



Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost

SBORNÍK KAZUISTIK - PŘÍKLADŮ DOBŘE PRAXE VZEŠLÝCH Z PILOTNÍHO OVĚŘENÍ METODIKY ROZUM A CIT PRO ŠKOLY V PRAZE





**Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost**

Tento materiál vznikl v rámci projektu Rozum a Cit pro školy v Praze č. CZ.03.2.X/0.0/0.0/18_095/0011274, podpořeného, na základě výzvy MPSV ČR, z Evropského sociálního fondu, Operačního programu Zaměstnanost a obsahuje soubor kazuistik - příkladů dobré praxe, které vzešly z pilotního ověření metodiky projektu s názvem Rozum a Cit pro školy - Metodika zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování na základní škole a jejich rodin založená na rozvoji specifických kompetencí pedagogických pracovníků pro vedení pomáhajícího rozhovoru.

Sborník kazuistik je elektronickou přílohou této metodiky. Metodika a další materiály k projektu jsou k dispozici na www.rozumacitproskoly.cz.

Velké díky patří všem školám, které se zúčastnily pilotního ověření metodiky, tj. Základní škole Kladská (Základní škole s rozšířenou výukou jazyků, Fakultní škole Pedagogické fakulty UK) - Praha 2, Základní škole Square - Praha 4, Základní škole Antonína Čermáka - Praha 6.

Kazuistika I.

Dívka, 7 let, 1. ročník ZŠ

Zpracovala: Mgr. Romana Zikmundová

V rámci pilotního ověření metodiky Rozum a Cit pro školy v Praze jsem pracovala se sedmiletou dívkou, kterou doporučila k pomáhajícímu rozhovoru škola, a to z důvodů nesoustředěnosti a jejích dopadů na zvládání školních povinností. Situaci dívky komplikovalo také uzavření škol díky pandemii COVID-19.

S dívkou jsme pracovaly na tréninku koncentrace a na prozkoumání strategií, které mohou zlepšit kvalitu pozornosti.

Klientku jsem znala ze školního prostředí, ale individuální setkávání přineslo jiný rozměr. Zpočátku bylo nutné se zaměřit na navázání kontaktu, motivaci dívky k pomáhajícímu rozhovoru a zajištění bezpečného prostředí. Pro navázání důvěrného vztahu se ukázalo jako funkční zařazování her nebo jen komunikace o všedních tématech, např. o volném čase.

Při každém setkání jsem využívala techniky pomáhajícího rozhovoru (aktivní naslouchání, otevřené otázky, Silnou pětku aj.).

V počáteční fázi pomáhajícího rozhovoru jsem zařadila pracovní list pro mapování oblastí života dítěte, např. Nástěnka důležitých věcí v jeho životě nebo Nedokončené věty.

Jako užitečná se ukázala práce s pracovním listem Cesta na horu. V průběhu spolupráce si do něj dívka zaznamenávala objevené kroky směrem k cíli spolupráce – tedy zlepšení soustředěnosti. Tyto objevené kroky pak sloužily i jako zdroje pro motivaci i podporu sebedůvěry dítěte. S dívkou jsme mapovaly její silné stránky, hledaly zdroje dobré nálady a možnosti odpočinku.

Cenné postřehy přinesla i práce s Divadlem. V pohádkových příbězích se dařilo dívce nacházet funkční strategie využitelné v životě. Bylo např. využito prostředí ZOO, v němž se objevila zvířata a postavy, kterým si dítě může říci o pomoc. Dívka měla také možnost externalizovat svůj problém do podoby pohádkové postavy či symbolu. Užitečné se ukázalo oddělit problém od dítěte a udržet jej na symbolické úrovni.

V průběhu spolupráce byly zadávány domácí úkoly zaměřené na nácvik koncentrace. Využito v nich bylo zejména technik mindfulness.

Na začátku a na konci našich setkání jsme pracovaly se záznamníčkem.

Další práci s dívkou bude vhodné směřovat k podpoře sebedůvěry a tréninku zvládání sociálních situací.

Kazuistika II.

Chlapec, 9 let, 3. třída

Zpracovala: Mgr. Marie Dovrtělová

U D. se projevují částečně kompenzované poruchy učení, zvýšená úzkostnost, potřeba pevného řádu (sám si vytváří plány, rozvrhy činností). Sám sobě příliš nevěří, nedokáže pojmenovat nic, v čem je dobrý. Je nejmladším ze tří bratrů, kdy prostřední bratr má diagnostikované ADHD, dyslexii a dysgrafii. Při rozhovoru matka popisuje podobné potíže se zvládáním emocí (vzteky, nekontrolovatelný pláč) ve svém dětství.

Od první třídy se u D. objevují stavy pláče a vzteku při sebemenším selhání, chybě, nedokonalosti. Sám má na sebe velmi vysoké nároky, v nichž často nedokáže obstát. Učitelé, asistent i spolužáci jsou k D. velmi tolerantní, projevy frustrace přijímají většinou bez povšimnutí, příp. s taktí nabídkou pomoci. Ve třídě je dobře nastavený systém individualizované práce, třídní učitelka pracuje s D. poruchami učení.

Nabídka zařazení D. do projektu vzešla z mé strany, protože se na mě, jako na speciálního pedagoga, rodina obrátila s žádostí o podporu.

Získat D. důvěru bylo velmi obtížné. Ačkoliv byl od začátku motivovaný ke spolupráci, až při posledních třech setkáních začal být otevřenější. Předtím se velmi bál udělat chybu, popsat nepříjemné věci. Hlavní příčinu bych viděla v tom, že potřeboval více času na adaptaci a pochopit, že nemůže udělat chybu, všechno, co udělá, je dobře.

Zakázku se nám podařilo formulovat ihned v začátku. Pracovali jsme na tématu zvládání nepřiměřeného „smutku“ (spíše lítosti) a vzteku, když se dítěti nedaří podle jeho představ. Postupně jsme se dostali spíše k tématu silných stránek a nároků na sebe sama a sebezpřijetí.

Při stanovování cílů byla potřeba velká podpora. Další práci jsme si vždy domlouvali na konci setkání na základě toho, kam jsme se společně dostali. Výjimečně jsme se věnovali jinému tématu na základě aktuální potřeby (obava z testování, ze školního výletu).

K posilování silných stránek D. jsme se probíjovali dlouhou dobu. Nejprve byla velkou překážkou nedůvěra. Také jsme potřebovali společně nasbírat úspěchy, které bych mohla D. připomínat. Sám nedokázal žádné silné stránky nebo úspěšné situace najít. Vytvořili jsme si tedy základní balíček úspěchů, ke kterým už bylo pro D. snazší přidávat další (zavazování tkaniček, povedený diktát, pomoc spolužákovi při hledání klíčů atp.).

D. má dobré rodinné zázemí. Rodina měla o pomáhající rozhovor s dítětem zájem, ale do projektu se nechtěli nijak zapojit. Vzhledem k tomu, že se s podobnými potížemi setkávala v dětství i matka, doporučovala jsem rodinnou terapii, o níž však rodiče neměli zájem.

Spolupráce s třídní učitelkou i asistentkou pedagoga byla výborná, aktivně se zajímaly o přínosy práce s dítětem a možnosti podpory ze své pozice. Největším přínosem pro ně byla normalizace D. chování.

S D. jsme hodně využívali pracovní listy, příp. rozkreslování situací do scénářů.

Několikrát jsme využili i Divadlo, ale vždy bylo potřeba předem promyslet, jak žáka k práci navést. D. více vyhovovaly strukturované pracovní listy.

Ze všech žáků, které jsem měla v péči, D. nejvíce vyhovoval záznamníček.

Za velmi přínosné považuji vytvoření důvěrnějšího vztahu s D., i to, že získal ve škole člověka, na kterého se může v případě potřeby obrátit.

Velice mě potěšilo, když se mi D. sám přišel svěřit, že se bojí chystaného výletu, a požádal mě v tomto ohledu o pomoc. Dalším významným plusem je větší přijetí plačtivých stavů ze strany žáků, třídní učitelky a asistentky a snížení jejich obav o duševní zdraví žáka.

V setkávání máme v plánu pokračovat i nadále, máme domluvenu i další zakázku: „Jak se tolik neúkolovat a vidět se dobře“.

Kazuistika III.

Chlapec, 15 let, 9. třída

Zpracovala: Mgr. Alena Klečková

Chlapec byl do programu zařazen na žádost matky (obává se, zda se syn dostatečně připravuje na přijímací zkoušky) a s jeho souhlasem. Po dlouhé distanční výuce se V. obává o svoji úspěšnost u přijímacích zkoušek, zapsal se do kurzu „To dáš“, kde se mu první testy nepovedly podle jeho představ. Podle slov matky začal panikařit, špatně spí během pracovního týdne, přestože se denně ukládá ke spánku v cca 22:30 hodin, ráno se probouzí těsně před připojením do distanční výuky a nesnídá. Prý se v noci často probouzí. Při online výuce se hůře soustředí, je unavený. Má pocit, že mu nejde ani běžná školní práce, snaží se ihned domlouvat opravu známky. Často má pocit, že je nemocný a má teplotu, i když si ji nenaměří teploměrem. Chybí mu kamarádi, vídá se s nimi jen online.

Společně jsme si stanovili, že se zakázka bude týkat pomoci při přípravě na přijímací zkoušky (hlavně český jazyk, který žáka vyučuji od 6. třídy) a učit se práci s časem, organizaci práce a komunikaci s rodiči.

S V. jsme se scházeli během distanční výuky 1x týdně ve škole. Při úvodní hodině jsme si pohovořili o jeho obavách. Vytvoření bezpečného prostředí a navázání vztahu bylo bezproblémové, neboť celou rodinu znám dlouho (učila jsem dva starší bratry) a V. učím od 6. třídy. Máme přátelský a důvěrný vztah. Rozebrali jsme chlapcovy strachy i aktuální vztahy v rodině, naplánovali jsme kroky k přijímacím zkouškám.

S matkou jsme se dohodly na telefonických konzultacích dle potřeby.

Postupně se dařilo plnit chlapcova přání, při společných cvičných přijímačkových testech zažívat úspěch, chyby dokázat odhalit a opravit sám. Zároveň jsme začali společně plánovat jednotlivé úkoly na týden (především časové rozvržení), stanovili jsme si konečný reálný cíl, pracovali jsme s Rukou. Postupně se zlepšoval spánek, úspěšnost při výuce, která byla stále distanční. Podařilo se zvýšit sebevědomí a sebedůvěru. Ujasnili jsme si další možnosti při případném neúspěchu.

Zároveň jsme řešili i přání ohledně rodiny a chlapec pomalu navazoval i kontakt s otcem. Chlapec původně otce vnímal jako zrádce, protože odešel od rodiny. Nyní žije v zahraničí.

Chlapec se zpočátku potřeboval především vypovídat, potřeboval povzbudit i ocenit v dosavadní školní práci. Vyhovovaly mu otevřené otázky, dokázal se sám „zamýšlet nahlas“, společně jsme postupovali k cíli.

Pro konečný cíl (zkoušky na SŠ, vztah s otcem) jsme použili pracovní list Cesta na horu a pro organizaci času a práce pracovní list Naplánuj si čas. Věnovali jsme se i třem přáním - vybrat jen tři hlavní přání byl pro V. skutečně oříšek, dlouho nad nimi váhal, a nakonec se dvě přání týkala rodiny.

Po téměř třech měsících se V. zklidnil, získal určitou dávku sebevědomí a uvědomil si, že případný neúspěch u přijímacích zkoušek „není konec světa“, vždy existují další možné cesty a řešení. Zlepšil se spánek i výsledky ve škole, které byly i před intervencí z pohledu školy výborné. V. se naučil organizovat si den tak, aby nemusel po večerech dohánět resty, snažil se omezit čas u počítače a hry před spaním nahrazoval četbou knih, zejm. fantasy. Závěrečné vyplnění dotazníku Teploměr ukázalo, že pocitově je na tom mnohem lépe než na začátku naší spolupráce. Dle chlapce k tomu velkou měrou přispělo i to, že jsme se neselektovali online, ale chodil za mnou pravidelně do školy. Při distanční výuce se častěji zapojoval do diskuzí, navázal bližší kontakt s většinou učitelů, nebál se je požádat o pomoc, opravu testu. Díky úspěchům se cítil lépe i mezi svými spolužáky. V. upravil celkově denní režim, vstával ráno včas a začal pravidelně snídat.

K posunu došlo i v rodinných vztazích, matka přestala každodenně kontrolovat synovu přípravu, přenesla zodpovědnost na něj a případnou diskuzi se snažila vést klidně. Nejstarší bratr zprostředkoval setkání s otcem, který byl na několik dnů v České republice.

S chlapcem se mi pracovalo velice dobře, neboť rodinu i jeho znám dlouho. Přesto by se dalo dále pracovat na posilování sebedůvěry, protože pochyby se samozřejmě opakovaly. Největší výzvou bylo chlapce přesvědčit, že i ti nejlepší žáci mají právo někdy selhat, neuspět, že neúspěch k životu patří a posouvá člověka dál. V. byl sice po 1. kole přijímaček tzv. pod čarou (nenapsal testy tak, jak očekával), ale v současnosti je už na gymnázium přijat.

Kazuistika IV.

Chlapec, 14 let, 8. ročník

Zpracovala: Mgr. Lucie Sušická

Pro zpracování závěrečné kazuistiky jsem se rozhodla zaznamenat svou práci s chlapcem (dále jen D.), žákem 8. třídy. Možnost spolupráce se otevřela poté, kdy si učitelka českého jazyka opakovaně stěžovala na chlapcův přístup k plnění školních povinností během distanční výuky. Nabídka možnosti spolupráce byla prezentována matce, která ji přijala a po mailové domluvě termínu jsme se setkali společně i s D. ještě v době distanční výuky ve škole. Na prvním setkání matka potvrdila, že D. má s plněním povinností do školy potíže, především v českém jazyce - matka sama byla na tento fakt češtinářkou několikrát upozorňována mailem. D. opakovaně neodevzdává úkoly, paní učitelka si stěžuje, že při výuce není dostatečně aktivní, ztrácí se v tom, co třída právě dělá.

Na schůzce bylo domluveno, že D. bude 3x týdně docházet na hodinu českého jazyka do školy. Matka se v rámci úvodní schůzky rovněž zmínila, že se jí D. svěřil s obavou, že má poruchu pozornosti, dohodli jsme se tedy i na diagnostice ADHD/ADD.

Na první schůzce ve dvou (pomáhající pracovník a chlapec) přiznává D. sklony k prokrastinaci. Ukazuje se, že je schopen celý den trávit u počítače, někdy se ani nepřevléká z pyžama. Matka se vrací domů z práce až v době večere, a že je D. v pyžamu, jí nevadí. D. popisuje, jak v době výuky sedí s počítačem u pracovního stolu, po skončení vyučování zalézá s počítačem do postele a tam sleduje YouTube. Ukázalo se, že si je dobře vědom, na které předměty musí být zapnutá kamera - to se prý převléká z pyžama, ostatní dny zůstává v pyžamu, a je-li vyzván, že si má kameru zapnout, odpoví na mikrofon, „letí“ se převléknout a pak zapíná kameru („to byste nevěřila, jaký je to adrenalin“) - toto se děje nejčastěji právě v hodinách českého jazyka. Při setkání byl zadán test Číselný čtverec, doma má pak D. vyplnit Dotazník stylu učení.

Dále jsme si v rámci setkání povídali o strukturaci času, o pocitu marnosti a zbytečnosti (který zřejmě pramení z uzavření se doma, bez kontaktů s vrstevníky). D. vyplnil Teploměry, dále ještě Test studijního stylu a Test na druhy učení. Vyslovuji návrh, že do příštího setkání má alespoň jednou jít ven, a to i v případě, že nesežene parťáka, který by šel s ním.

Na dalším setkání řešíme hlavně situaci, kdy D. záměrně opomenul jednu vyučovací hodinu - byl ve škole při distanční výuce prezenčně, měl konkrétní instrukce, v jaké učebně najde vyučující dalšího předmětu, ke které má jít, ovšem Dan strávil celou vyučovací hodinu na chodbě (ve vstupu do učebny mu prý zabránila cedule na dveřích „testování 1.A“, která tam visela v době návratu prvňáků a druháků do školy...) a ani přes počítač se k hodině nepřipojil. Vysvětlujeme si možné postupy, jak věc řešit, a domlouváme se na tom, který je žádoucí postup při domlouvání se s vyučující, jak hodinu nahradit.

Dalším tématem je strukturace času ve vztahu k rodinnému soužití. D. žije jen s maminkou, s otcem se vídá jednou za 14 dní na víkend. Domácí povinnosti téměř žádné nemá, zároveň však plní bez odmlouvání, čím ho matka zaukoluje. Od minulého setkání jednou venku byl – musel do knihovny. Potvrzuje, že pobyt venku mu prospěl. Přidávám k tomuto úkolu (alespoň jednou za týden jít ven) ještě „povinnost“ převlékat se z pyžama každý den a dále, že při setkání s otcem, rodilým Rakušanem, budou hovořit německy, protože D. výkon v německém jazyce je špatný (D. s otcem obvykle hovoří anglicky).

Od 3. 5. 2021 byla povolena opět prezenční výuka, a sice rotačně.

Na schůzce 3. 5. 2021 sděluji D. výsledky všech testů. Dále hodnotíme, jak splnil naše dohody: převlékání z pyžama nedodržel, vycházku splnil – byl na výletě s otcem, na hovor s otcem v německém jazyce zapomněl. Cení si jeho otevřenosti – přiznává i nesplnění úkolů. Vzhledem k nejednoznačnosti výsledků testů v diagnostice ADD navrhuji, že příště přinese seznam příznaků ADHD/ADD a označí, které platí na něj. Mezi jednotlivými setkáními jsem se sešla s matkou D., abych i jí předala výsledky testů, ověřila některé informace a dohodla se s ní na dalším postupu. Více než jednoznačné ADD mi připadá, že je D. „pohodlný“, bez vlastní iniciativy, neustále spoléhající na kontrolu a dohled matky, která mi toto víceméně potvrzuje. V průběhu rozhovoru zjišťuji, že v domácnosti s D. a matkou žije pes, kterého D. vůbec nevenčí, což považuji za úžasnou příležitost k vycházkám na čerstvém vzduchu. Matce rovněž vysvětluji rizika nadměrného trávení času u počítače. Doporučena literatura (Pelican, A.; Chapmann, G.: Vztahy v digitálním světě; Taylor, J., F.: Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti). S matkou domluveno, že mi emailem zašle dohody/pravidla, na kterých se s Danem domluví, že bude Dan doma dodržovat. Seznam dohodnutých činností mi v následujících dnech odesílá.

Od 17. 5. již začali chodit žáci do školy denně.

D. na schůzku 17. 5. 2021 nepřinesl požadovaný materiál (seznam symptomů ADHD), prý zapomněl. Probíráme, jak plní dohody, které má s maminkou. Požadavek na dennodenní převlékání se z pyžama, a aby šel každý den chvilku ven, je splněn už tím, že začala prezenční výuka. Koš vynáší a myčku vyklízí, když mu to matka řekne, bez řečí. Psa zapomněl venčit. Vadí mu, že mu matka připomíná vypnutí počítače, má pocit, že mu nedůvěřuje. Ukazuje se ale, že z jeho strany není dodržen čas vypnutí počítače. Termín dalšího setkání jsme si stanovili za 14 dní, ale D. mi již po týdnu přijde říct, kolikrát si sám ohlídal včasné vypnutí počítače a kolikrát musela zasáhnout matka.

24. 5. 21 se D. zapomněl za mnou zastavit, hovoříme spolu tedy až 31. 5. 2021. Stále se opakuje podobný scénář – domácí povinnosti plní až na pokyn matky. A současně ke mně opět nepřinesl seznam syndromů ADHD. Připomínám, že podobně na jeho spolehlivost může nahlížet i češtinářka – že mám stejnou zkušenost – na něčem se dohodneme a on to nedodrží. Již přemýšlí, jak by přijatelně obhájil svou nespolehlivost. Ke konci sezení z něj vypadlo, že příčinou jeho „nicnedělání“ je naštvání na matku, protože pije. Posléze vyjádřil obavu, že by se tato informace

mohla dostat k matce. Připomenuto, že na další setkání má přinést seznam syndromů ADD.

Na dalším setkání jsem se rozhodla pracovat na posilování vlastních kompetencí a zodpovědnost za odváděnou práci (nejen vymlouvání se, že něco nejde, nebo mu někdo něco nepřipomněl), současně jsem chtěla použít divadýlko na externalizaci jeho naštvání, když matka pije. Došlo bohužel pouze na téma plnění dohod – domácí dohody nějak „vyšuměly“, nikdo jejich plnění nevyžaduje. D. na toto setkání přinesl seznam syndromů ADHD, které u sebe pozoruje. Tomu jsme se věnovali většinu času. Z rozhovoru vyplývá, že D. začíná přemýšlet, jak jeho přístup k úkolům působí na okolí.

S D. jsme strávili mnoho společného času rozhovory. Dobrým podnětem ke kvalitativnímu rozboru byly „Teploměry“, zaobírali jsme se kvalitativně rovněž jeho odpověďmi v dotaznících studijního stylu a způsobu učení. Z pracovních listů se vyplatil list „Naplánuj si čas“, aplikovali jsme jej do práce se školním diářem.

Matce jsem doporučila vyšetření D. na neurologii pro nejednoznačné výsledky k diagnostice ADD v testu Číselný čtverec. Matka pracuje ve zdravotnictví, vyšetření je schopna zajistit. Zdá se mi ale, že by bylo potřeba ještě opakovaně posilovat matku D. v rodičovské důslednosti – situace naznačuje, jako by D. neměl vybudované správné pracovní návyky v oblastech, které vyžadují vůli a použití exekutivních schopností. Spolehlivě odvádí práci jen v předmětech, které ho baví, což mám potvrzeno od ostatních vyučujících. Obvykle jsem se pokoušela stanovovat s D. konkrétní a snadno realizovatelné cíle, což ovšem často selhávalo. Zjistila jsem, že si moc nevím rady s tím, jak probouzet vnitřní motivaci dítěte.

Při rozhovorech s garantem jsem si uvědomila, že je pro mne obtížné i opouštět již zaběhnuté „procesy“, které v práci používám. Např. při podezření na ADHD již mám v hlavě pravidelně používaný scénář, který test je pro žákovu věkovou kategorii a v této konkrétní problematice vhodné použít. Jakoby jedu v zajetých a osvědčených kolejích. Začít používat a vzít za své některé materiály z projektu mi chvíli trvalo.

Mrzí mne, že čas projektu masivně ovlivnila covidová doba a dlouhá doba distanční výuky, protože jsem přesvědčena, že při běžném pracovním školním roce bychom na škole dokázali detekovat děti s potřebou jiné podpory, u kterých by použití úžasných materiálů z terapeutického balíčku, za podpory garantů, mohlo být výrazně efektivnější.

Kazuistika V.

Chlapec, 10 let, 5. ročník

Zpracovala: Natália Horejšová

V této kazuistice popíši spolupráci s žákem 5. třídy. V textu jej označím písmenem „J“. Do naší školy přišel ve 3. ročníku s již diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou v kombinaci s dysortografií.

Do projektu jsme jej zařadili na doporučení třídního učitele. J. nemá ve třídě žádné hlubší přátelství a mnoho spolužáků nerozumí jeho specifickému projevu, který mnohdy působí velmi roztržitě a pro širší okolí nesrozumitelně. Často je vztah jeho menšího kolektivu vůči jeho osobě neutrální, až odmítavý. Hlavním cílem projektu bylo strávit s J. čas navíc, v rámci kterého mu byl poskytnut individuální přístup a čas od dospělého, porozumění a pocit/místo bezpečí.

Navázání spolupráce s dítětem se dařilo velmi dobře, vždy se pravidelného setkání zúčastnil a využil každé možnosti setkat se. J. nepřicházel s konkrétní „zakázkou“ z jeho strany, a tak bylo obtížné nastavit cíle. Prostor využíval spíše pro odložení si těžkostí školního prostředí, což se samo o sobě zdálo velmi přínosné. Zařazení do projektu mu výrazně pomohlo v online výuce, kdy neměl příležitost vidat své kamarády a my jako škola jsme mu dávali podporu a možnost jednou týdně do školy osobně dorazit, což vedlo ke snadnější adaptaci v prezenční výuce.

Rodina dítěte kooperovala při organizaci setkávání, ale jinak do projektu nijak nevstupovala. Kolegové se aktivně podíleli na spolupráci. Ochotně vždy vyslyšeli nápady a tipy, jak dítěti pomoci v rámci školního prostředí.

S J. jsme využívali především pracovní listy, které jsme dostali k dispozici a divadélko. Velmi často se stalo, že jsme na základě pracovního listu přešli na jiné metody práce. Například jednou J. nechtěl mluvit o tom, co jej trápí, a tak jsme si 40 minut pouze psali na papír.

Projekt byl v tomto případě přínosem v tom, že J. získal další osobu v naší škole, které může důvěřovat a přijít za ní v případě jakýchkoli potíží. Po návratu z online výuky se tomu tak několikrát stalo. Ve třídě vznikl velký konflikt v kolektivu a J. měl důvěru v nás dospělé, a společně jsme díky tomu dokázali zvládnout velmi náročné situace v rámci třídního kolektivu.

Kazuistika VI.

Chlapec, 13 let, 7. třída.

Zpracovala: Mgr. Zuzana Přímanová

Chlapec chodí do naší základní školy od 4. třídy. Předtím navštěvoval jinou školu. Na počátku byl velmi negativní. Nebyl motivován ke vzdělávání, vztah ke škole měl velmi negativní. Školu nesnášel, neviděl význam ve vzdělávání.

Na předešlé škole si zažil neúspěch a nepochopení. Škola neumožňovala individuální přístup, byl tudíž prospěchově neúspěšný, a to se odráželo i na jeho chování a kázni. S nástupem k nám na základní školu se postupně jeho nenávisť ke škole snižovala. Začal se znovu těšit do školy a jeho aktivita a přístup se zlepšily. Snižování aktivity a motivace se objevilo zejména s dlouhodobou karanténou a distanční výukou.

V období distanční výuky se díky probíhajícímu projektu naskytla tato možnost pravidelného setkávání se a podpory. Potkávat se v prostorách školy a udržovat

vztah a pouto mezi dítětem a školním prostředím byl v daný moment velice užitečný. V online období se jeho motivace a přístup ke škole snížil. Online vzdělávání pro něj bylo náročné na udržení pozornosti a se snižujícím se výkonem a výměnou některých učitelů se začal ke škole znovu stavět spíše negativně.

Po domluvě s třídní učitelkou jsme uvážili, že tento projekt je pro něj příjemná šance vracet se do školy. Rodiče se setkáváním souhlasili. Přáli si, abychom se společně věnovali také tématu sebevědomí, zvládnání prohry a pozitivnímu přístupu k životu obecně.

Nejprve jsme s chlapcem pracovali na společném vztahu, který je pro něj velmi důležitý i ve vzdělávacích blocích a předmětech. Tento vzájemný vztah byl navázán velice rychle a přirozeně. Na prvních setkáních jsme využívali divadélka, pracovali jsme na sblížení se. Postupně začal chlapec sám přinášet nové postavy a pozadí do papírového divadla. Od vyučujících jsem slýchala, že se jedná o dítě, které má problém s termíny. Neodevzdává svou práci včas, anebo není řádně vyplněná. V našem setkávání jsem se ale setkala s chlapcem, který nikdy nezapomněl svůj deník, věděl přesně, na čem jsme se při posledním termínu domluvili, co bylo úkolem. Nosil si své postavy a pozadí, které jsme společně dotvářeli a pak hráli scénky s jeho oblíbenými počítačovými hrdiny.

Později jsme začali divadlo upozadovat a více jsme využívali rozhovoru. Bavili jsme se o příjemných momentech, ale později jsme pokládali i méně komfortní dotazy. Také jsme oslovovali jeho silné a slabé stránky. Díky vztahu, který mezi námi vznikl, jsem postupně otevírala i nejednoduché téma a na konci setkání jsme společně zhodnotili, že jsme se věnovali něčemu nepříjemnému.

Nikdy jsme ale jasně nspecifikovali cíl, ke kterému chceme směřovat. Od začátku spolupráce vyplývalo, že se budeme věnovat tématu sebevědomí, hledání silných stránek, dále pak tématu týkající se vztahů s ostatními, a to nejen se spolužáky a kamarády, ale také vztahy s jinými učiteli nebo rodinou. Hledali jsme společně, co ve vztazích funguje a co potřebuje proto, aby se některé vztahy podpořili.

Rodiče se nebránili navázání spolupráce, ale nadále se na projektu neúčastnili. Dítě vždy dovezli na setkání a pak si jej venku vyzvedli. Neměli potřebu zjišťovat, co spolu řešíme a jakým způsobem spolupráce probíhá. Byli otevření terciární spolupráci, ale více se nechtěli aktivně angažovat.

Spolupráce s kolegy se projevila částečně. S třídní učitelkou jsem jemně spolupracovala. Také jsme naše setkávání v online období využili k tomu, že se chlapec na chodbě mohl setkat se svými učiteli. Pozdravil je, sdělil jim novinky, podpořili a upevnili společně vztah. Jednou se chlapec konkrétně zeptal na jednoho učitele, napsala jsem mu zprávu, jestli se za námi přijde podívat. Učitel přišel a s chlapcem se v krátkosti bavil. Někdo by řekl, že to byl zbytečný „small talk“, ale pro jejich vztah, který je pro chlapce velmi důležitý, to byl klíčový moment.

Hodně jsme si společně hráli a povídali. Na některých setkáních jsme společně malovali na tabuli. Chlapci pomáhalo k důvěře aktivní naslouchání. Bylo znát, že jej

těší, že si pamatují věci, o kterých jsme se bavili posledně. Rádi jsme se společně zasmáli, ale nebála jsem se na jedné z posledních schůzek využít sílu ticha. Zvládli jsme společně chvíli mlčet a poté jsme oslovili, co se v tom tichu stalo, na co myslela a jaké myšlenky měl v hlavě. Víím, že na začátku naší spolupráce jsem vkládala mnoho energie do společného času a nyní se nebojím energii brát a nechat strukturu a téma našeho setkání na něm.

Kazuistika VII.

Dívka, 13 let, 7. ročník

Zpracovala: Mgr. Julie Rákosová

Rodiče dívky (dále také jen B.) mě kontaktovali o pomoc. Rodina v září 2020 prošla náročným obdobím způsobeným onemocněním COVID-19. U matky dívky se vlivem izolace projevily psychické potíže. Dívka od té doby také trpí pocity strachu, nespavostí a často má problémy s dechem. Rodina absolvovala všechna základní lékařská vyšetření, která neprokázala fyziologickou příčinu. Usuzuje se tedy, že jde spíše o záležitost psychickou.

Při prvním setkání jsem mluvila s maminkou i B. Maminka vyslovila podezření, zda nemůže jít o panické ataky. Maminka též zmínila, že je dcera velmi úzkostná, potřebuje mít věci v pořádku. Myslí si, že důvodem potíží může být i distanční výuka, která B. nesvědčí.

Zatímco maminka je velmi otevřená, B. se mluvit ostýchala.

Navrhla jsem tedy návštěvu odborníka a v mezičase s dívkou samotnou pracovala v pomáhajícím rozhovoru.

S matkou jsem se setkávala v případě, že bylo potřeba něco vyřešit.

Při prvním setkání B. s maminkou jsem využila metodu rozhovoru. Snažily jsme se mapovat, které pocity se nejčastěji objevují, co jim předchází a jaké metody využívá B. k tomu, aby odezněly. Snažila jsem se podpořit zdroje dívky ke zvládnutí nepříjemných stavů - motivovat ji k aktivnímu využívání technik, které se ukazují jako účinné. B. dostala domácí úkol, který spočíval v zapisování časového průběhu nepříjemných pocitů a zkoušení relaxačních technik.

Na druhé setkání přinesla B. dokonale vypracovaný časový harmonogram, kdy se potíže vyskytují a jak dlouho trvají. Bylo vidět, že se maminka ve slovech o pečlivosti až úzkostnosti nemýlila. Zároveň se ale B. zmiňovala o nových cestách, které týden poctivě hledala, aby se zbavila nepříjemných pocitů. Bylo vidět, že díky tomu získala novou energii se situací bojovat, již se nechce nechat pouze vláčet okolnostmi. Povídaly jsme si o tom, kdy zvládla sama zabojovat, ale B. si nemohla na žádnou příležitost vzpomenout. Nakonec ale přesto našla podobnost se situacemi, kdy dokázala za sebe něco vybojovat bez pomoci druhých.

B. velmi trápí nároky, které má sama na sebe v souvislosti se školou. Rodiče na ní obdivují pouze dobré známky a píli. Všimají si zejména chvil, kdy dostane jedničku, nebo naopak má „průšvih ve škole“. To jsme posléze řešily i s matkou.

Použili jsme i Divadlo, kdy si dívka vybrala motiv zahrady - břečtanem porostlých dveří, za kterými tušila cestu k cíli. Vybrala si i průvodce - postavy matky, otce a bratra, kteří by mohli na cestě k cíli pomoci. Ukázalo se, že pracovat s divadlem je pro ostýchavou a uzavřenou dívku velmi dobrá cesta.

Na třetí setkání přišla B. ve velmi optimistické náladě. Opět jsme pracovaly pomocí divadla. Tentokrát dívka zvolila motiv cesty, což mi přišlo velmi zajímavé, protože dveře se od minulého setkání zjevně otevřely a mohly jsme se dále posunout. I tentokrát „asistovali“ rodiče s bratrem - dívka tak deklarovala důležitost podpory nejbližších. Zároveň se objevil motiv čarodějnice, která představuje všechny nepříjemné pocity dívky. Povídaly jsme si o tom, co by mohlo B. pomoci projít cestu a zanechat čarodějnici na začátku. Posléze B. přešla ke scéně stupňů vítězů, kde se ocitá na prvním místě. Čarodějnice však stále stojí v pozadí, což dívka glosuje: „Čarodějnice je sice stále tady, ale už nade mnou nemá žádnou moc.“

V následujícím rozhovoru jsme objevily, že má B. sice velký pocit zlepšení, ale je to proto, že je stále „doma v bezpečí“ a téměř nechodí ven. Ukázalo se, že i jít na nákup je pro ni nekomfortní. Situaci jsme následně konzultovaly s maminkou. Vytvořily jsme společně plán, jak B. dostat více ven, a to ať samotnou, tak s kamarádkou.

Na poslední setkání přichází B. i s maminkou. Situace se výrazně zlepšila. „Záchvaty“ se objevují méně často. B. se spojila se spolužačkou a chodí společně na procházky. Dohodly jsme se, že situace je natolik uspokojivá, že nebudeme pokračovat v dalších sezeních.

Též se rozhodly, že nebudou v současné chvíli kontaktovat odbornou pomoc a vyhledají ji v případě, že by se situace zhoršila. V tomto ohledu jim byla nabídnuta má pomoc.