování poruch chování u žáků

**Connersov skrátený dotazník pre učiteľov aj rodičov
na sledovanie porúch žiakov v správaní
/ pre vek 3 - 17 rokov/**

Meno žiaka..... Dátum narodenia žiaka:.....
Meno učiteľa / rodiča/.....
Dátum vyplnenia:.....

Inštrukcia: Prosím, odpovedzte na všetky otázky. Ku každému prejavu správania označte frekvenciu výskytu problému stanovenou bodovou hodnotou.

Prejav správania	Frekvencia prejavu			
	vôbec sa nevyskytuje 0 bodov	sporadicky 1 bod	často 2 body	stále 3 body
1. je impulzívny, vzrušivý				
2. je hyperaktívny				
3. vyrušuje iných žiakov				
4. nedokončuje činnosť				
5. je nepokojný a nervózny				
6. je nepozorný				
7. požaduje neodkladné splnenie požiadaviek, ľahko frustrovaný				
8. často kričí				
9. rýchlo mení náladu				
10. je výbušný, má nepredvídateľné správanie				

Suma bodov:

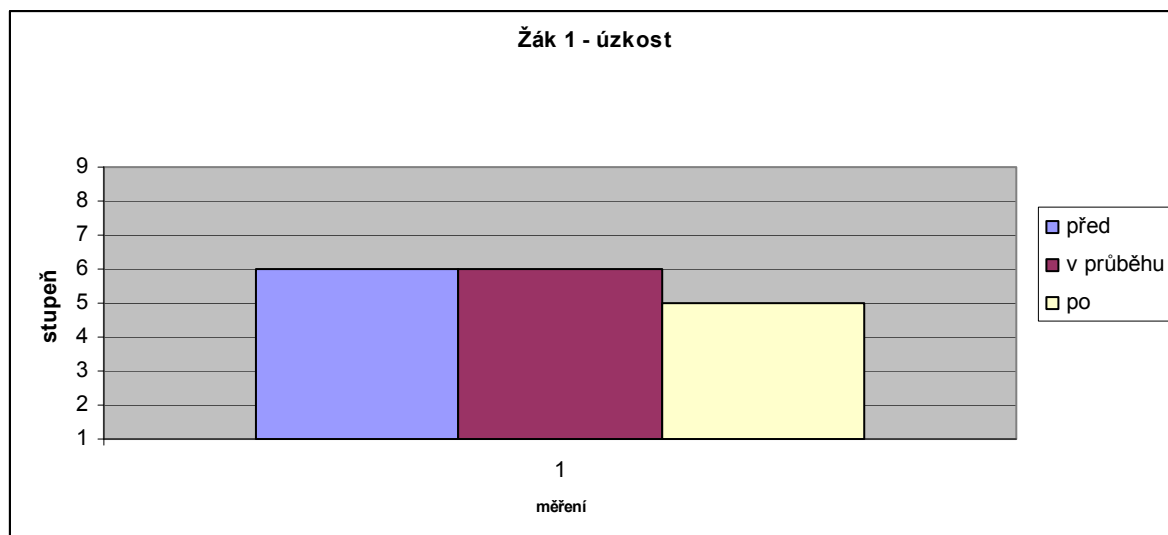
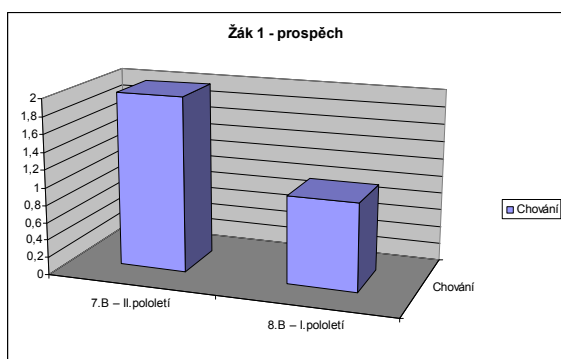
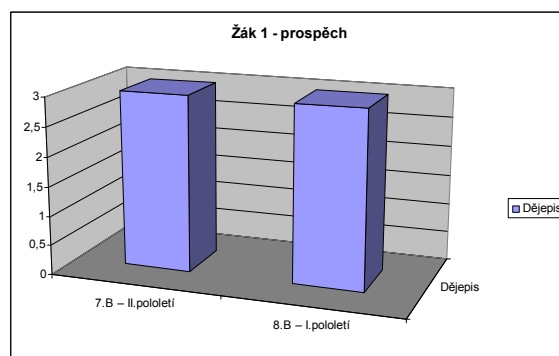
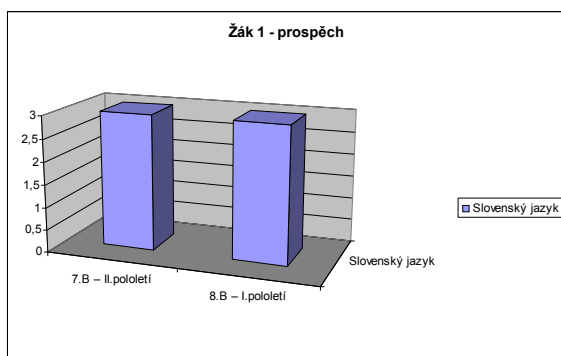
Poznámky:

.....
.....

/In: Sattler, J. M. : Assessment of Children. New York, USA 1986, s. 396 a s. 893./

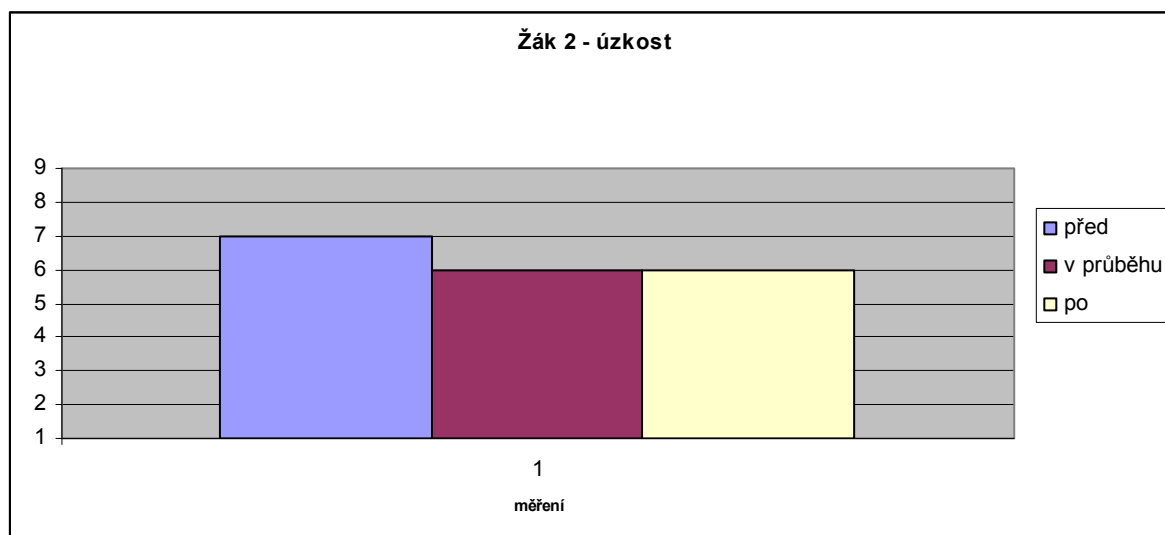
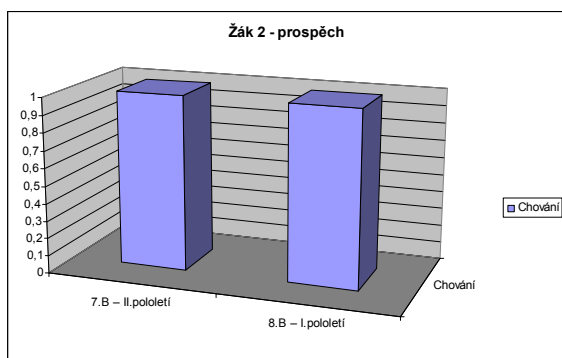
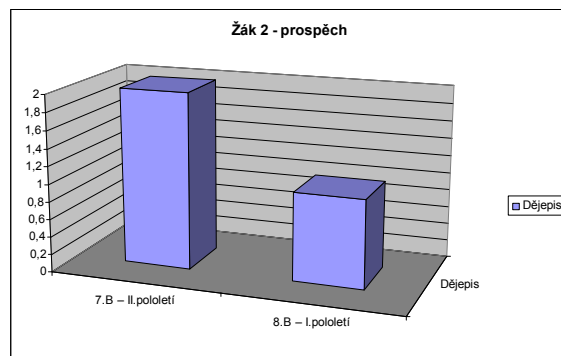
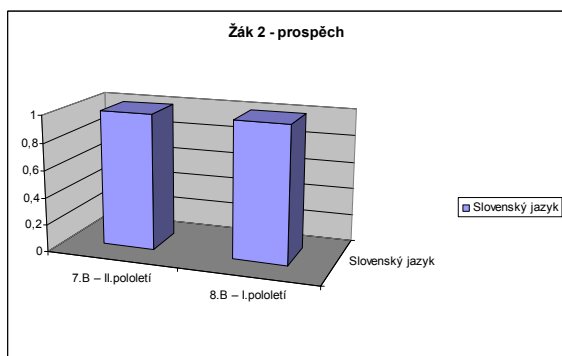
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B1

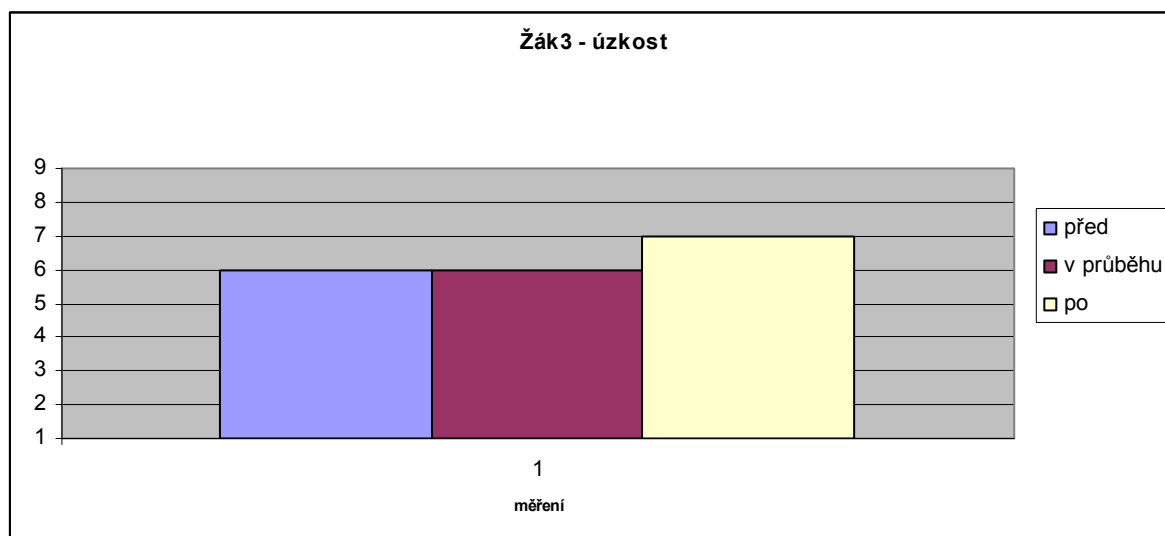
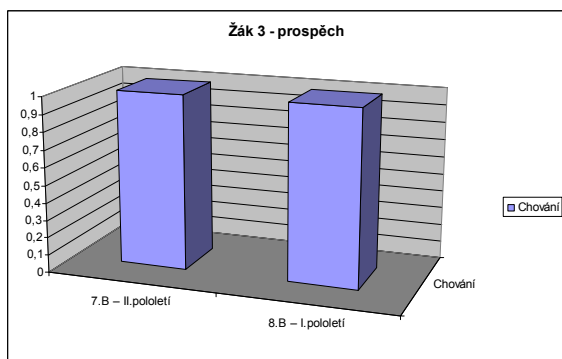
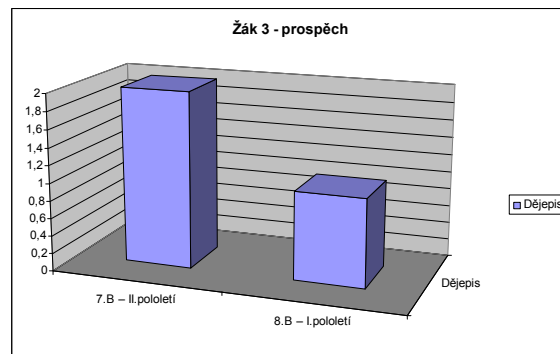
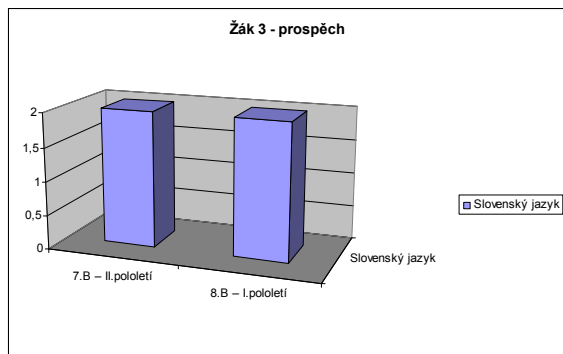


Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

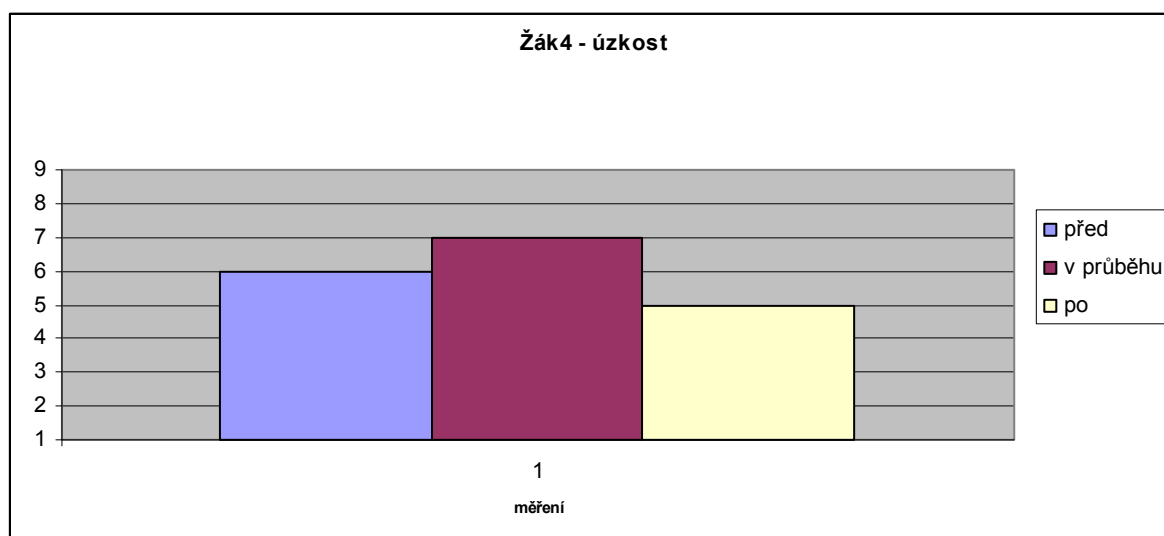
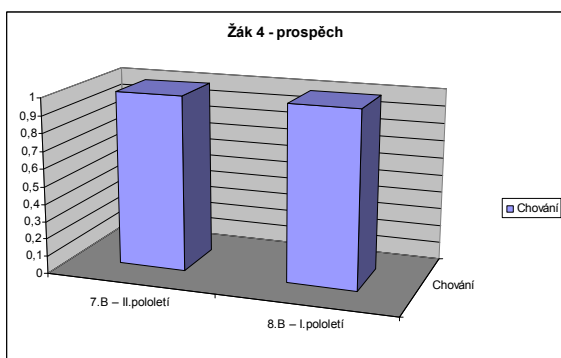
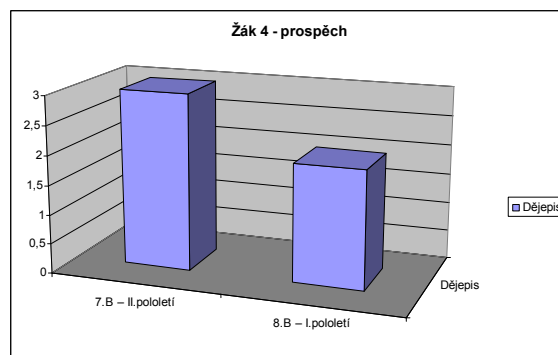
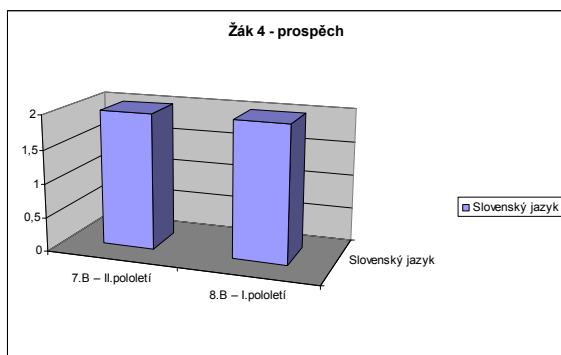
Žák B2



Žák B3

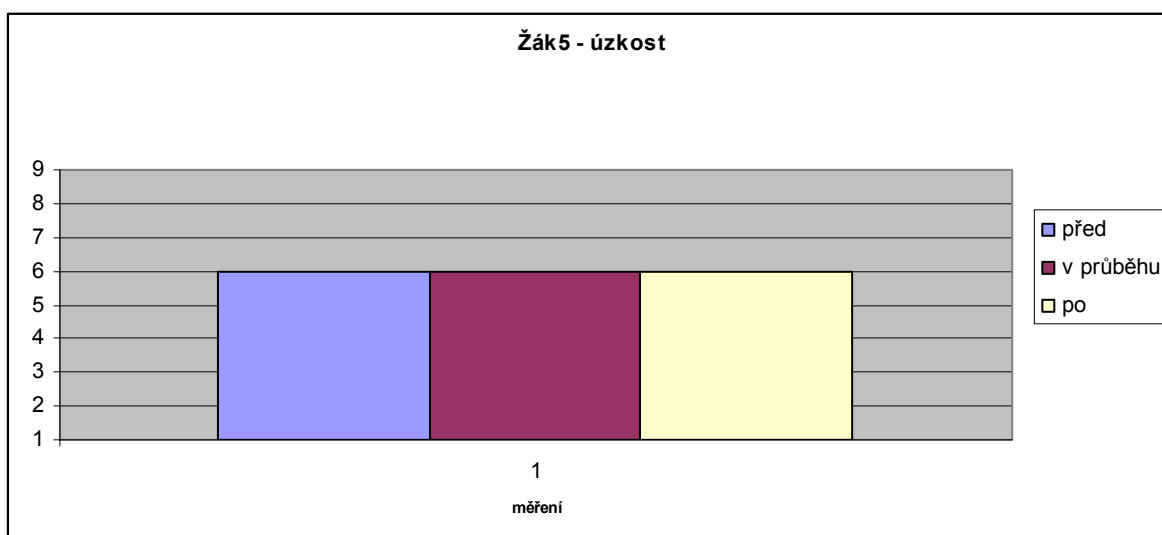
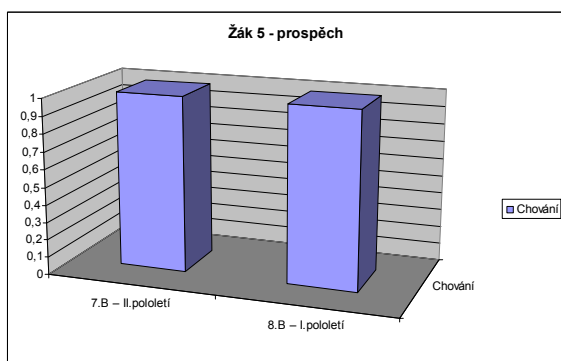
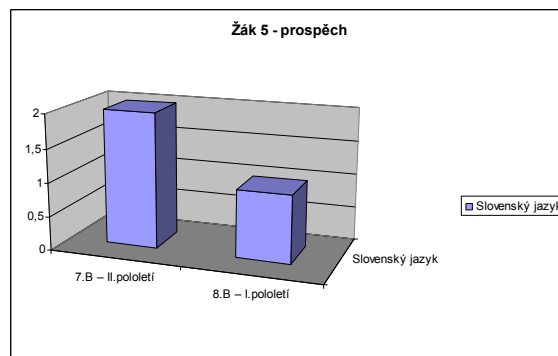
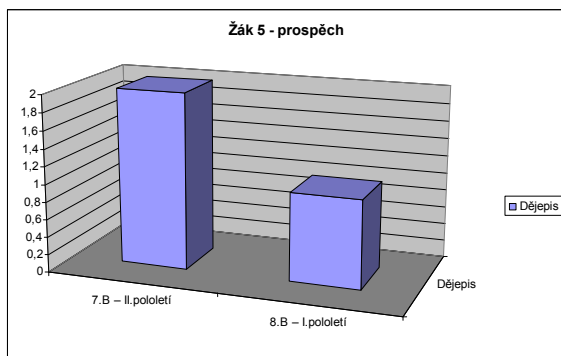


Žák B4



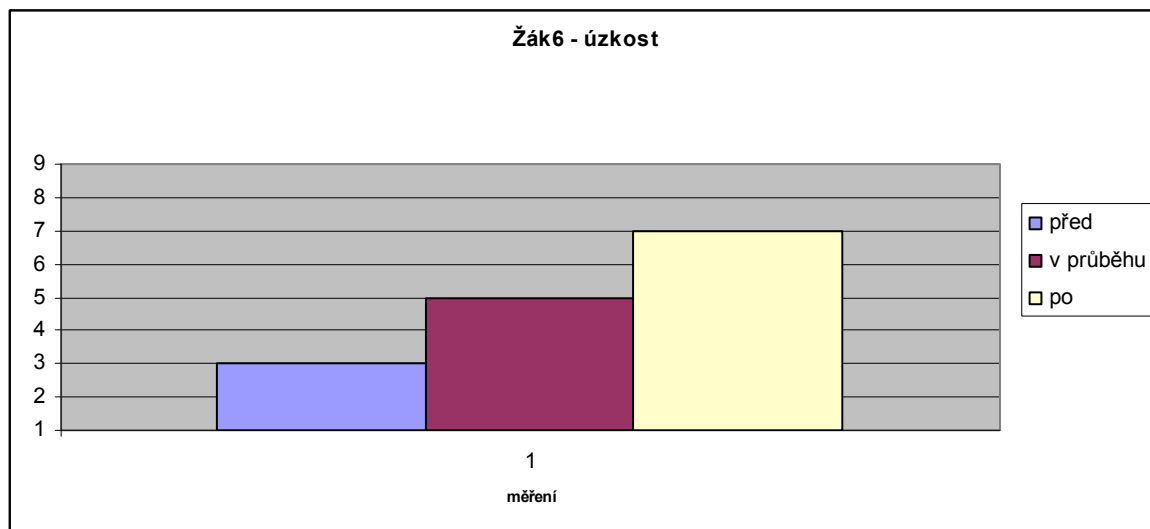
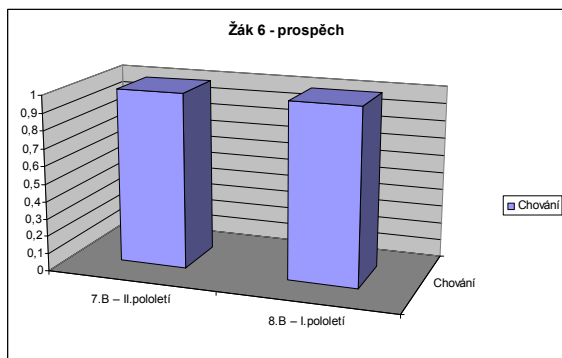
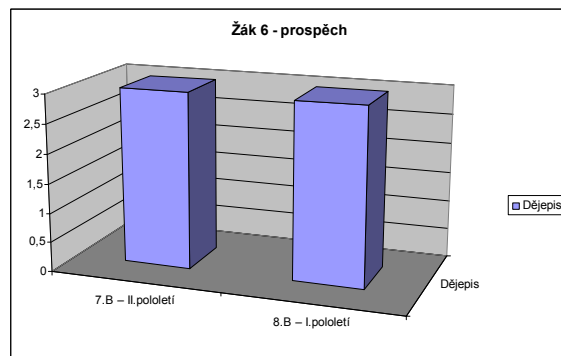
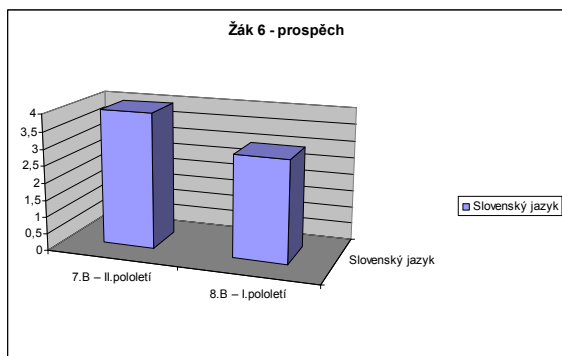
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B5.

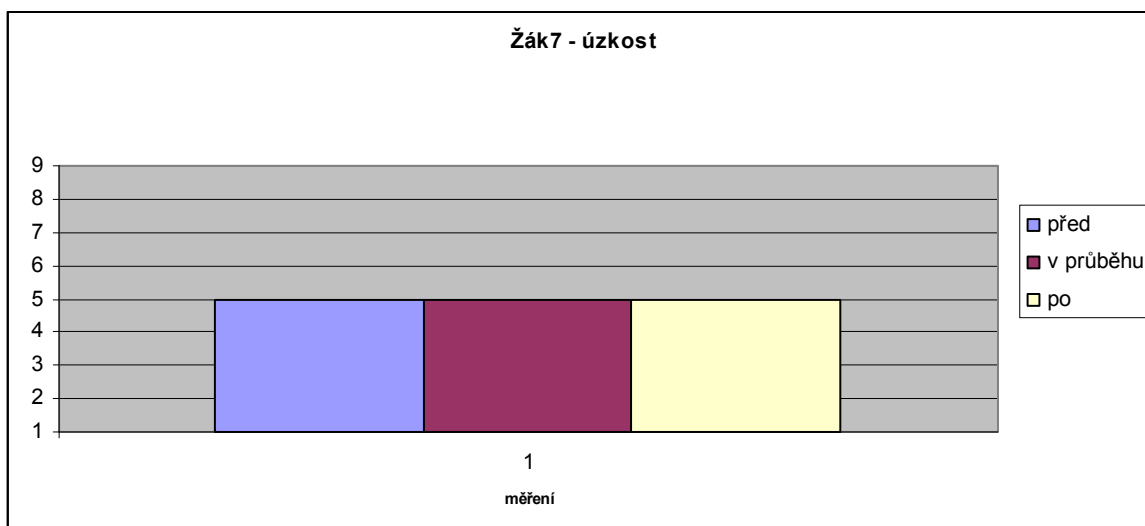
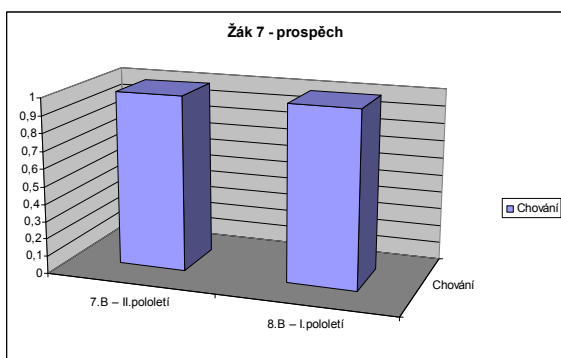
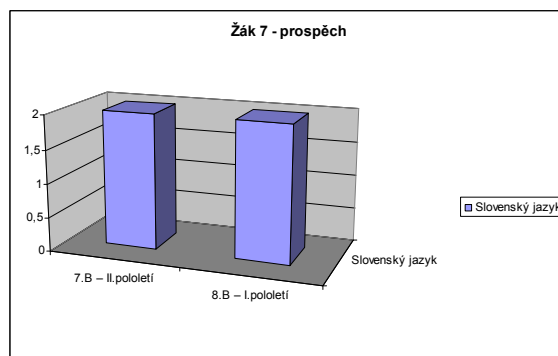
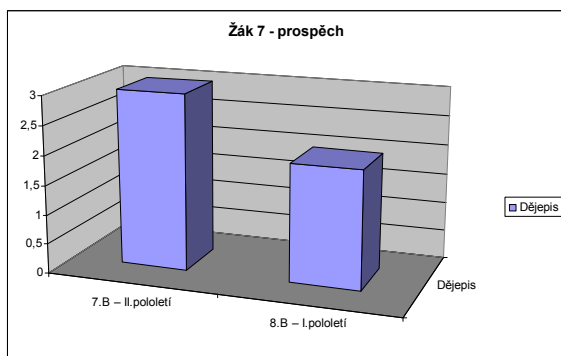


Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

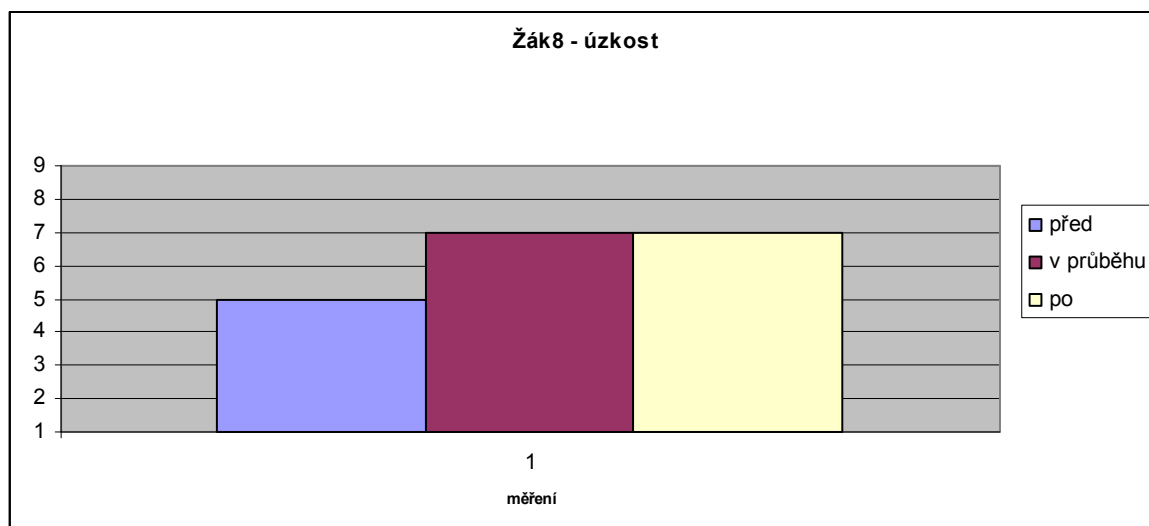
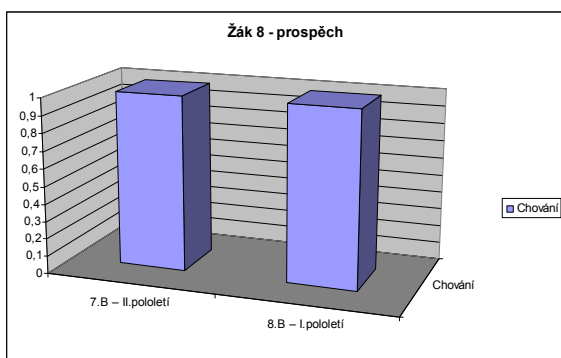
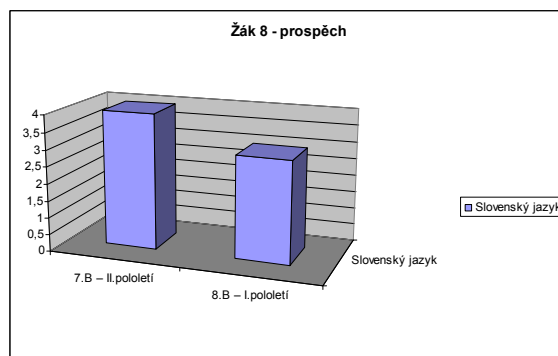
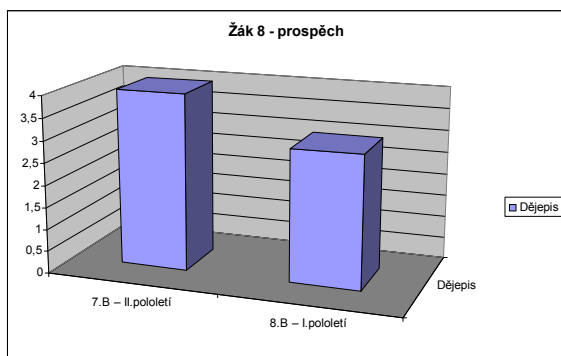
Žák B6



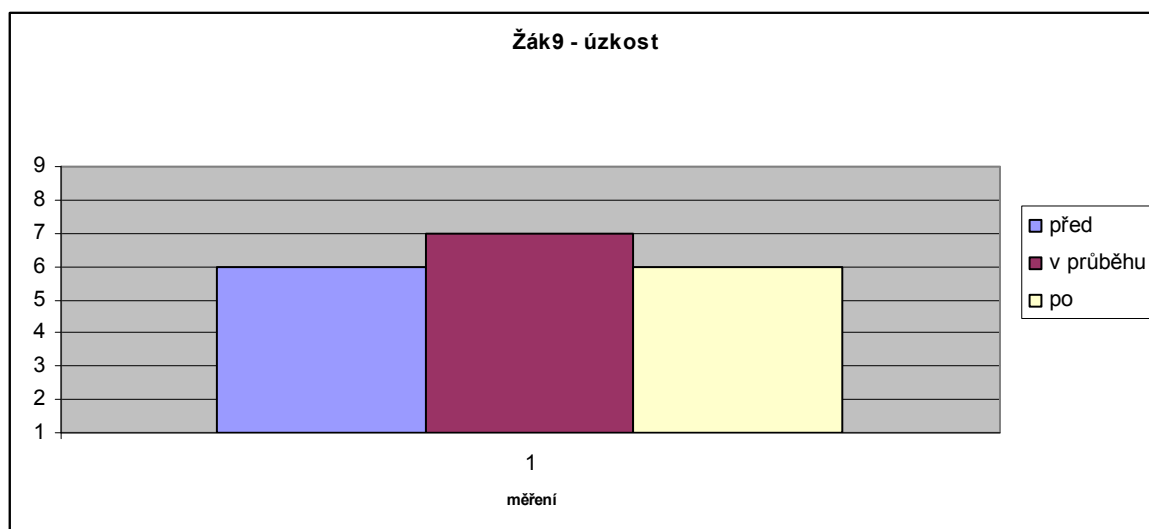
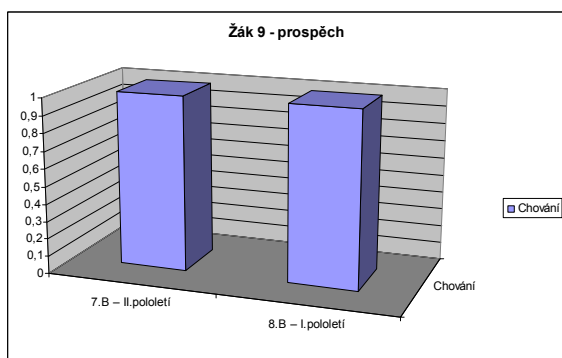
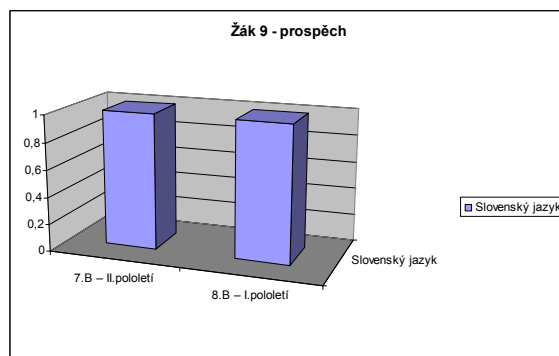
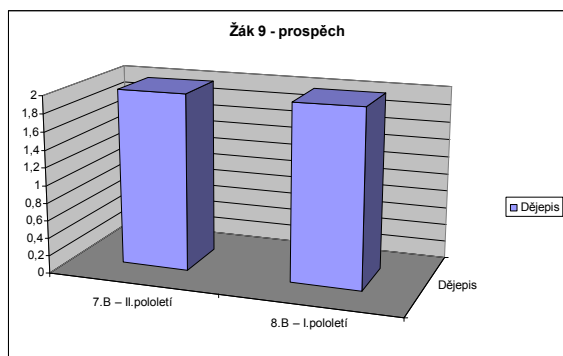
Žák B7



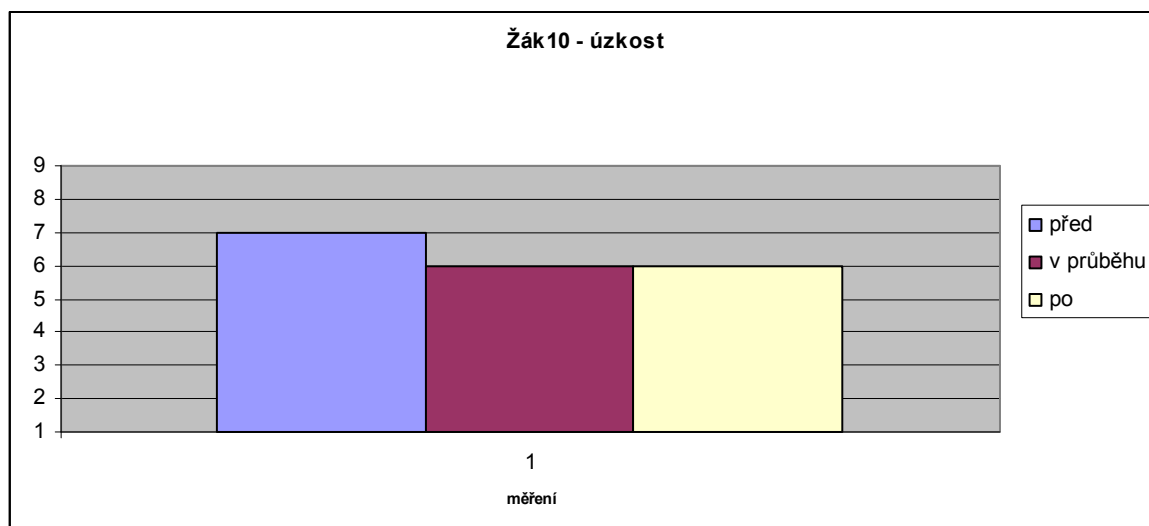
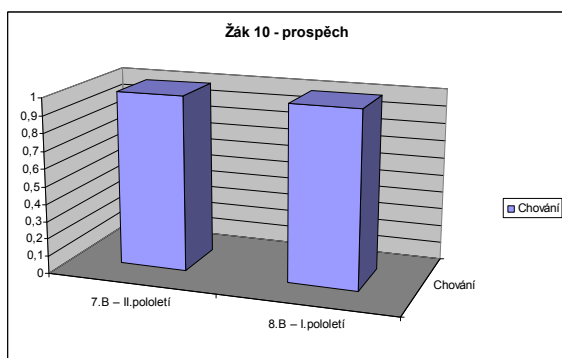
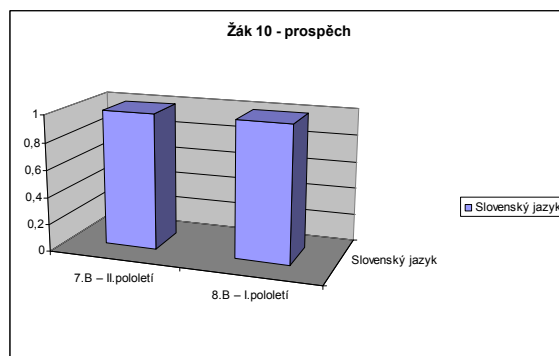
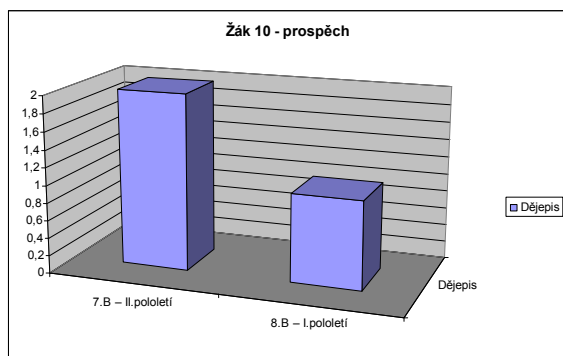
Žák B8



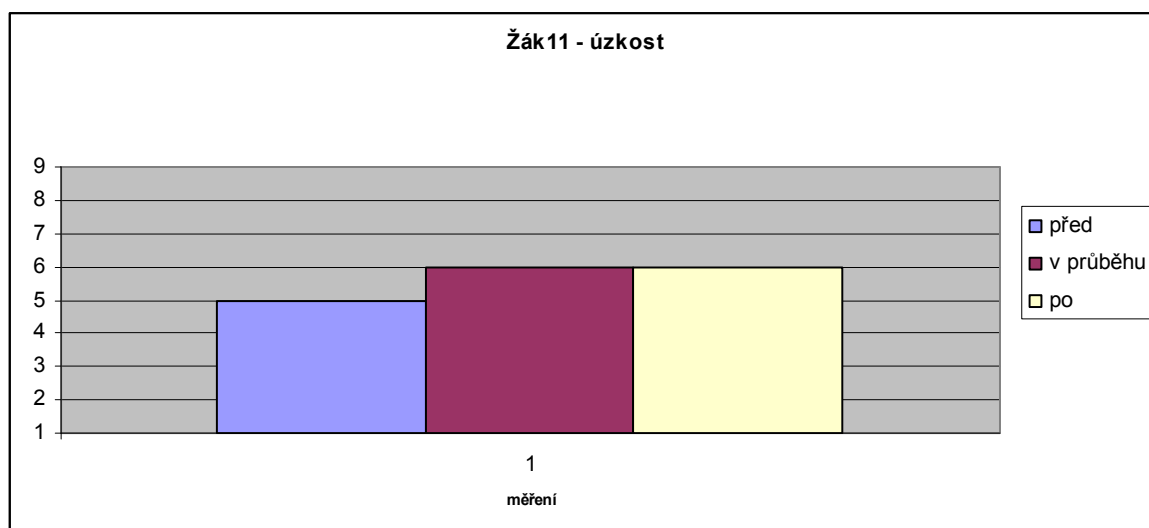
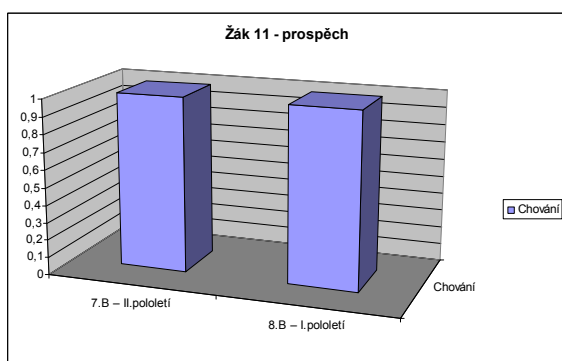
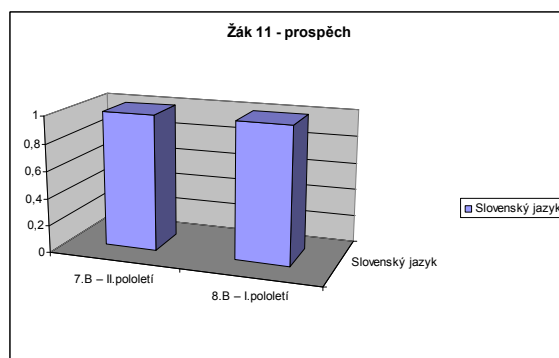
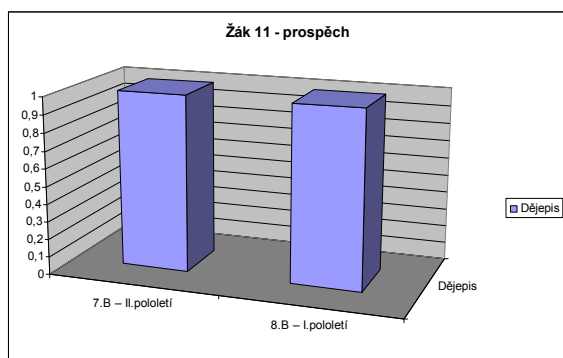
Žák B9



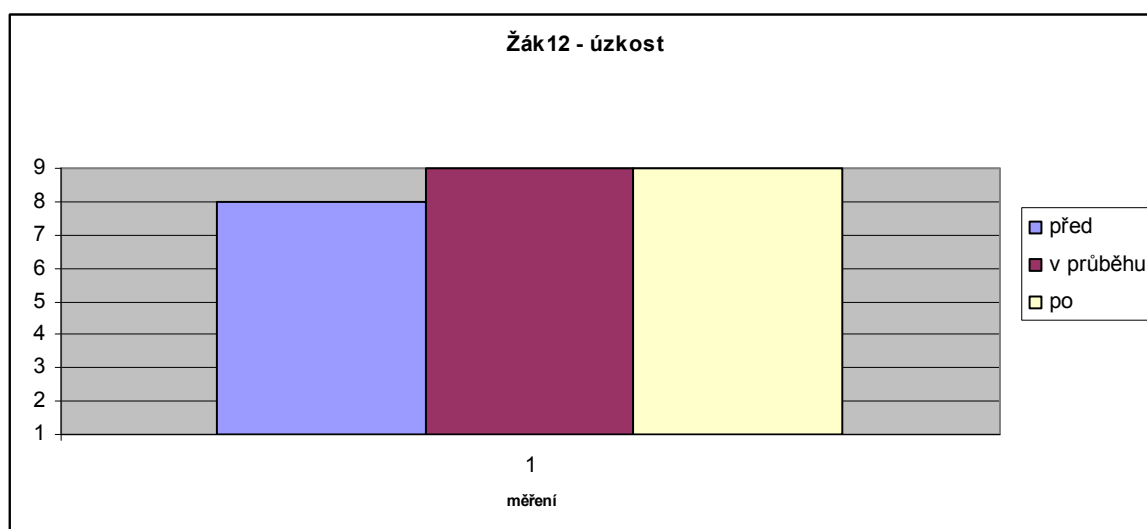
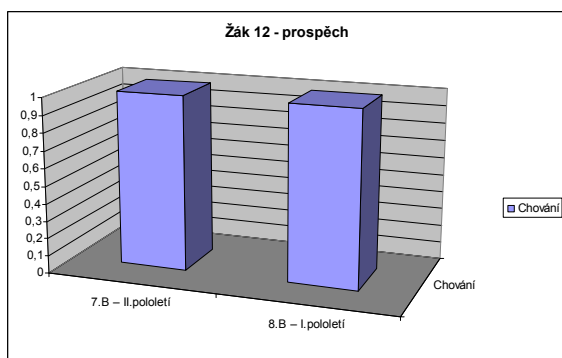
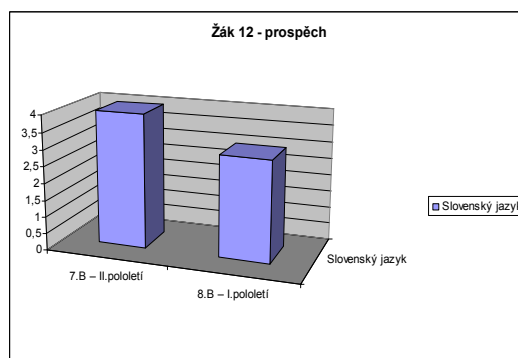
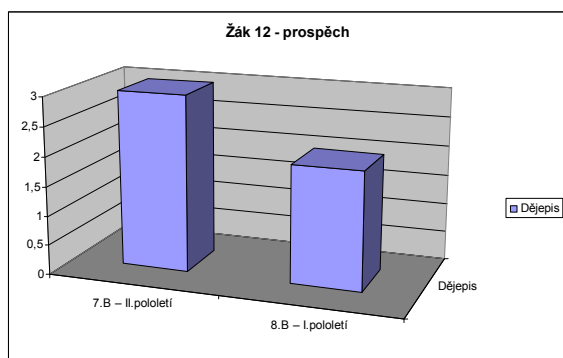
Žák B10



Žák B11

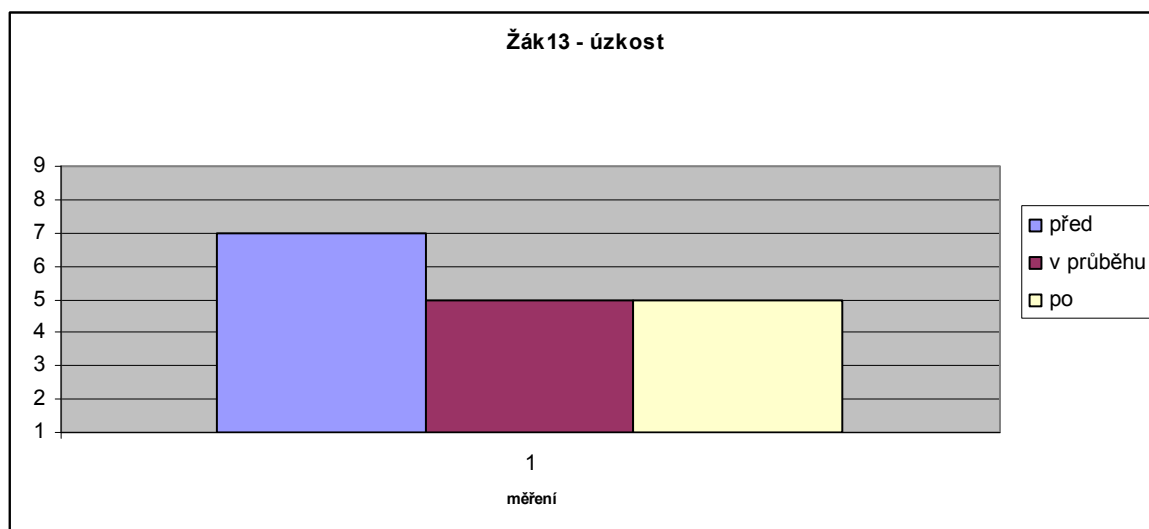
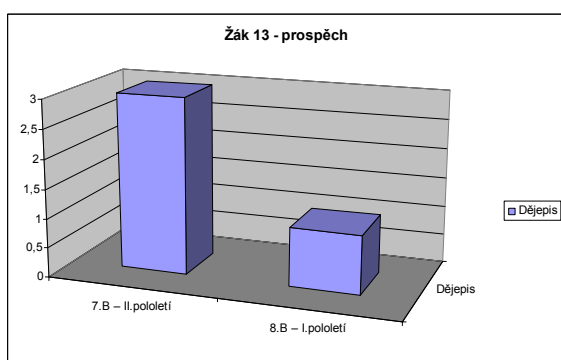
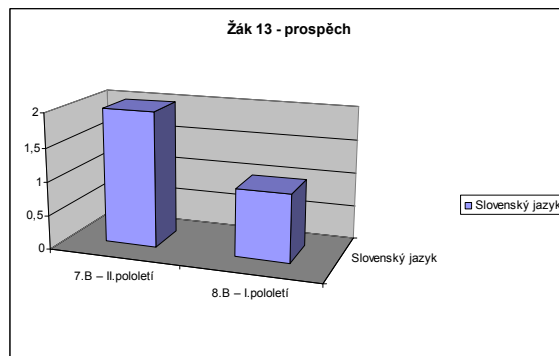
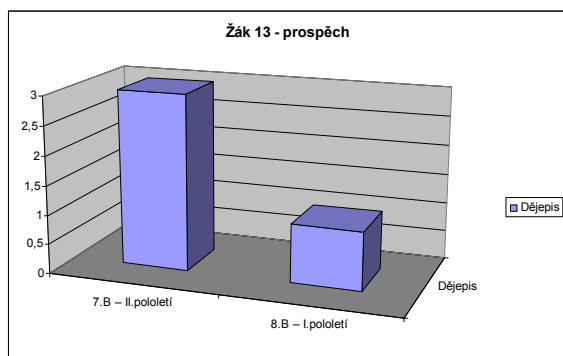


Žák B12



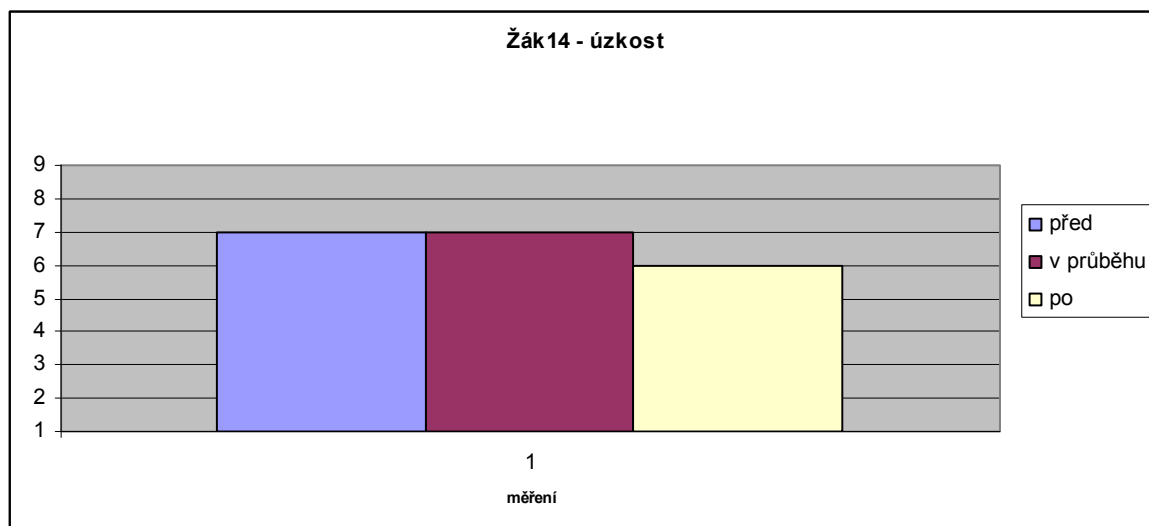
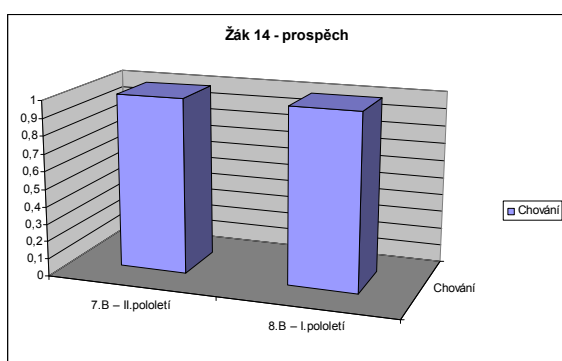
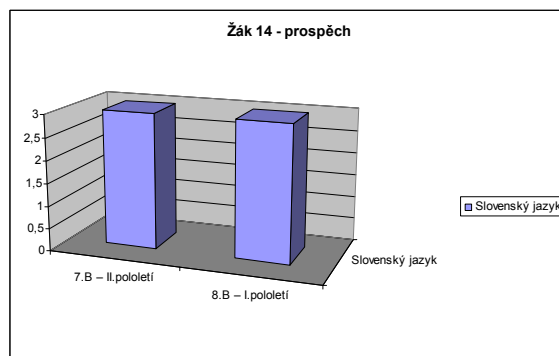
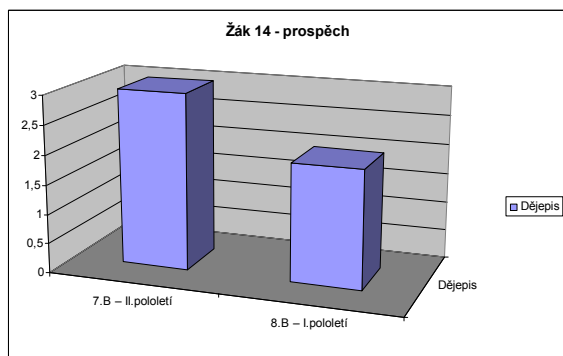
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B13



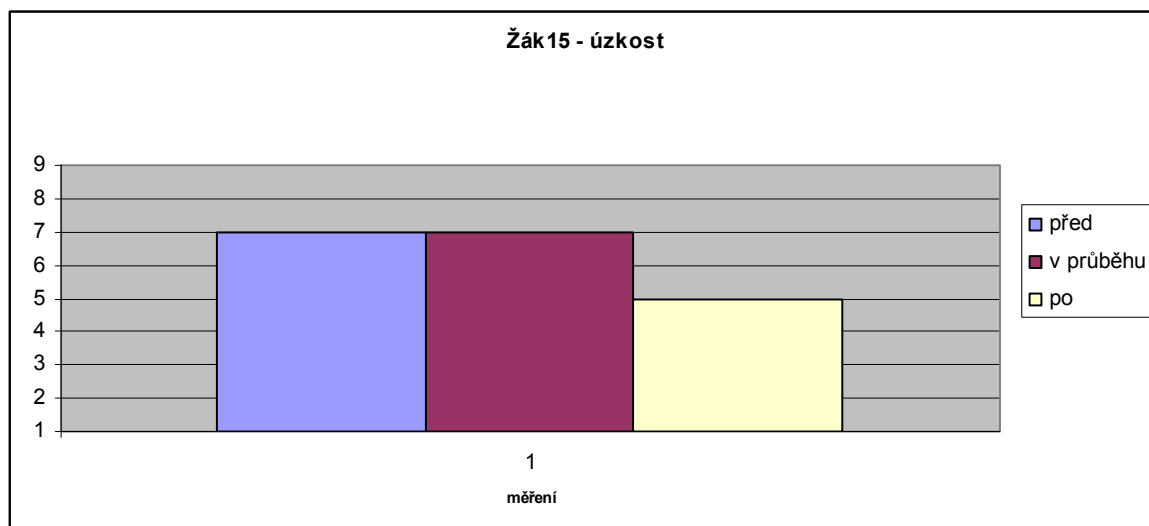
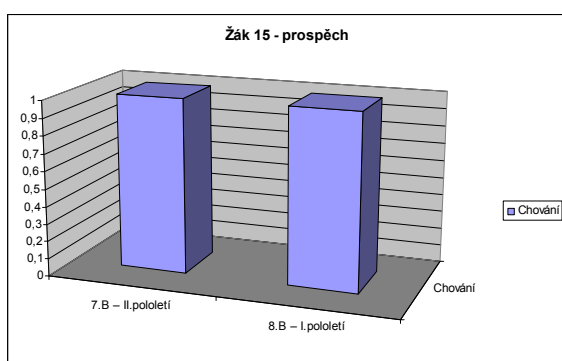
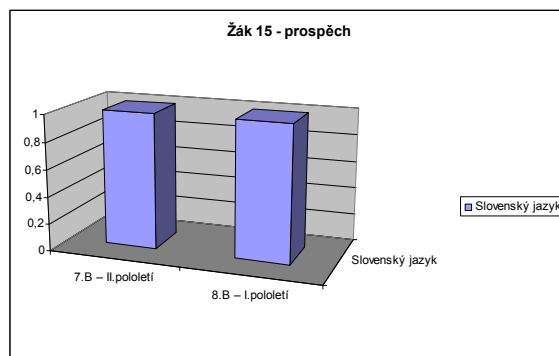
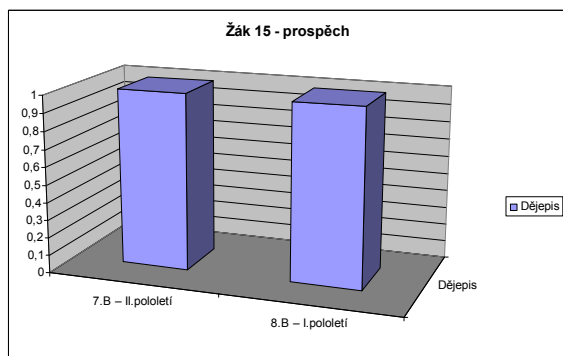
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B14



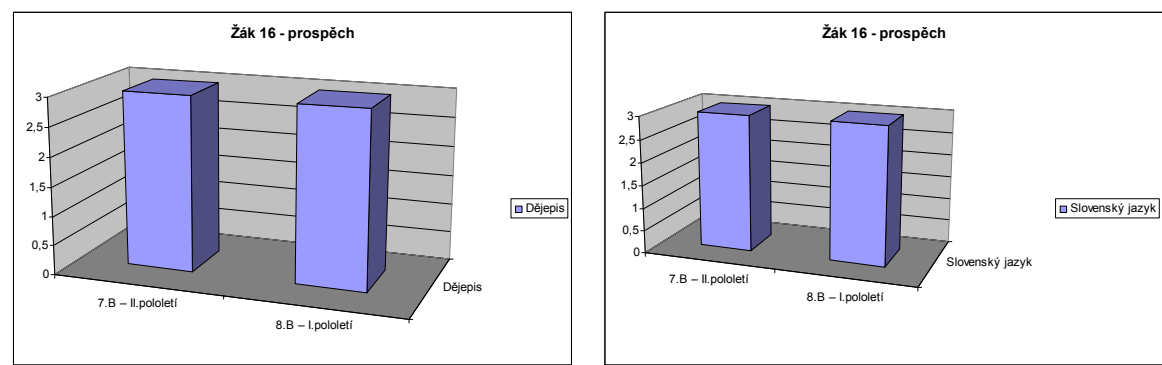
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B16

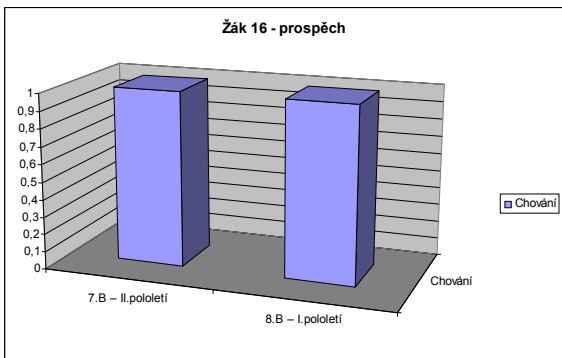


Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

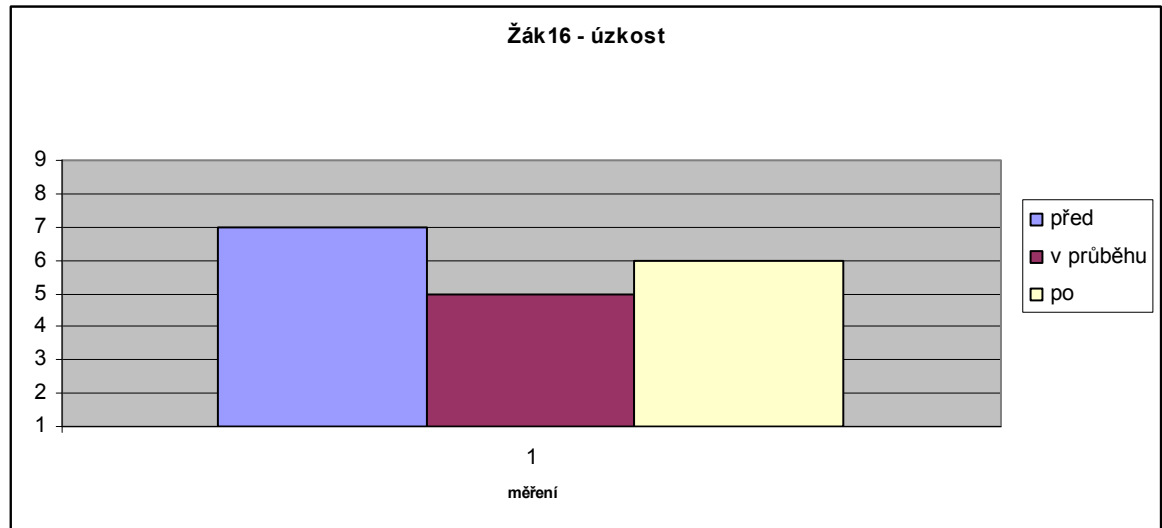
Žák B16



fdhdhdf

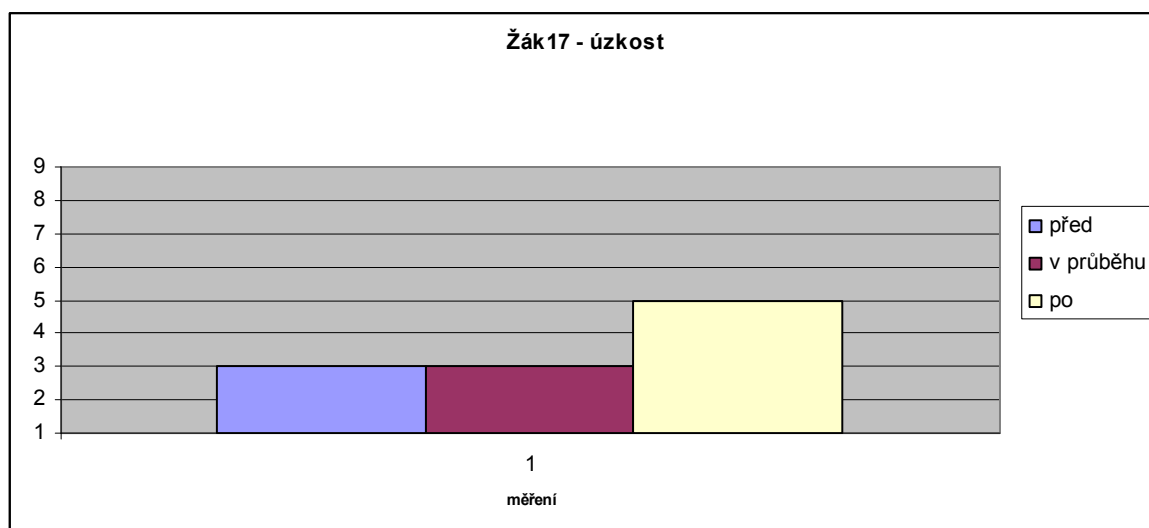
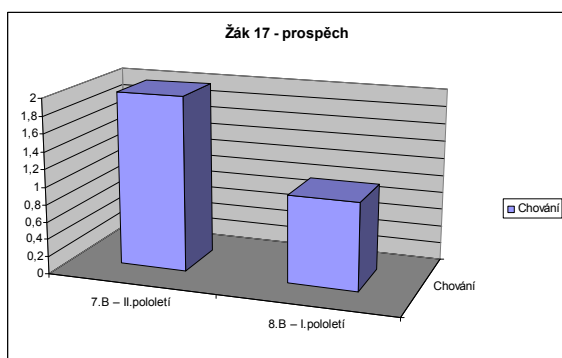
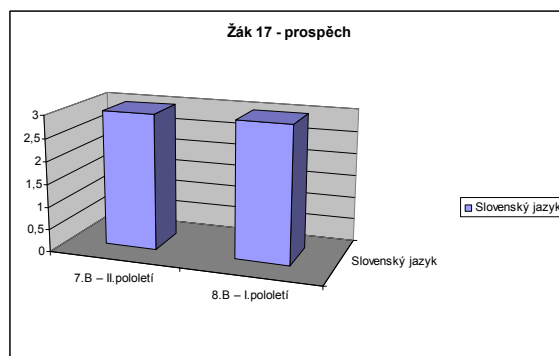
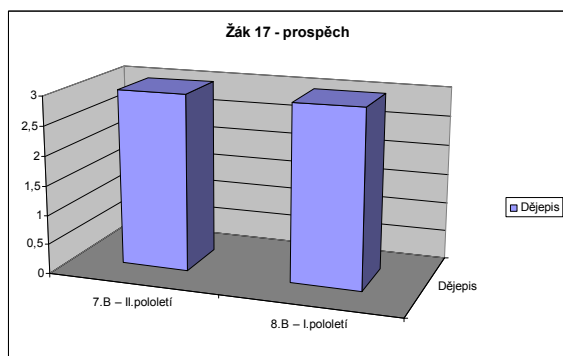


hdfdh



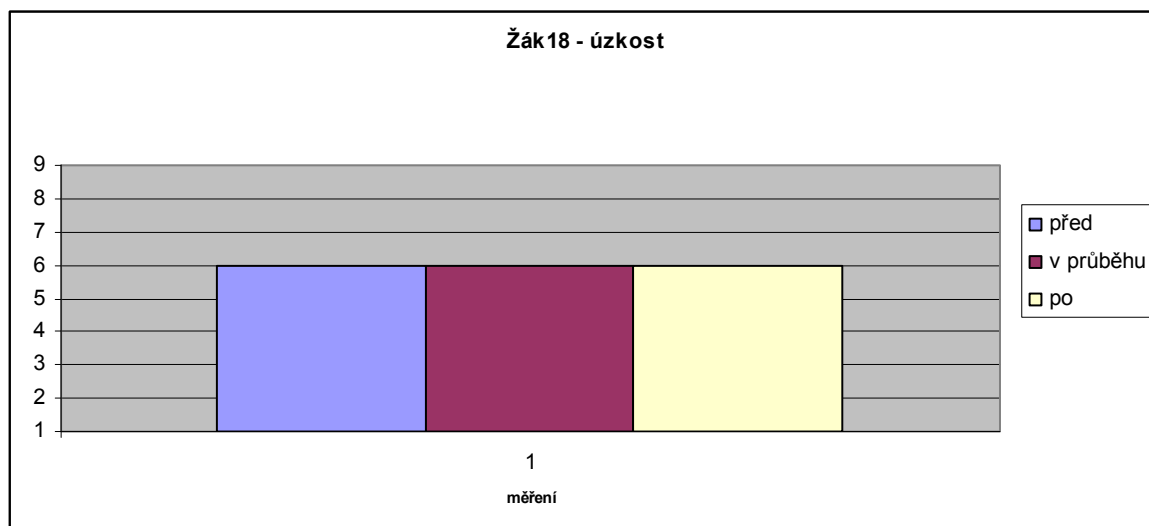
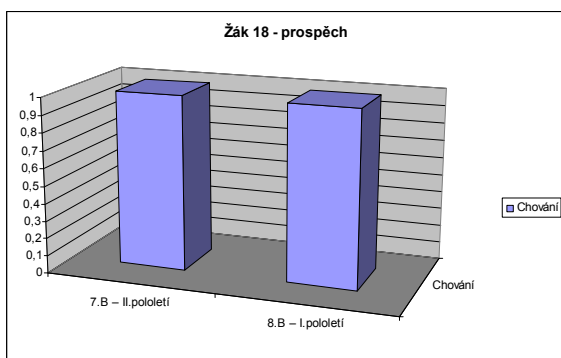
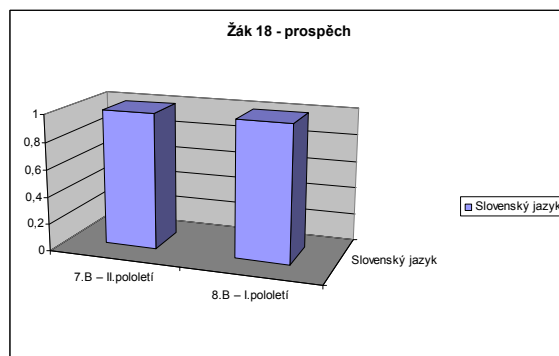
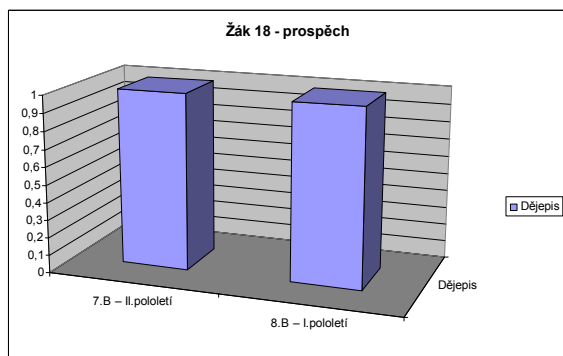
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B17



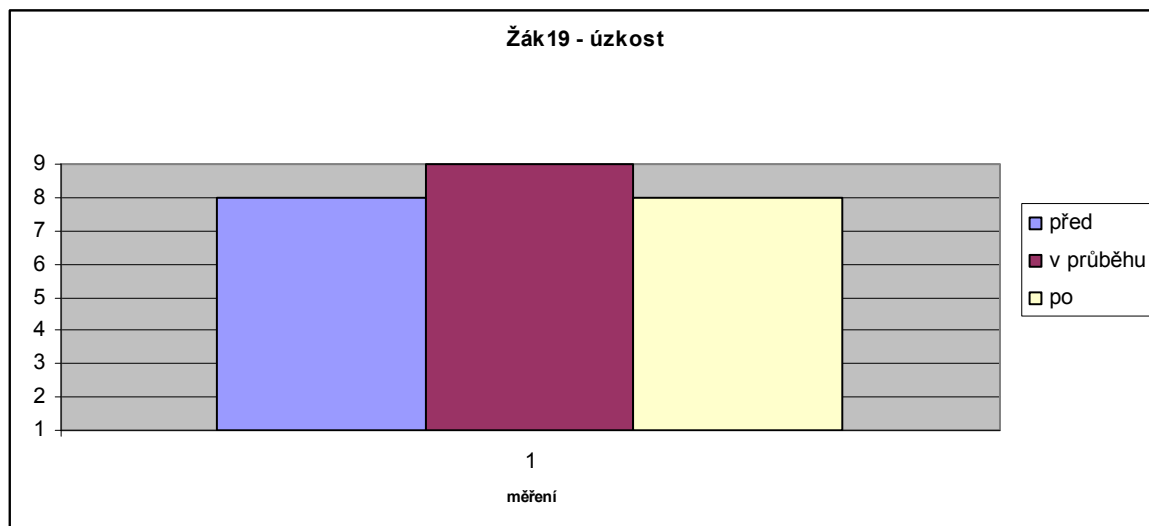
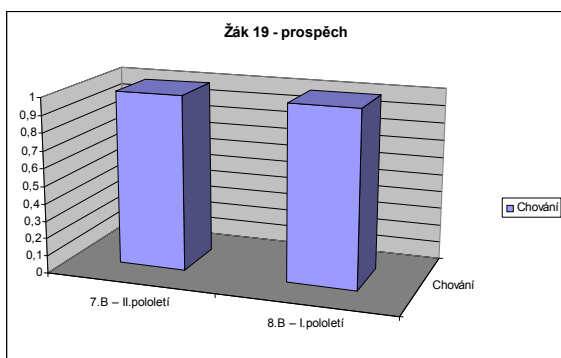
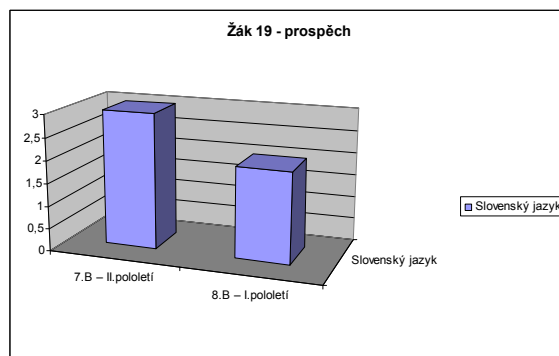
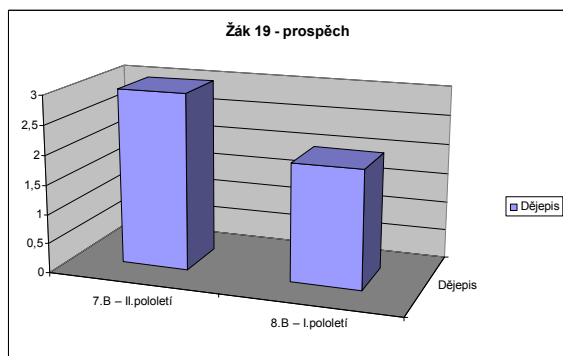
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B18



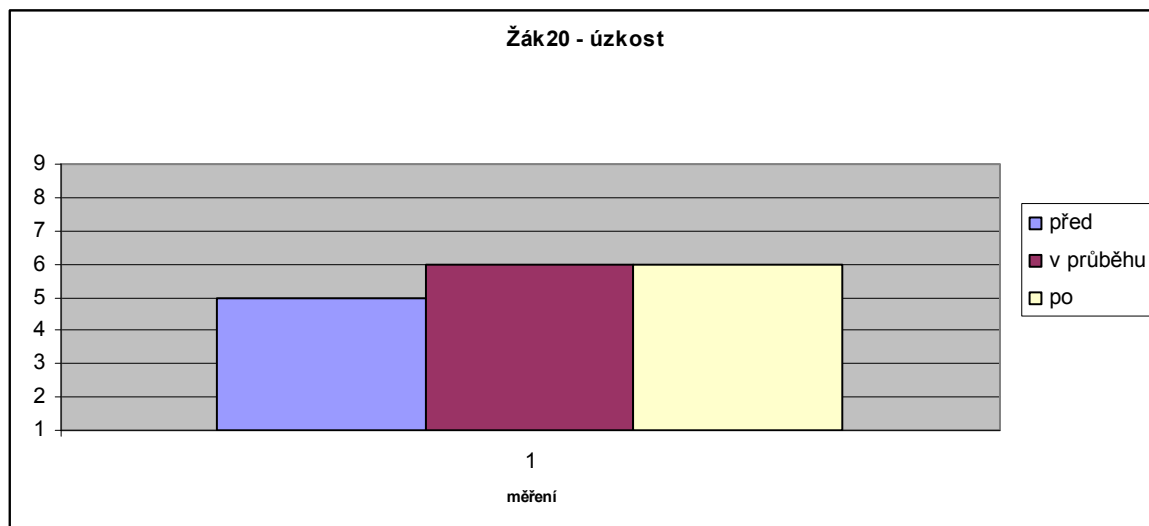
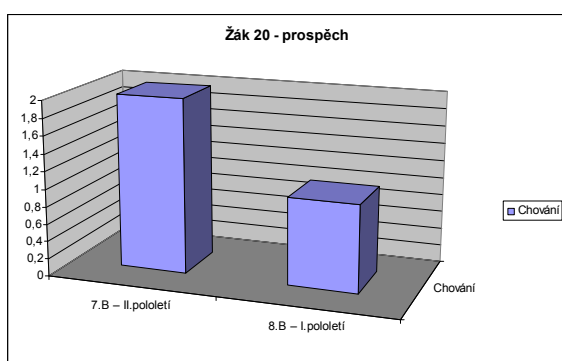
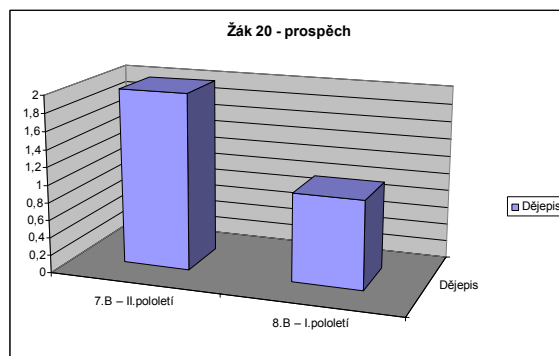
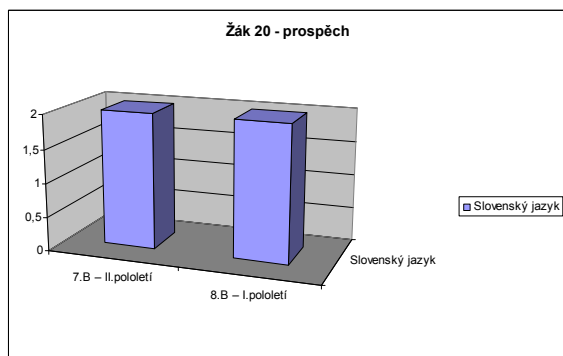
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B19



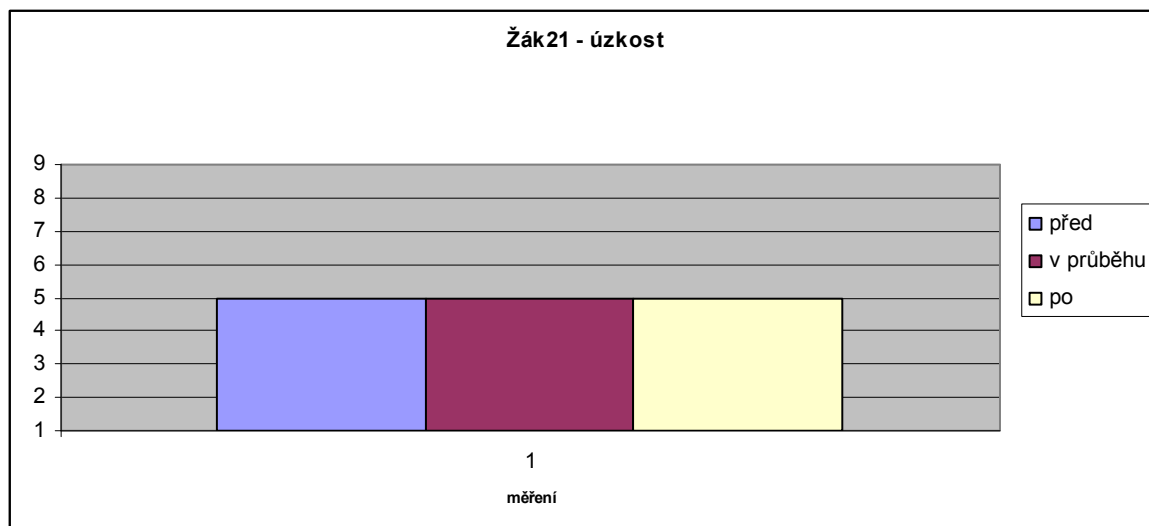
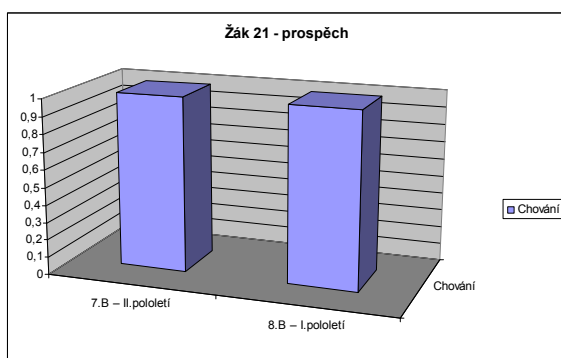
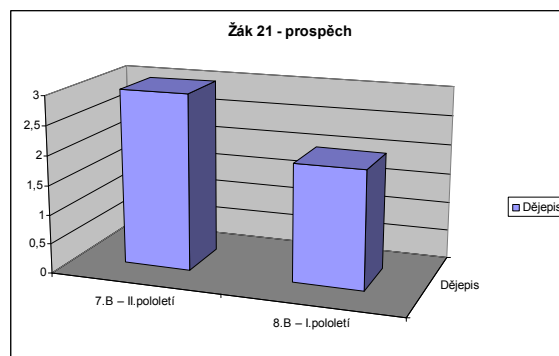
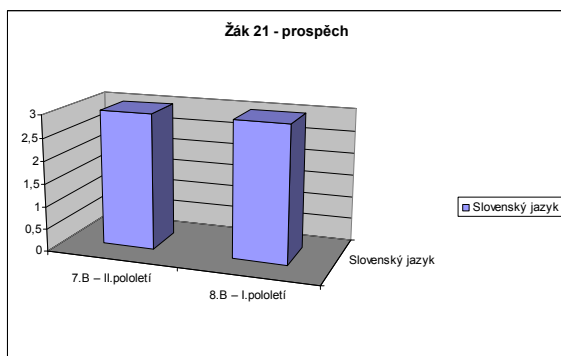
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B20



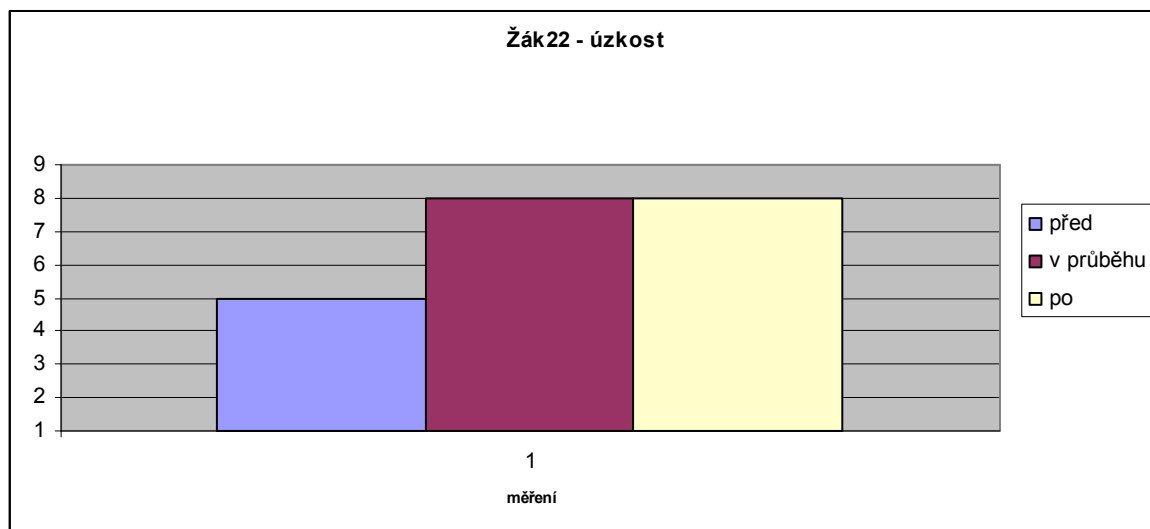
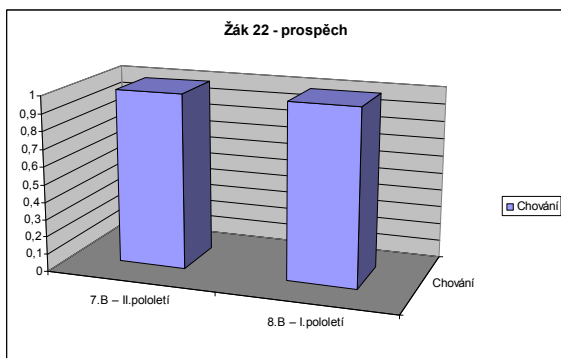
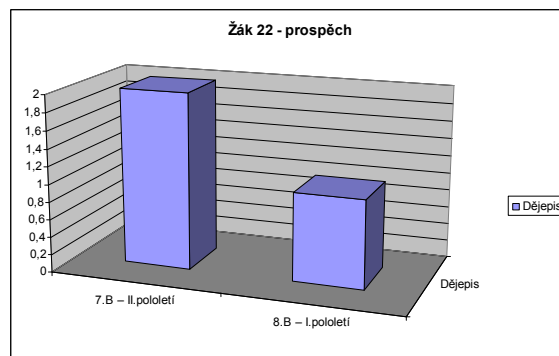
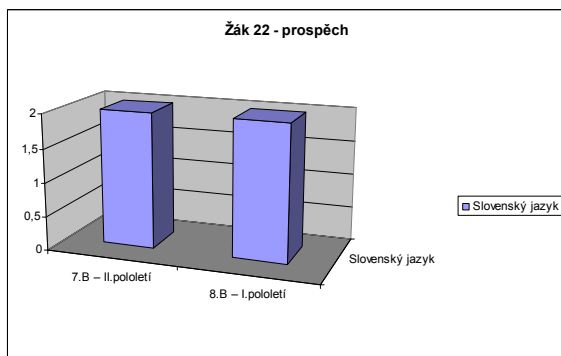
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B21



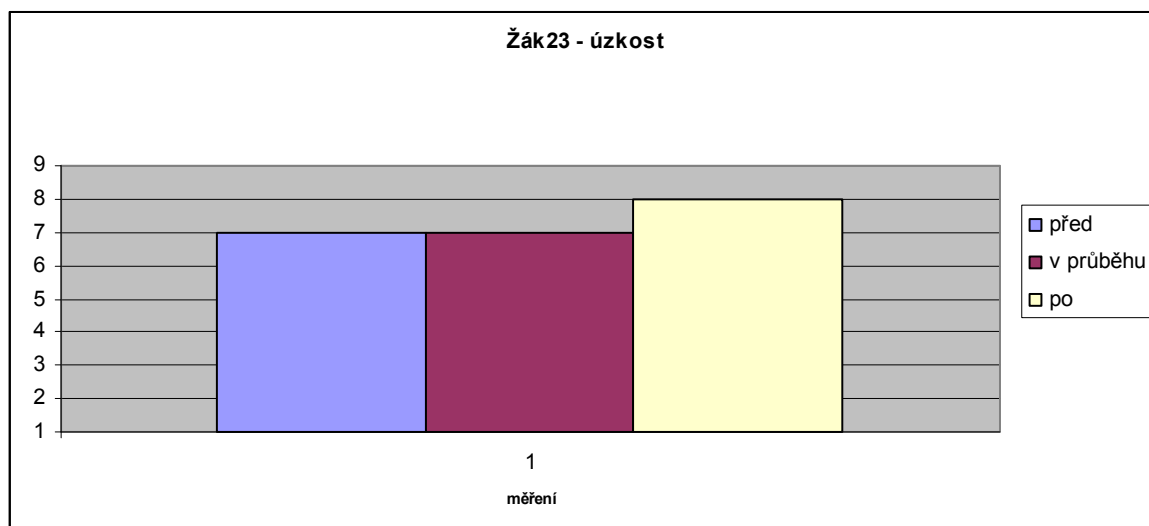
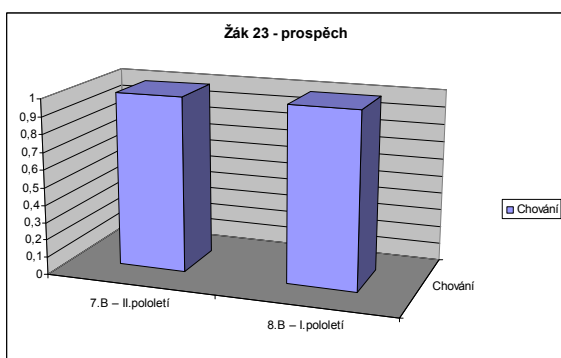
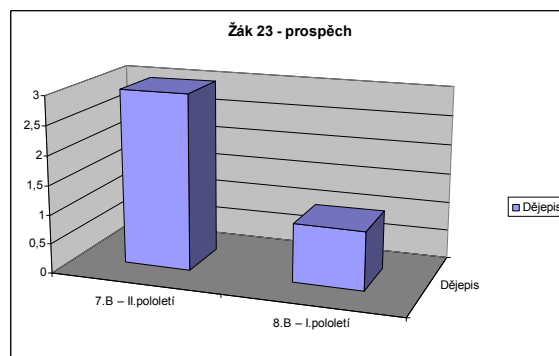
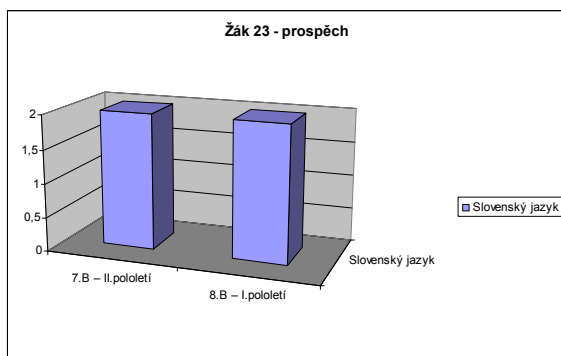
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B22



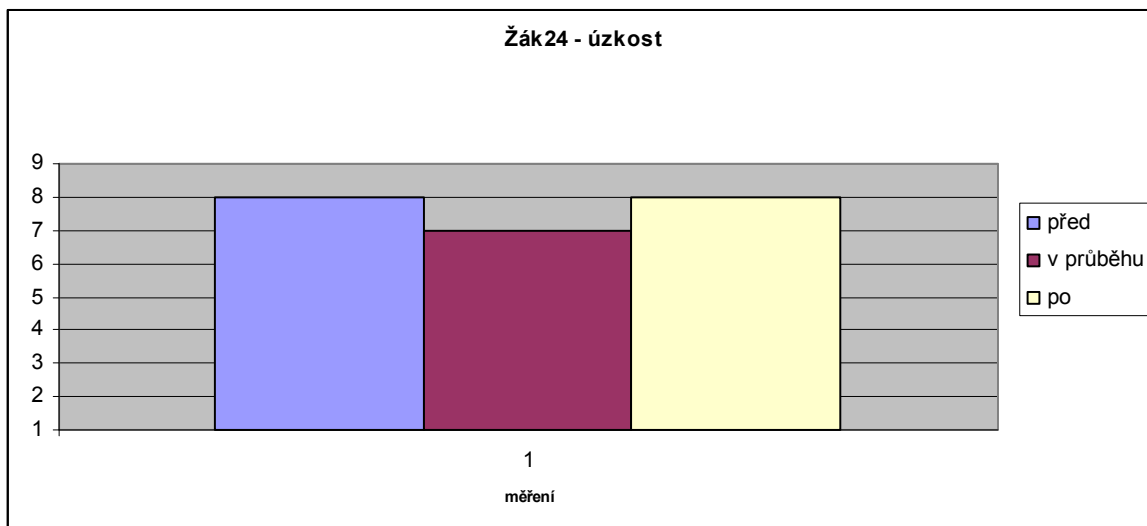
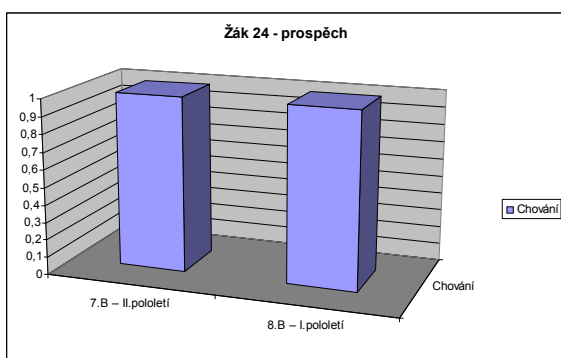
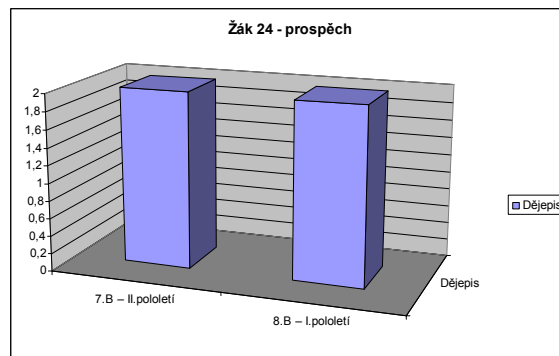
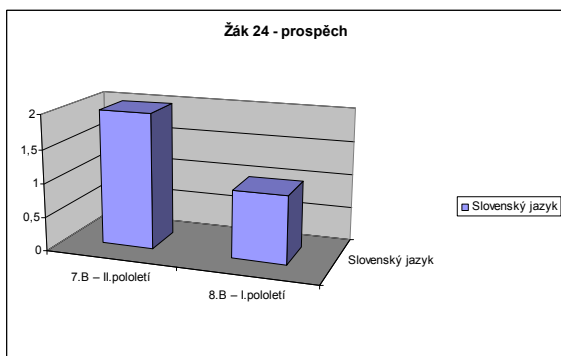
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B23



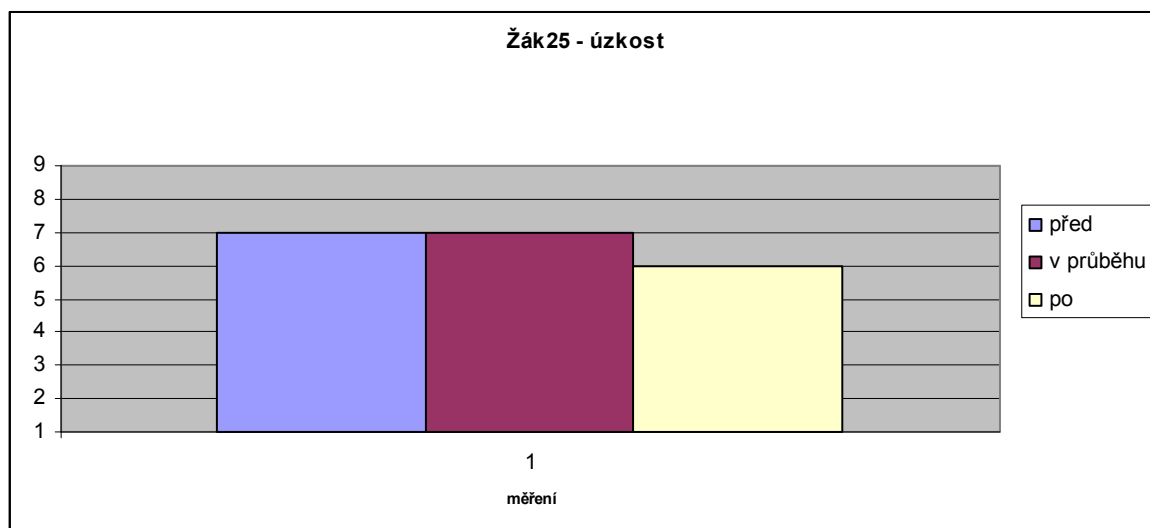
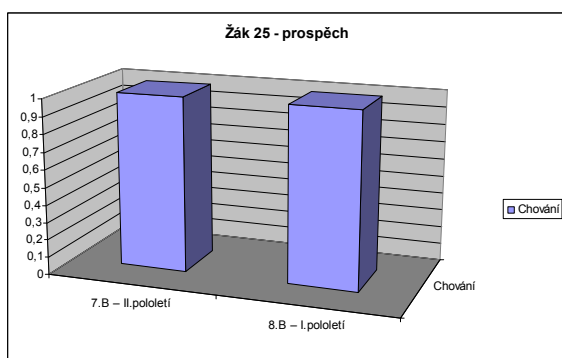
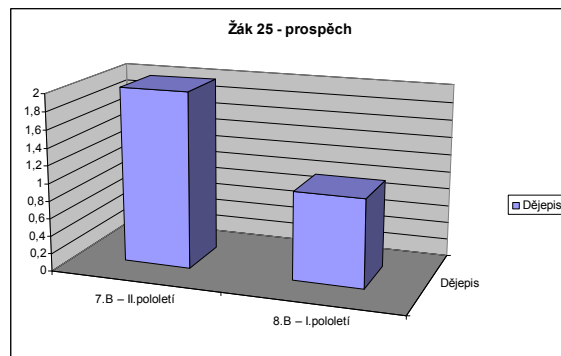
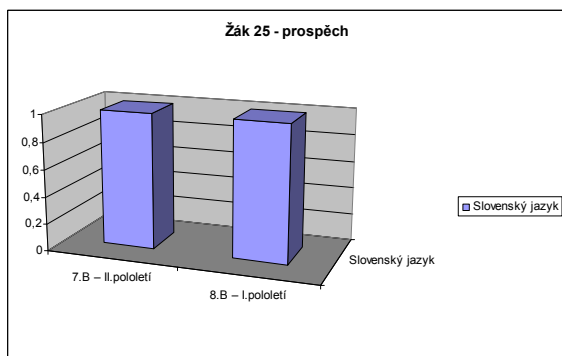
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B24



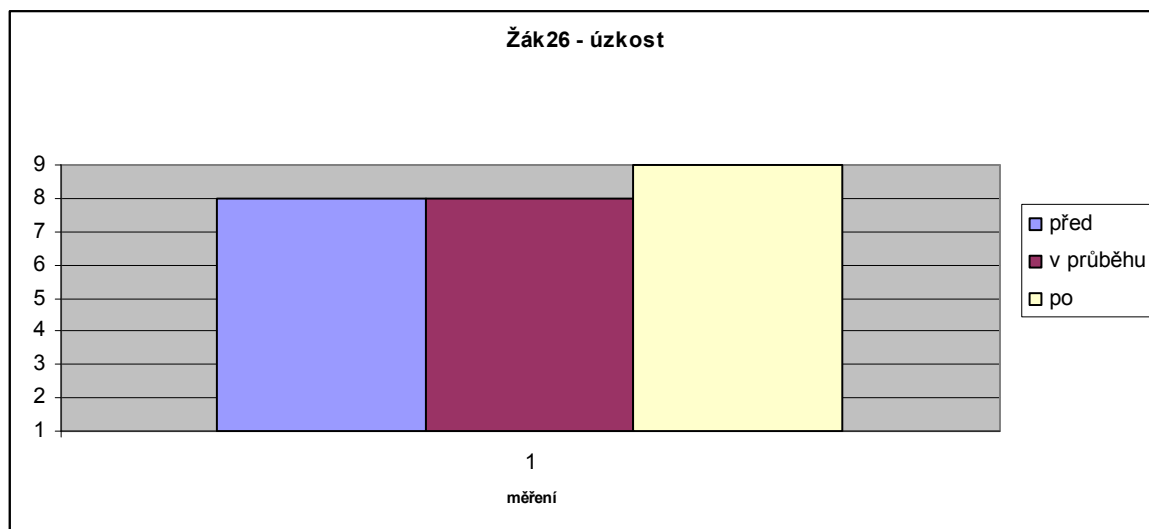
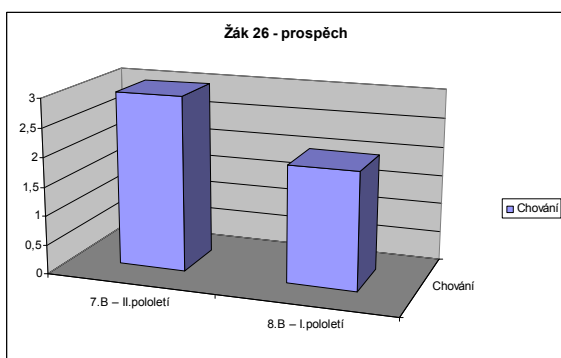
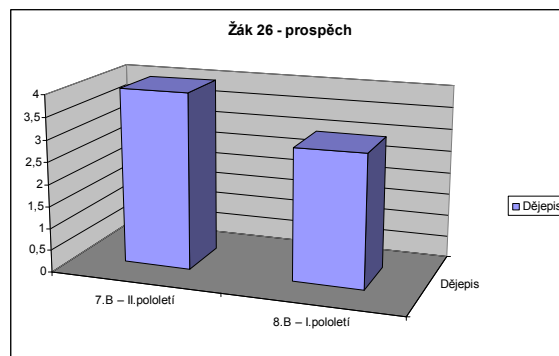
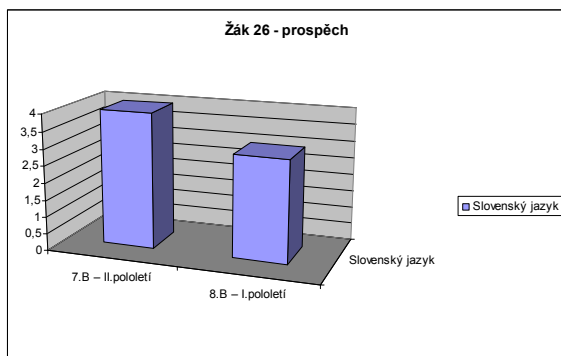
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B25



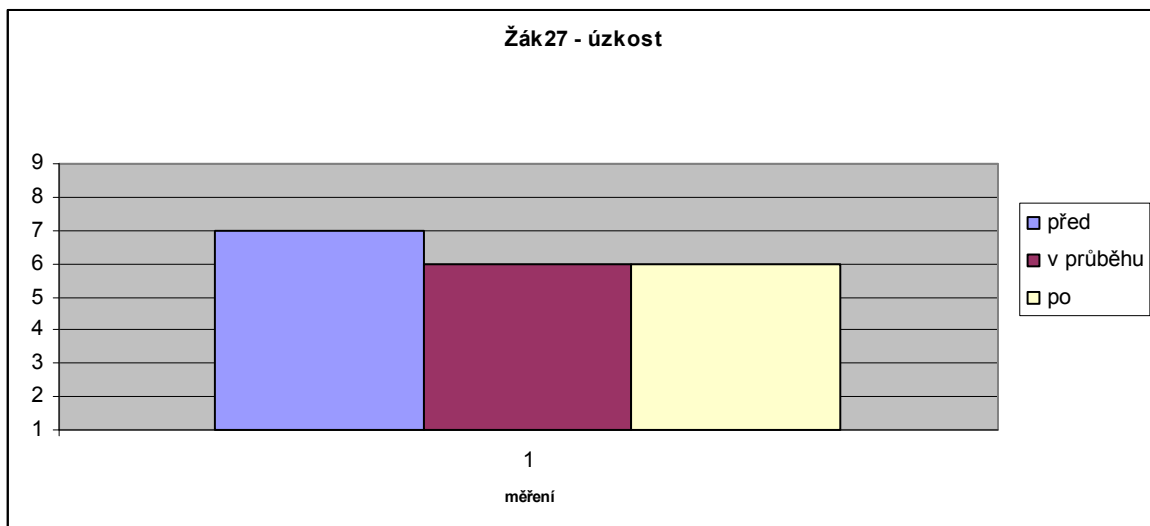
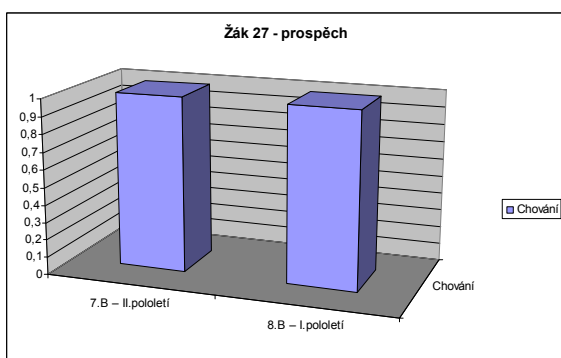
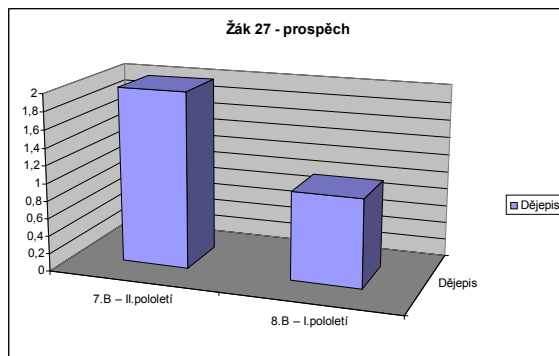
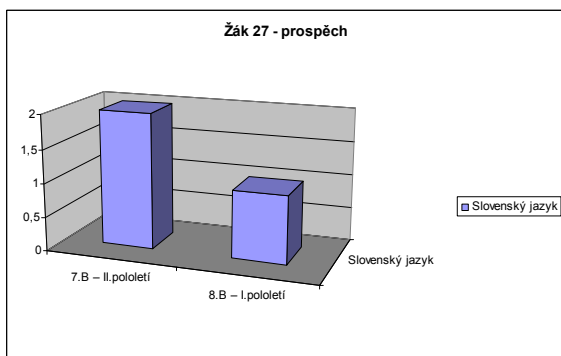
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B26



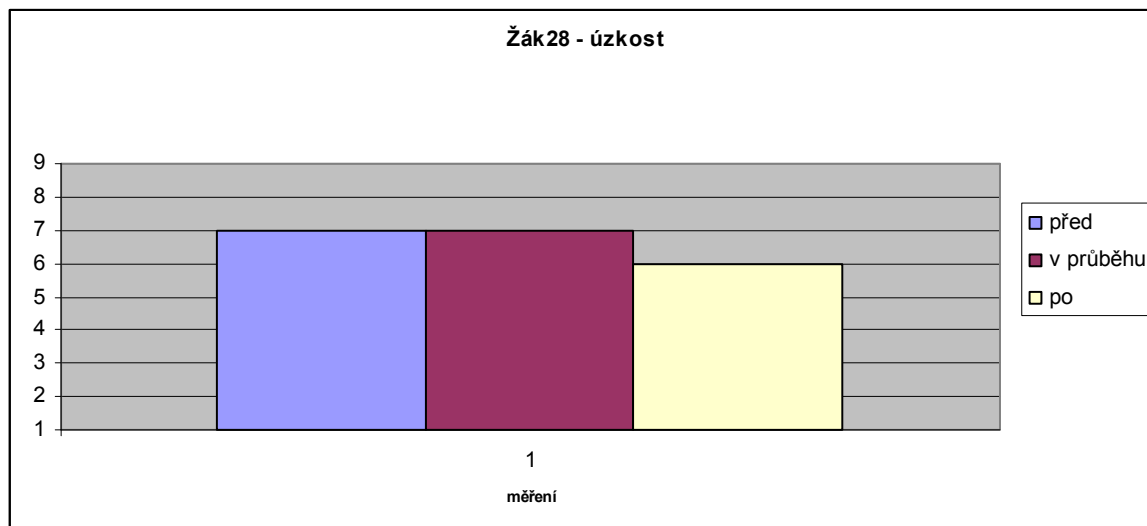
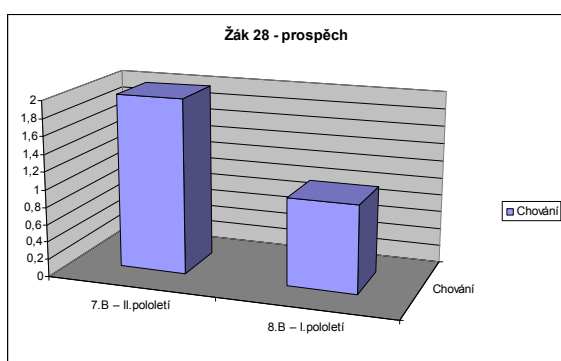
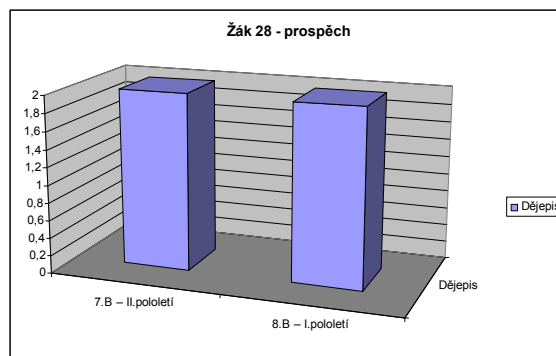
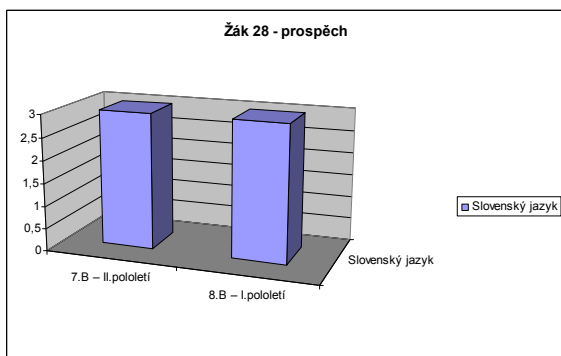
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B27



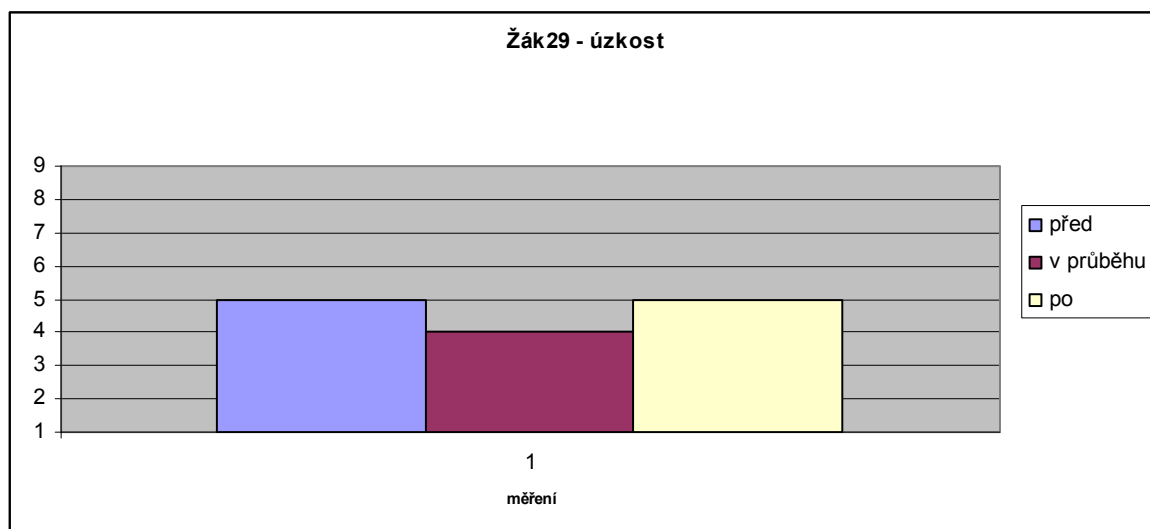
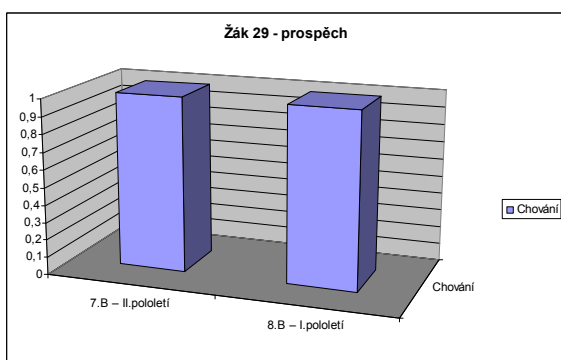
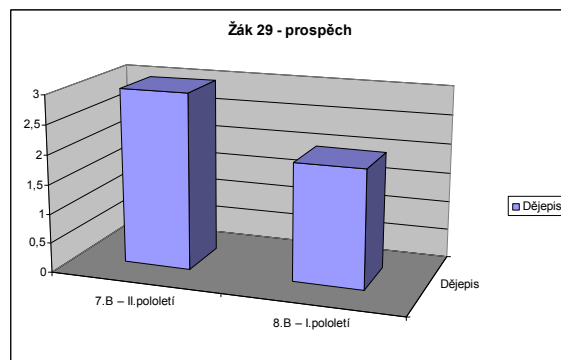
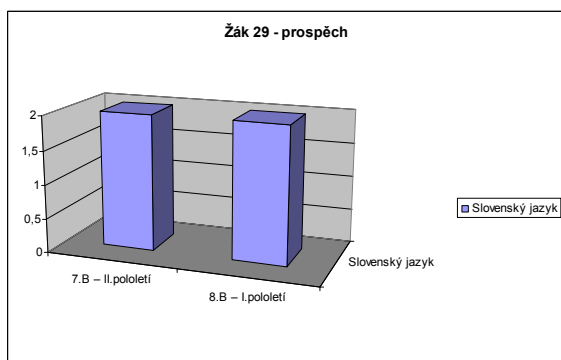
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B28



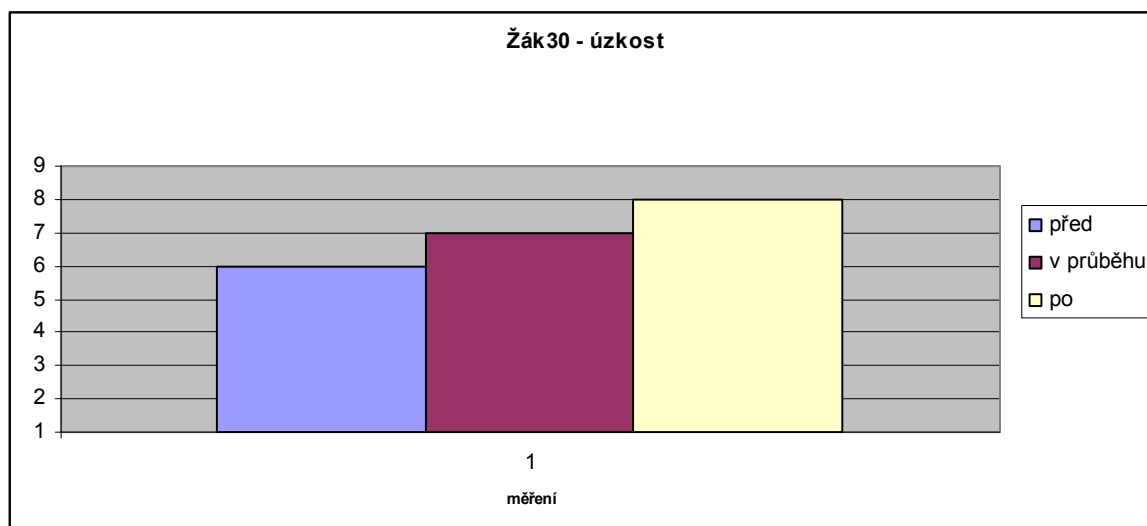
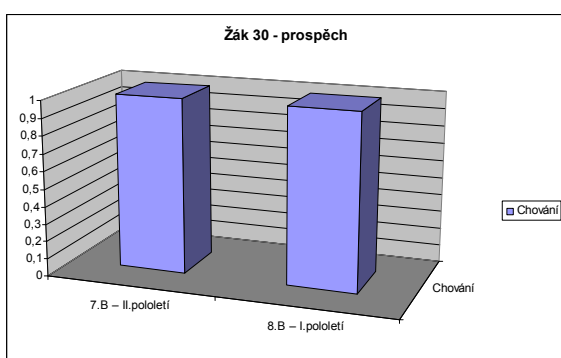
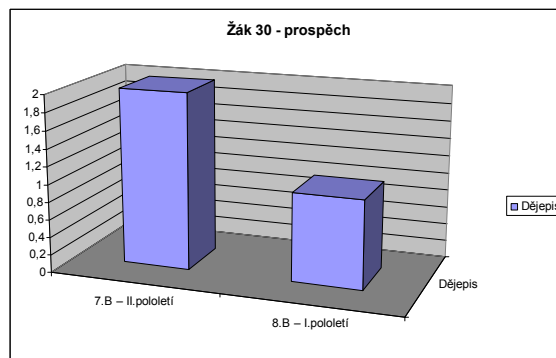
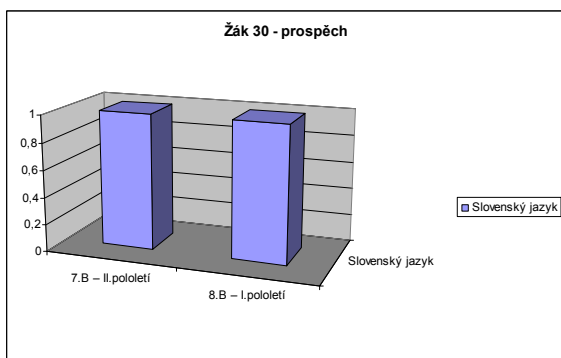
Žák B29

Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků



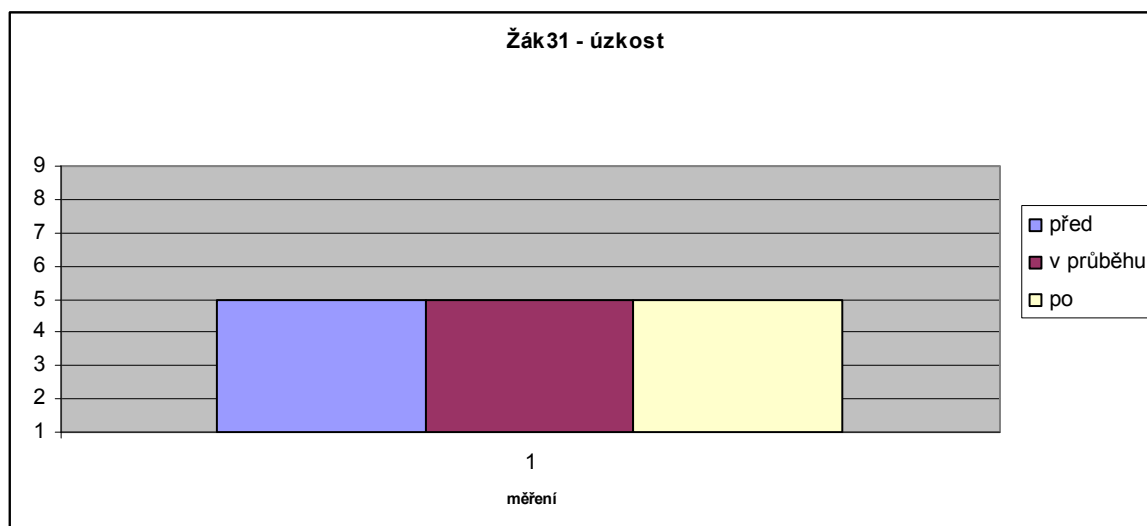
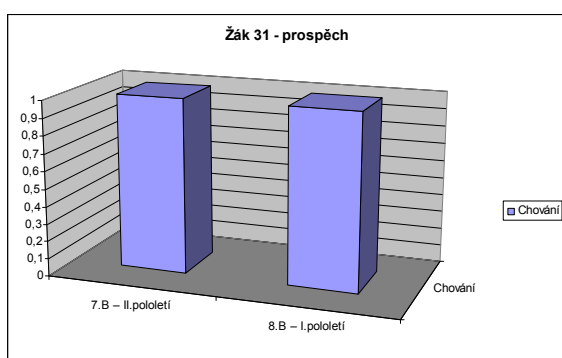
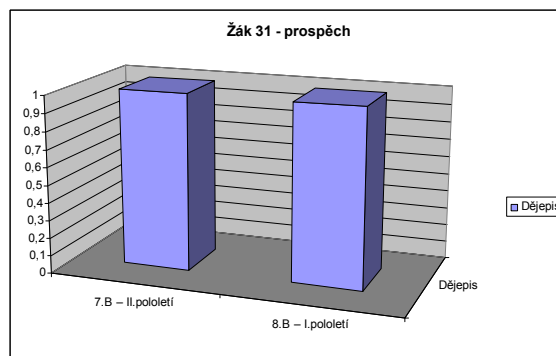
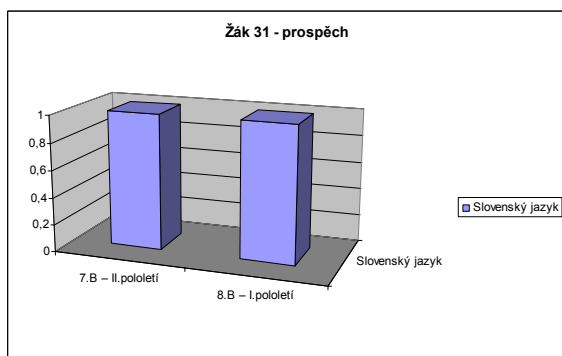
Žák B30

Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků



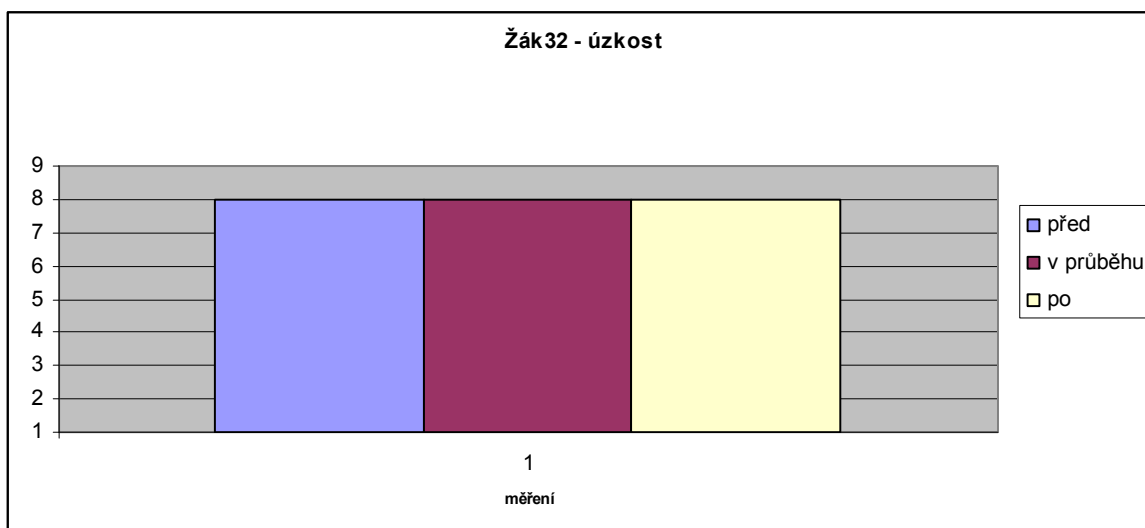
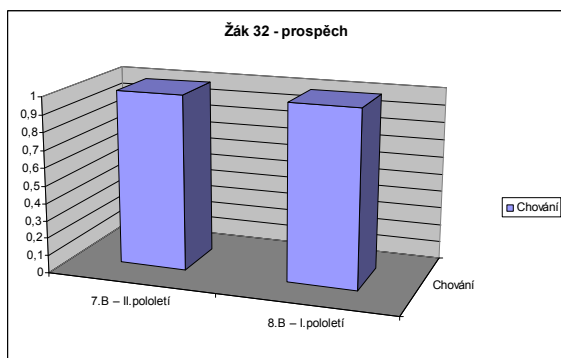
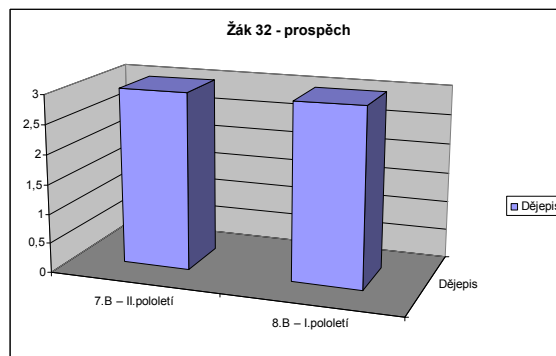
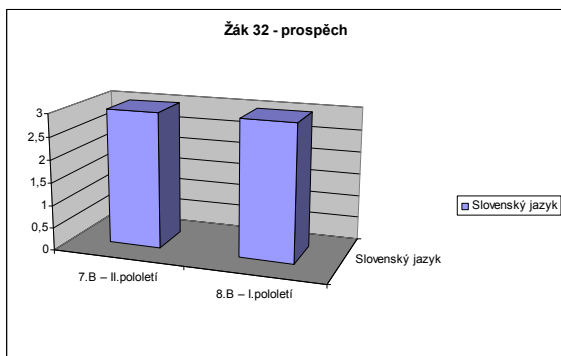
Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků

Žák B31



Žák B32

Příloha D : Grafy - výsledky jednotlivých žáků



Příloha E:

Přednáška pro učitele



Příloha E:

Ukázka skupinové práce v rámci přednášky pro učitele



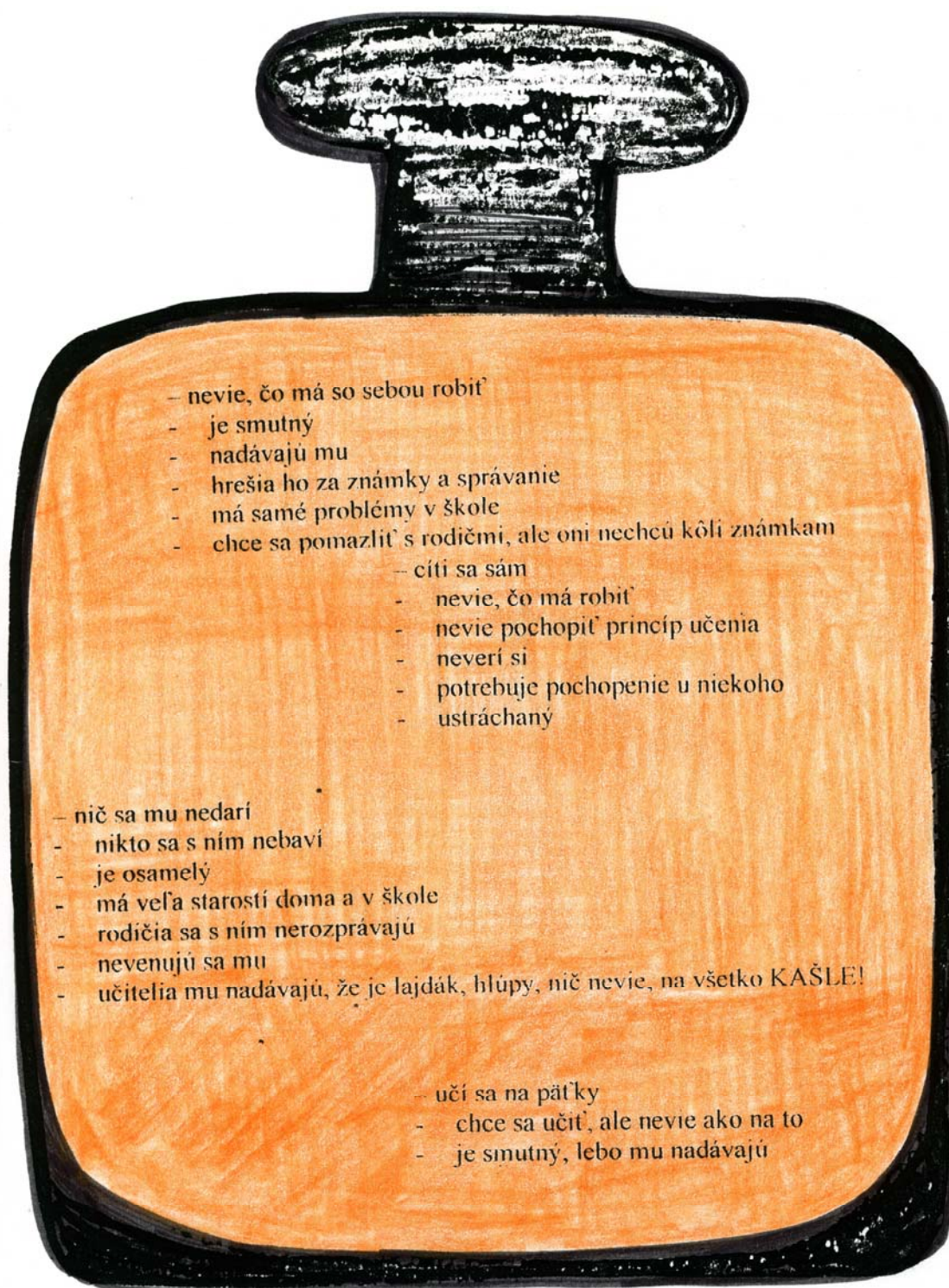
Odpovědi učitelů

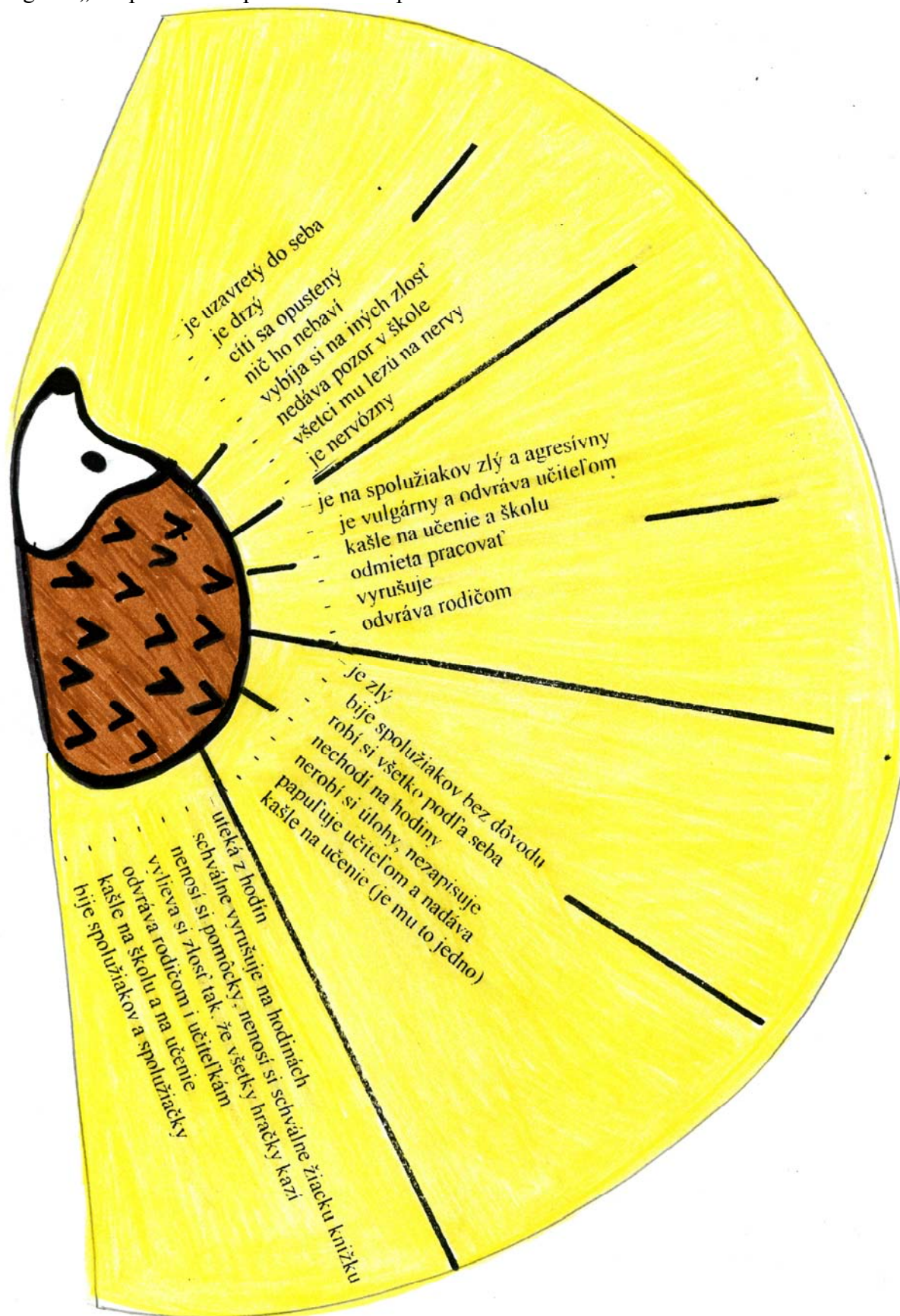


Příloha E:

Program „Strapáček“ - práce ve třídě







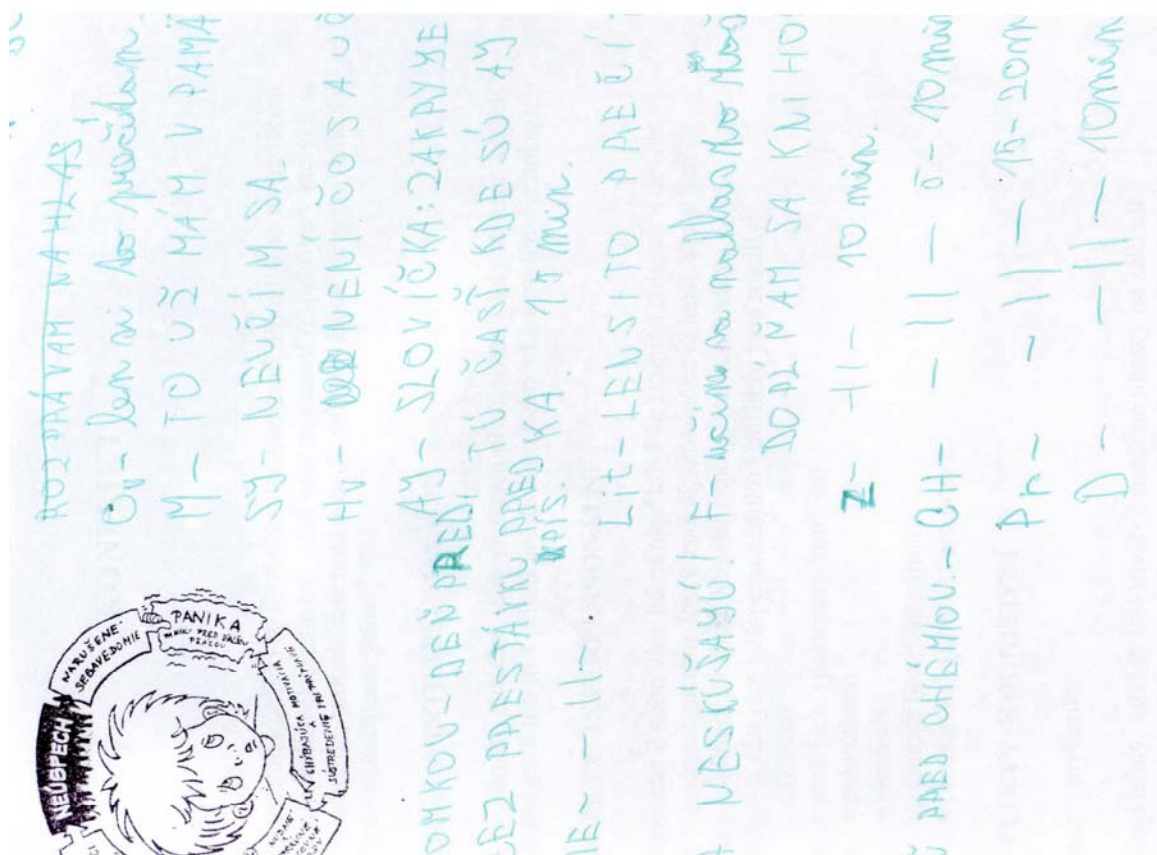
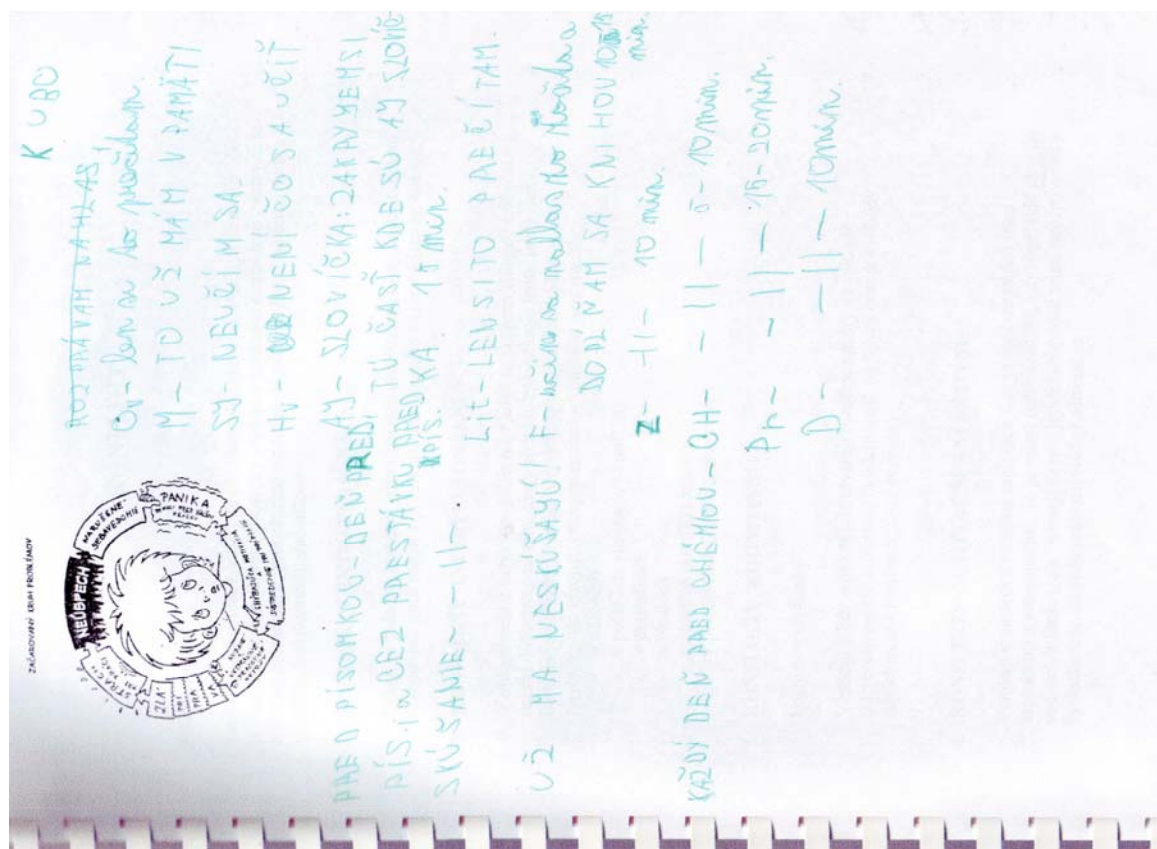


Příloha E:

- Program „Strapáček“ :
- a) Třídní schůzky
 - b) Odměna za práci žáků od vedení školy



Program „Strapáček“ - odpovědi žáků – zpětná vazba Lekce BLUDNÝ KRUH
PROBLÉMU: Špatná příprava na vyučování

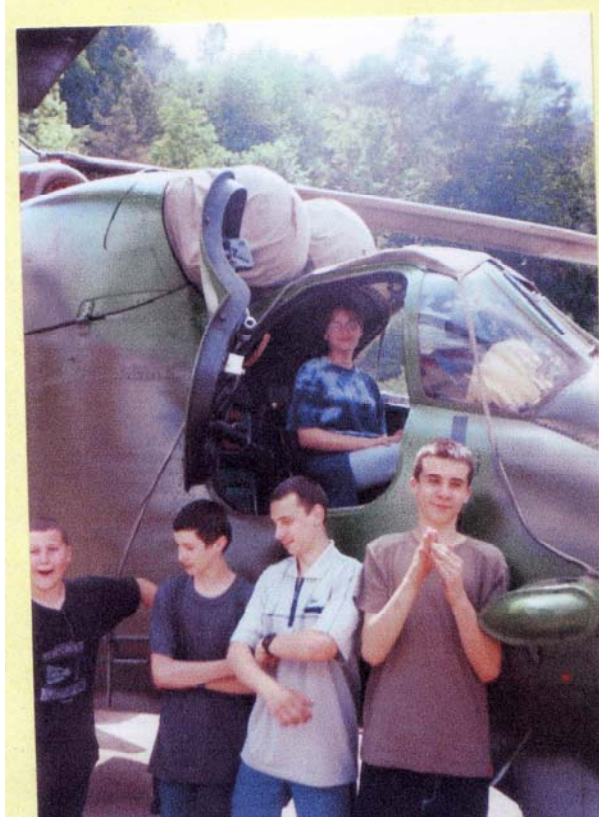


Příloha E:

Motivační pobytová akce – Chocholná



Motivační akce – Návštěva výstavy vojenské techniky IDEE v Trenčíně



Příloha E:

Malování třídy



Příloha E:

Vánoční besídka



Ukončení realizace programu „Strapáček“ – Vánoční posezení



„Vánoční
posezení“
2002

