



KOREKCE NEGATIVNÍCH VLIVŮ PSYCHOSOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ DÍTĚTE UČITELEM. VYUŽITÍ SYSTEMICKÉHO PŘÍSTUPU.

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Bc. Jana Kýčková**
Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Kýčková**
Osobní číslo: **P12000960**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Učitelství českého jazyka a literatury**
Název tématu: **Korekce negativních vlivů psychosociálního prostředí dítěte
učitelem. Využití systemického přístupu.**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je popsat možnosti podpůrného působení učitele na konkrétního žáka a jeho rodinu, zaměřeného na podporu zvládnutí zátěže a ukotvení v systemické teorii.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. Posttraumatický rozvoj člověka. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3007-3.

PAULÍK, Karel. Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.

PREKOP, Jirina - HELLINGER, Bert. Kdybyste věděli, jak vás miluji. Brno : Cesta, 2008. ISBN 978-80-7295-105-5.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SCHLIPPE, Arist von - SCHWEITZER, Jochen. Systemická terapie a poradenství. Nakladatel: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-082-7.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. Průvodce pozitivní psychologií. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.

ŠOLCOVÁ, Iva. Vývoj resilience v dětství a v dospělosti. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **7. listopadu 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **13. prosince 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. listopadu 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Mé veliké díky patří vedoucí diplomové práce PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D. za inspiraci, hlubokou vstřícnost a silnou podporu, za odborné vedení při psaní diplomové práce a za směřování vstříc novým zítřkům.

Můj dík patří také mé rodině; mamince, Marianě a Martině Staffenovým a mému příteli, za spolupráci a důvěru.

KOREKCE NEGATIVNÍCH VLIVŮ PSYCHOSOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ DÍTĚTE UČITELEM. VYUŽITÍ SYSTEMICKÉHO PŘÍSTUPU.

Anotace

Diplomová práce poukazuje na možnosti podpory žáků učitelem za využití systemického přístupu. Teoretická část seznamuje s metodou systémické práce a jejím využitím při práci učitele se žákem a jeho rodinou, vymezuje základní pojmy a shrnuje poznatky ohledně psychického vývoje v období dospívání. Praktická část se zaměřuje na podporu studentky gymnázia, potýkající se se stagnací v oblasti kognitivních procesů, kreativity a odpovědnosti. Cílem práce je ukázat skrze systémické konstelace nové možnosti, jak může učitel pomoci žákovi v obtížných životních situacích skrze podporu sebereflexe a sebepoznání, což se projeví ve facilitaci osobnostního růstu.

Klíčová slova

systemické konstelace, adolescent, rodina, škola, podpora učitele, osobnostní růst

CORRECTING THE NEGATIVE EFFECTS OF PSYCHOSOCIAL ENVIRONMENT OF THE CHILD BY THE MEANS OF SYSTEMIC APPROACH.

Annotation

The thesis points out the possibilities to support school children using the systemic approach. Theoretical part introduces method of systematic work and its use in teacher's work with pupil and his family, defines the basic concepts and summarizes the findings regarding the psychological development during adolescence. Practical part aims to support a secondary school student experiencing stagnation in the field of cognitive processes, creativity and responsibility. Objective of the work is to show new possibilities how can teacher help the pupil in difficult life situations and support his personal growth using systemic constellations.

Key Words

systemic constellation, adolescent, family, school, teacher support, personal growth

Obsah

Seznam obrázků.....	9
ÚVOD	10
1 VÝVOJ SYSTÉMOVÉHO PŘÍSTUPU	12
1.1 Jacob L. Moreno – psychodrama	12
1.2 Virginie Satirová – rodinná rekonstrukce a sochání	12
1.3 Rodinný systém podle Berta Hellingera	13
1.4 Klasický vs. fenomenologický přístup v humanitních vědách.....	15
1.4.1 Odlišení konstelací	16
1.4.2 Výhody konstelací	17
1.5 Co je konstelace a jak probíhá	17
1.5.1 Získání informací.....	18
1.5.2 Postavení konstelace.....	19
1.5.3 Nalezení řešení, ukončení konstelace.....	21
1.5.4 Vystoupení z role a co dělat po tom?	24
1.6 Pojmy související se systemickým přístupem.....	26
1.6.1 Informační pole.....	26
1.6.2 Láska.....	26
1.6.3 Duše	27
1.6.4 Řád.....	28
1.6.5 Hierarchie	29
1.6.6 Svědomí	30
2 RODINA	34
2.1 Proč za vším stojí rodina?	34
2.2 Současná rodina aneb život vytváří vazby	36
3 ŠKOLA	38
3.1 Systemický náhled na rodinu a třídu jako učební pomůcka.....	38
3.1.1 Rodiče nás stále provázejí	38
3.1.2 Práce s žáky, kterým se něco nedaří	39
3.1.3 Neklidní a nezvladatelní žáci.....	40

3.1.4	Řešení konfliktů.....	40
3.1.5	System školy a třídy	41
3.2	Podpora učitele.....	42
3.2.1	Sociální opora.....	44
3.2.2	Může učitel stavět konstelace?	45
3.3	Co by měl učitel vědět ohledně psychického vývoje v adolescenci	45
3.3.1	Vývojové úkoly v dospívání.....	47
3.3.2	Puberta.....	48
3.3.3	Adolescence.....	49
3.3.4	Vývojové změny racionálně–kognitivních procesů v dospívání.	50
3.3.5	Utváření imaginativně–emotivních složek integrity osobnosti ...	54
3.4	Osobnostní růst.....	55
3.4.1	Stádia osobního růstu podle V. Satirové	55
3.4.2	Vývoj osobnosti podle E. H. Eriksona	59
4	PRAKTICKÁ ČÁST	63
4.1	Cíle	63
4.2	Metody	64
4.3	Práce s studentkou.....	65
4.3.1	První sezení	66
4.3.2	Druhé sezení	70
4.3.3	Třetí sezení	76
4.4	Diskuse výsledků praktické části	77
5	ZÁVĚR	80
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82

Seznam obrázků

Obrázek 1: Osobní ledovec	58
Obrázek 2: Vývojové stupně psychiky E. Eriksona	60

ÚVOD

„Svobodní a silní můžeme být až tehdy, když uspořádáme svůj vztah ke členům své rodiny a jejich osudům.“

(Wilfried Nelles)

Systemické konstelace jsou terapeutickou a sebepoznávací technikou, která v současné době proniká do oblasti rodinného a psychologického poradenství, ale také do „coachingu“ či školství. Konstelace se praktikují většinou v průběhu seminářů, ale také formou individuálních sezení. Klient vybere z ostatních účastníků zástupce za důležité členy rodiny či firmy nebo spolužáky a rozestaví je do vzájemných prostorových vztahů. Aniž by zástupci dotyčné reálné osoby znali, podají ze svých míst překvapivě přesné informace o vzájemných vztazích a konfliktech.

Se systemickými konstelacemi jsem se setkala již před deseti lety, kdy má kmotra absolvovala několikadenní konstelační seminář. Podruhé jsem se s touto technikou setkala na vysoké škole v semináři psychologie a začala jsem se o konstelace hlouběji zajímat, protože mě přesvědčily o svých velkých možnostech a rychlém výsledku. Letos v zimě jsem se zúčastnila čtyřdenního semináře v Osho Sangri La meditačním centru v Lažanech, pod vedením terapeuta Bhagata J. Zeilhofera. Účast na semináři pro mě byla velkou inspirací i zdrojem informací a přivedla mě k zamyšlení nad vlastní rodinou a rodinami všech účastníků, kteří si mě vybrali do svých konstelací. Jen těžko lze vyjádřit zažité emoce a energii, jež mě velice obohatily a zároveň ukázaly, kolik bolesti a životních překážek si lidé nesou z rodiny.

Podobně jako většina učitelů i já bych si přála nalézt pochopení pro své žáky, nevidět za nimi pouze jejich známky, ale připravit je pro budoucí život v naší společnosti. Na základě cenných zkušeností z účasti na semináři systemických konstelací, jež mě motivují k dalšímu sebevzdělávání v této oblasti, vím, že kromě respektování individuality žáka se na ně budu snažit pohlížet zároveň i jako na nedílnou součást celku, tedy rodiny, třídního kolektivu či školy a v případě potřeby je nasměruji na vhodnou terapeutickou pomoc, systemické konstelace.

Cílem diplomové práce je ukázat na jednu z možností podpory žáků/studentů v rámci školy. Poukázat na existenci metody systémické práce, která má velký potenciál, nejen v rámci práce s rodinou dítěte, tedy systemických konstelací, ale také v rámci práce učitele s žákem, tedy v prostředí školy, školní třídy. Pokud učitel začne vnímat souvislosti mezi žákem a jeho rodinou, z toho vyplývající žákovo chování a potažmo školní prospěch a na to reagující školní (třídní) kolektiv, může mu být skutečnou oporou v řešení obtížných životních období, ale může ho i podpořit v jeho osobnostním růstu.

1 VÝVOJ SYSTÉMOVÉHO PŘÍSTUPU

1.1 Jacob L. Moreno – psychodrama

Za předchůdce konstelací můžeme považovat Jacoba L. Morena, rakousko-amerického lékaře, psychiatra, sociologa a zakladatele psychodramatu, sociometrie a skupinové psychoterapie. **Psychodrama** je krátká terapie (brief therapy), funguje jako prostor, kde člověk může svobodně experimentovat se svým jednáním. Metoda psychodramatu předpokládá, že části svých problémů se můžeme zbavit tak, že konfliktní situace, které s námi rezonují, zahrajeme jako roli v divadle. To nám umožňuje projít bariérou bloků a zábran, které nám bránily problém zpracovat a komunikovat o něm. Využívá se k tomu divadlo, tanec i pantomima. Odehrává se při něm drama současných vztahů, ze kterých lze vyvodit plány do budoucna. Psychodrama je také metodou nácviku nových funkčních způsobů jednání v mezilidských vztazích, protože člověk vnímá situace z perspektivy¹ jiných, díky čemuž se vytvoří širší interpretační rámec.

1.2 Virginie Satirová – rodinná rekonstrukce a sochání

Virginia Satirová byla psycholožka, terapeutka a autorka metod pro zkvalitnění komunikace jak v rodině, tak v organizacích. Věřila v sílu prožitkové terapie, při níž dochází k intenzivní duchovní zkušenosti a rozvoji vnitřního Já. Jako terapeutka pomáhala a vedla lidi k tomu, aby byli schopni přijmout své pocity a bolest, a aby přijali také vlastní negativní prožitky a zkušenosti, neboť na základě přijetí negativních pocitů, jež jsou nedílnou součástí života, dojde k jejich integraci a lidé jsou tak schopni dále rozvíjet svůj osobní potenciál.

¹ Konstelace se zaměřují na změnu vnitřního obrazu.

Rodinný obraz je realizován sochami a sousošími v různých pozicích. Satirová pracuje neverbálně na nápravě narušené komunikace v rodině. Přišla s pomůckou, která nám umožňuje naše pocity a vztahy lépe manifestovat navenek, než o nich jen hovořit. Sochání je proto metodou, při které klient dokáže vyjádřit svůj vnitřní svět, definovat ho a organizovat beze slov. Satirová zjistila, že sochání může pomoci lidem ukázat jim je samé a i to, jak je vnímají druzí. (S. Kratochvíl, 2006, str. 256)

Satirová říká, že tím, že požádáme klienta, aby vysochal svou rodinu, včetně sebe tak, jak si ji představuje, vytanou na povrch jeho naděje, očekávání, přání, a jeho smysl pro hodnotu sebe sama. Může se zde projevit i to, co je utajené, nepravdivé či popřené. Ve druhém kroku se sochy uvolní a udělají potřebné kroky k vlastnímu pohodlí. Právě na rozdíl výchozí a upravené pozice je možno odhalit, co jednotlivým členům brání v tom, aby byli spokojeni.

„Cílem terapeutického procesu je posunout rodinu od starých disfunkčních stylů k přijatelnějším a vzájemně podporujícím vztahům.“ (V. Satirová, 2005, s. 223)

1.3 Rodinný systém podle Berta Hellingera

Bert Hellinger je německý psychoterapeut, vystudoval filosofii, teologii, pedagogiku a jako misionář katolického řádu působil 16 let v Africe. Po návratu studoval psychoanalýzu, transakční analýzu, skupinovou dynamiku, primární a Gestalt terapii, rodinnou terapii, ericksonovu hypnózu, neurolingvistické programování a další přístupy. Vytvořil vlastní směr rodinného systemického přístupu – rodinné konstelace, které se staly uznávanou terapeutickou metodou aplikovanou po celém světě. Bert Hellinger napsal více než 80 knih, které byly přeloženy do 27 jazyků.

Filosofie rodinných konstelací se odvíjí od práce se systémem. **Systém** je zde hlavním nositelem problému a propojuje jedince napříč generacemi. Člověk jakožto společenský tvor patří do celé řady systémů. Můžeme hovořit o rodinných systémech

(o původní či současné rodině), partnerském systému (vztahu), o pracovním systému (strukturu podniku, kolektivu, organizaci), třídním kolektivu, politických systémech, ale také o systémech myšlenkových apod. Tento přístup zprostředkovává hluboký vhled do problematiky přijetí minulosti².

Nejčastěji užívaný termín **rodinné konstelace** v sobě zahrnuje různá označení jako např. rodinné systémy, fenomenologicko-systémické rodinné konstelace, rodinná terapie apod. „*Metoda rodinných konstelací představuje účinný způsob, jak vytěsněné individuální i kolektivní obsahy zpřítomnit a opětovně začlenit do příběhu jedince tak, aby došlo k širšímu pochopení skutečnosti svého života a uvolnění potenciálu pro náš osobní růst*“ (M. Nišpanská, 2006, s. 12)

Všichni pocházíme z rodiny. Rodinu, do které jsme se narodili, si nemůžeme vybrat. Všichni k nám neoddelitelně patří, a proto bychom je měli chovat v úctě a respektovat je. Podstatou systémických konstelací je nalezení sounáležitosti s větším celkem a respektování řádu lásky, který má každá rodina. Tento řád lásky nevidíme, ale propojuje nás s ostatními členy rodinného systému. Tyto skryté síly mohou sahat i několik generací dozadu a pomocí konstelací se mnohdy dají napravit. „*Díky tomu se naše slepá, nevědomá láska promění v lásku vědomou. Což vede k tomu, že přestaneme nevědomě opakovat osudy dřívějších členů rodinného systému, a tak se stáváme volnými a můžeme žít svůj vlastní život.*“ (J. Zeilhofer, 2011)

² Koncept přijetí minulosti se v odborné literatuře spojuje s faktorem spokojeného života, tedy i se spokojeností s přítomností, nadějí a osobním růstem. Patří sem veškeré události, které eventuálně mohly působit jako rozhodující ve vývoji jedince a jeho systému. Nejčastěji se jedná o obecně silné a významné události zejména z dětství, protože v senzitivních obdobích vývoje mohou i zdánlivě nevýznamné události způsobit významnou změnu ve smyslu akcelerace či zablokování růstu. Příkladem je odmítání rodiče, který se dítěti v období dospívání posmívá, že je tlusté. Tato negativní zkušenost může mít velice silný dopad na budoucí vztah s rodičem i na hodnocení sebe sama.

³ Osobnímu růstu se věnuje kapitola 3.4.

1.4 Klasický vs. fenomenologický přístup v humanitních vědách

Pro klasický přístup je stěžejním subjektem jedinec, jeho problémy a touhy. Tyto problémy a touhy jsou konfrontovány s jeho prostředím či jsou v rozporu s jeho chováním. V klasické terapii jsou od sebe tyto dílčí složky odděleny a rozloženy na „člověka“, „problémy“, „vnější svět“ (prostředí). Svět vypadá jinak podle toho, zda se díváme z pozice celku anebo z úhlu pohledu jedince. Pokud dokážeme vidět sebe a celek, posílí nás to. Pokud ale celek nevidíme a jdeme proti němu, může nás to velice oslabovat. Názorná je v této souvislosti metafora řeky. Pokud se necháme nadnášet proudem (celek, rodinný systém), ponese nás. Pokud se rozhodneme s ním bojovat, nebude pro nás lehké, brodit se proti proudu.

Fenomenologický přístup je téměř protikladný. V centru naší pozornosti stojí celek, nikoli jedinec, protože jedinec je součástí celku. Smyslem fenomenologických systemických konstelací je tedy pomoci jedinci odhalit skrytou harmonii rodinného systému a napomoci k pochopení sounáležitosti člověka s celkem, kterým je ovlivňován stejně, jako tento celek ovlivňuje on. Fenomenologický přístup je základem práce s konstelacemi. Postoj terapeuta spočívá v otevřeném a trpělivém čekání na to, co se v konstelaci objeví. Síla této práce vychází více ze skutečnosti, která nastane, než ze zkušenosti terapeuta. Terapeut se dostává do kontaktu s duší klienta, vytváří si jeho obraz, ale nehodnotí, nesoudí. Terapeut by si zároveň měl být vědom prekonceptů⁴, kterým se nedá vyhnout, protože jsou součástí každého z nás, ale měl by je umět potlačit, aby se nenechal strhnout subjektivním hodnocením fenoménů, které by mu mohlo zastírat přicházející obraz duše. Síla terapeuta je i v umění přiznat si, že nevíme. Vhled se často objeví, vyvstane ze systému až později, na základě pocitů členů v systému. Tato práce vyžaduje zajisté velikou odvahu, protože terapeut je vtažen

⁴ Prekoncepty zahrnují naše naučené vzorce chování, zkušenosti, naši minulost. Do každé činnosti si přinášíme tento soubor prekonceptů, které ovlivňují naše myšlení, jednání i konání. Při terapeutické práci je zapotřebí umět s prekoncepty pracovat, dokázat je „uzávorkovat“ a nenechat se jimi ovlivňovat při fenomenologické práci s klientem.

do systému, říká, co cítí, co vidí, aniž by se cíleně snažil klienta uchránit před možnou bolestí. Terapeut také vstupuje do konstelace bez záměru, bez konkrétního cíle, protože jak terapeut tak klient by se mohli snažit pozměnit realitu, která nemusí být úplně pravdivá. Terapeut se musí nechat vést polem konstelace a být naladěný na rodinnou duši či větší duši, která rodinu přesahuje. (J. Zeilhofer, 2011)

Fenomenologie je filosofickou metodou. Je to metoda, která není vázána na žádnou školu a nemůže se na ní ani žádná zakládat, protože zde není možné využít cizí zkušenosti. Hellinger říká, že to, čemu se můžeme naučit, je pouze řízení se fenomény, které na sebe necháme působit. Nejprve se však musíme osvobodit od strachu, hodnocení a předem stanovených cílů. (B. Hellinger, 2004)

1.4.1 Odlišení konstelací

V konstelacích se zpravidla na tématech nepracuje opakovaně. Pouze pokud klient konstelaci nepřijme, je možné, že si ji s odstupem času v pozměněné podobě postaví znovu. Jedná se tedy o jednorázový vstup, na tématu se s terapeutem nepracuje dlouhodobě a opakovaně. V tom se liší od systematické psychoterapie. Konstelaci si můžeme dokonce stavět na ne zcela zjevný problém. Když si postavíme konstelaci své rodiny, protože cítíme, že je něco v nepořádku, ale sami nejsme schopni přijít na to, co to je, systém nám to ukáže. Navíc fyzická přítomnost rodiny na konstelaci není potřebná. V tom se liší od rodinné terapie. Od klasických terapií se konstelace liší v tom, že si vystačí pouze s objektivními fakty, důležitými informacemi. Neptá se na náš názor, postoj či důvody. Představitelé v rolích nemají své role předem definovány, nevědí tedy, co by měli „hrát“ a v tom se liší od psychodramatu a hraní rolí. (J. Simon, 2008)

Systemické konstelace jsou terapeutickou metodou, a i když v některých případech jsou jejich účinky takřka zázračné, jejich principem je pohled na skutečnost takovou, jaká opravdu je. Základním předpokladem je smíření se s touto skutečností, aniž bychom měli snahu ji měnit.

1.4.2 Výhody konstelací

Mohli bychom říci, že konstelace jsou semináře osobnostního rozvoje. V případě, že si na semináři nepostavíme vlastní konstelaci, můžeme být velice obohaceni o **prožitky**, kterých se nám dostane při podílení se na konstelaci druhých. Konstelace jsou také „**rychlou**“ metodou, jak odhalit daný systém a jak některé věci v konstelaci ošetřit. Může (ale také nemusí) se tedy jednat o jednorázové řešení problémů bez nutnosti dalšího docházení za terapeutem. Konstelace jsou zcela jedinečné ve schopnosti: „**odhalit skryté nevědomé roviny systému**“.(J. Simon, 2008, s. 58). V neposlední řadě je výhodou samotný **systemický přístup** konstelací, tzn., že jakákoliv změna v rámci konstelace se projeví v rámci celého systému. (J. Simon, 2008)

1.5 Co je konstelace a jak probíhá

Konstelace se hodí pro každého, kdo chce na sobě a na svých vztazích pracovat. Konstelací můžeme řešit rodinné, partnerské, osobní či pracovní problémy. Je důležité si uvědomit, že konstelaci nemůžeme stavět pro druhé. Nemůžeme druhé změnit ani v případě, že s nimi máme nejlepší úmysly. Změnit můžeme pouze sami sebe a svoji pozici vůči ostatním, svůj pohled na ně. Konstelace nejsou vhodné pro lidi nacházející se v obtížné životní situaci, kteří chtějí akutně vyřešit svůj problém. Dále se nedoporučují osobám emočně labilním, fyzicky a psychicky nemocným. Konstelace jsou nevhodné i pro drogově závislé, klienty pod vlivem alkoholu nebo klienty trpící psychózou. (J. Simon, 2008)

Když se člověk vypraví na seminář, nebo skupinu, kde se staví konstelace, setká se zde většinou s dvěma desítkami cizích lidí, které však spojuje společný záměr; postavit svou konstelaci a pochopit či napravit svůj rodinný systém.

Pro přehlednost můžeme celý proces znázornit v několika krocích. Prvním je získání informací, dále pak hledání příčin, rozestavění zástupců do konstelace, nalezení řešení a vystoupení z konstelace.

V této kapitole autorka čerpá z vlastních zkušeností, které nabyla na semináři Systemických konstelací v Shangri La Osho Meditačním Centru při Institutu rodinných konstelací u Bhagata J. Zeilhofera.

1.5.1 Získání informací

Tato úvodní část trvá zpravidla jen krátkou dobu, v porovnání s délkou celé konstelace. Klient zde formuluje jasně a výstižně důvod, co ho na konstelace přivádí a co by chtěl řešit. Poté ve stručnosti poví, co má na srdci. V úvodní fázi tedy klient formuluje svou objednávku, která by měla být konkrétní, pozitivní a měla by se týkat klienta. Neměla by tedy být formulována slovy: „chtěla bych, aby moje matka dospěla...“, ale lépe: „ráda bych našla svou pozici ve vztahu k matce..., posílila náš vztah...“⁵ „*Nikdy nemůžeme stavět konstelaci na druhé. Při práci na sobě je hlavním cílem změna sama sebe. Je to zároveň i nejefektivnější způsob, jak vyvolat změnu druhých. Vše ostatní je jen plýtváním energie a času nebo útekem před sebou samým.*“ (J. Simon, 2008, s. 27) Konstelací tedy můžeme změnit pouze sebe a svoji pozici vůči druhým.

Terapeuta nezajímá klientovo subjektivní hodnocení a jeho interpretace. Zajímají ho základní, důležité informace, objektivní fakta např.: věk, počet a věk sourozenců, rodina – úplná/neúplná, rodiče rozvedení/nerozvedení, další partneři rodičů, předčasná smrt v rodině, tzn. úmrtí před 40. rokem života (smrtné nemoci, nehody, sebevraždy, potraty apod.), existence někoho, kdo byl z rodiny vypovězen, hospitalizace, komplikace při porodu, homosexualita, závislost na alkoholu, drogách, zneužití atd. Je také dobré zjistit existenci rodinných tajemství, emigrace, válku, důležité předmanželské vztahy, adopce, nemanželské děti, oběti či pachatele trestných činů, ztrátu majetku, manželství s cizincem atd. (B. Hellinger, ten Hövel, 2004, J. Simon, 2008)

⁵ Bhagat, jaro 2015, seminář Rodinné konstelace – pohyby duše.

Sílu konstelací, jak již bylo zmíněno, je vědět o klientovi co možná nejméně informací, proto se často stává, že je klient terapeutem přerušen v horlivém vyprávění spletitého příběhu rodiny. Někdy se stává, že klient o svých rodičích příliš neví, a o některých důležitých událostech nemá ponětí. To však nevadí, protože pokud jsou tyto události pro systém důležité či rozhodující, v konstelaci se sami ukáží a zaplní tato prázdná místa.

1.5.2 Postavení konstelace

Následně terapeut určí, které postavy je nutné postavit do konstelace. Pokud se problém týká nukleární rodiny, vybere většinou členy nukleární rodiny, jindy postaví i prarodiče, praprarodiče či zástupce za nemoc, štěstí, budoucnost atd.

Klient si poté intuitivně vybere ze skupiny zástupce za členy své rodiny. Zástupci jsou voleni ve shodě se svým pohlavím. Zvolení zástupci však mají právo roli odmítnout. Účast v rolích je dobrovolná. Není dobré stát v roli někomu, s kým se dobře známe, protože by nám tato znalost mohla bránit v nezávislém vnímání toho, co se v systému objeví. V případě doplnění dalších postav či prvků do konstelace, vybírá terapeut sám. Když klient zvolí zástupce ze skupiny, která sedí v kruhu, přistoupí k němu, podá mu ruce a zeptá se: např. „Budeš mojí matkou?“ Pokud zástupce přikývne, vstane a postaví se do řady, kde vyčká, až bude rozmístěn do konstelace. Ve chvíli, kdy jsou zvoleni všichni zástupci, přistupuje klient ke každému zezadu, uchopí jej lehce za ramena, zavře oči a nechá se intuitivně vést tam, kde vnitřně cítí, že je jeho místo. Totéž vykoná se všemi zástupci, včetně zástupce za sebe sama.⁶

Stavění konstelace je důležité dělat „s prázdnou hlavou“, bez předem vytvořených představ. J. Simon ve své knize Rodinné konstelace – tok lásky říká, že: „*Pokud si vytvoříme představu předem, potom nestavíme systém tak, jak ho cítíme, ale tak jak*

⁶ Bhagat, jaro 2015, seminář Rodinné konstelace – pohyby duše.

bychom si ho přáli. Naše stavění je pak více o představách a názorech než o skutečném stavu. Pokud jsme si plán stavění už vytvořili, zkusme ho „zahodit“ a důvěřovat svému pocitu, svému tělu, že ví, kam představitele zavést. Mít „prázdnou hlavu“ je pro některé typy lidí to nejtěžší.“ (J. Simon, 2008, s. 19) Z vlastní zkušenosti však mohu dodat, že v některých případech můžeme předem vidět obraz naší rodiny reálně a nezkresleně, a rozestavovat podle něj zástupce v konstelaci, aniž bychom ji stavěli tak, jak bychom si ji přáli. Může to být případ, kdy nás na konstelaci vede právě touha po vytvoření rovnováhy v systému, když cítíme, že např. musíme navrátit osobě roli, která jí patří.⁷

Tato fáze je podobná výše zmíněným technikám živé sochy, sochání V. Satirové, která však staví zástupce do různých charakteristických poloh. U B. Hellingera se ale na zástupcích nevyžaduje určitý pohled či gesta. Jsou volně uvedeni do prostoru systému, kde zaujmou takovou polohu, kterou cítí, že jim přináležejí. (V. Satirová, 2005, s. 223)

Po této části klient usedá k publiku a nechává na sebe působit obraz své rodiny a jeho proměny. Sleduje, zda ho dění oslovuje, zda jej poznává a soustředí se na své pocity. Tato pozice „přihlížejícího“ umožní člověku získat nadhled, podívat se na svou rodinu s odstupem, zvenčí. Jan Bílý komentuje: ... *„postavíme tak svůj vnitřní obraz něčeho a zvenčí na něj nahlížíme. Dokonce se jednotlivých částí obrazů můžeme zeptat: „Jak se ti daří?“* A dodává: *„Když namaluji obraz své rodiny, tak se ho zeptat nemohu.“* (J. Bílý, 2004(b), s. 21)

Konstelace se zástupnými předměty

Konstelace jsou technikou, se kterou se dá pracovat i individuálně, pouze s klientem. Pokud se klient rozhodne pro individuální terapii, nejsou k dispozici další účastníci, které by si klient mohl postavit do své konstelace. V tomto případě je možné postavit konstelaci se zástupnými předměty, například polštáři, květinami, kameny, židlemi, archy papíru apod. Klient, který staví konstelaci, se staví na své místo již

⁷ Bhagat, jaro 2015, seminář Rodinné konstelace – pohyby duše.

od začátku. Jaké jsou však nevýhody konstelace s předměty? Především tato konstelace klade ještě větší nároky na terapeuta, který je napojen na celé pole a ještě musí být schopen vstupovat do jednotlivých postav. Druhou nevýhodou, řekla bych stěžejní, je fakt, že člověk je reálně ovlivněn svými postoji, názory a předsudky. Pokud se člověk postaví do konstelace, je vždy těmito „rušivými“ vlivy omezován a jeho cítění, pokud se nedokáže odpoutat od svého mínění, pak může být zkresleno. Proto je výhodnější, postavit do konstelace za sebe nestranného zástupce, který není zatížen reálnými úsudky a předsudky, a nechat ho v konstelaci vyřešit problémy, které se ukáží.⁸

1.5.3 Nalezení řešení, ukončení konstelace

Poté, co jsou zástupci postaveni do konstelace, je jejich úkolem „následovat své vnitřní pohyby“, uvolnit se a nechat se vést svými pocity. Zanedlouho se začínají cítit jako skuteční příslušníci rodiny, kterou ale vůbec neznají. Hlavní úlohu nyní přebírá terapeut, který se soustředí na fenomény, které se v průběhu vyprávění objevují. Dostává se do kontaktu s klientovou duší, která ho přivádí do kontaktu s druhými, se systémem, jako celkem. „ *Při této práci se dostávám do kontaktu s Vaší Duší. Tato Duše mě usměřňuje a pod jejím vedením se dostávám do souladu s druhými. Najednou jsem naladěný, mohu pracovat a konat přesně to, co je potřebné v daném kontextu. Nepřemýšlím o tom, co je vhodné, neteoretizuji, nacházím další kroky jednoduše tím, že jsem naladěný na druhého člověka.* “ (B. Hellinger, 2001, in M. Nišpanská, 2006, s. 82)

Terapeut chvíli pozoruje dění a pak se ptá jednotlivých zástupců, jak se jim daří, jak se cítí, s kým jsou v kontaktu, koho naopak vůbec nevidí atd. Pozornost je věnována všem druhům projevů; **somatickým** (brnění ruky/nohy, pocit chladu, nával horka, bolest, nevolnost, strnulost apod.), **emocionálním** (pocit smutku, pláč, pocit radosti, lásky, zloby či nenávisti atd.), **prostorovým** (pocit prázdného místa – někdo v systému chybí, pocit, že za mnou někdo stojí apod.) a aktuálně **impulzivním** projevům (potřeba

⁸ Osobní výpověď Magda Nišpanská, podzim 2014

vykřiknout, potřeba něco říci, udělat apod.) Se všemi těmito projevy se pracuje a všechny mají svůj smysl. Svůj smysl má dokonce to, když člověk během konstelace „nic necítí“. Patrně člověk, který je zastoupen, žádné pocity nemá. Je velice důležité se do žádných pocitů nenutit, být uvolněný, otevřený a být ochotný přijmout, co přijde. Terapeut se snaží rozluštit příčinu zmíněných negativních pocitů, všímá si i drobných zvláštností, které se v konstelaci objevují, změn, které nastávají. Postupně dochází k proměnám konstelace. Terapeut nabízí sdělení, kterými popisuje a vysvětluje některé vztahy, sdělení, která by mohla vést ke zlepšení vnímání některých vztahů a k jejich změně. Tato neocenitelná úloha terapeuta ozřejmuje řád systému a napomáhá nám v orientaci v něm. Terapeut čerpá ze svých zkušeností a řídí se intuicí, která ho vede a učí přijímat vhledy, které mu systém odkrývá. Zároveň nám terapeut zprostředkovává a vysvětluje principy, kterými se systémické konstelace řídí v praxi. Na základě dění v konstelaci, nabízí terapeut změny míst jednotlivých zástupců a vztahy ošetřuje pomocí „ozdravných vět“ a „rituálů“, které zástupci provádí, pokud cítí, že je to tak v pořádku.⁹

Před koncem konstelace se klient postaví na své místo v konstelaci. Proběhne „předávací rituál“, při kterém si klient s jeho zástupcem podají ruce, případně se obejmou a předají si tak roli a energii, která v konstelaci působí. Poté zpravidla klient vstřebává pocity, které zažíval jeho zástupce a nějakou dobu trvá, než se klient v návalu pocitů a emocí zorientuje. Vidí najednou konstelaci zase z jiného úhlu, než z jakého se díval doteď. Mnohdy zbývá na klientovi samém, aby vyslovil rozhodující ozdravné věty sám. Například v konstelaci klientky jakožto dcery a její matky, které měly vyměněné role, zůstalo na klientce, aby od srdce řekla své matce: „Ty jsi ta velká a já jsem ta malá. Ty jsi moje matka a já jsem Tvoje dítě.“ Terapeut ideálně usměřňuje zástupce tak dlouho, dokud se všichni zástupci necítí na svých místech v konstelaci dobře. Ne vždy však lze tohoto stavu dosáhnout. Konstelace prostě probíhá, mění se a terapeut

⁹ Bhagat, jaro 2015, seminář Rodinné konstelace – pohyby duše.

ji usměřňuje. Pokud systém dosáhne bodu, který terapeut uzná za vrchol, kam je klient schopen v danou chvíli dojít, konstelaci většinou ukončí.¹⁰

Terapeut musí být upřímný a nesnažit se klienta ochraňovat před fenomény, které se v konstelaci ukáží jako ne příliš příznivé. Neměl by ani zlehčovat klientovu bolest, ale musí respektovat klientův osud, ač je jakkoli bolestný. Dobrý terapeut ctí hranice, které mu systém ukazuje, chápe limity a nepřekračuje je, protože by mohly být pro klienta neúnosné. (M. Nišpanská, 2006, s. 82)

Vhledy

„Konstelace jsou obrazy reality. Proto by se měly brát jen jako obrazy. Ne doslova. Je užitečné nechat se obrazy oslovit a dovolit věcem jít svou cestou.“ (J. Simon, 2008, s. 56)

Na cestě k řešení v konstelaci jsme vedeni pohybem, který nás může dovést k vhledu. Vhled v konstelaci vyjadřujeme myšlenkou, větou či slovem. Toto slovo je branou, skrze kterou dochází ke změně v nás i v našem systému. Abychom docílili vhledu, aby k nám potřebná slova přišla, abychom je poznali a uměli použít, musíme se plně soustředit a oprostít se od prekonceptů, které ovlivňují naši mysl. K vhledu nás vedou fenomény neboli jevy, nevysvětlitelné, někdy až udivující úkazy. Když řekneme o něčem, „to je fenomenální“, myslíme tím něco, co se zčistajasna objeví, vytane na povrch. Na tomto principu je založena fenomenologická metoda rodinných konstelací. Člověk se plně nechá vést svými pocity a tím, co se v konstelaci odehrává a objeví. Nejedná se o jasnovidectví, ale o absolutní soustředění. Reprezentanti zastávající určité pozice v konstelaci, na základě vnitřního zklidnění a soustředění se pojmenují své pocity. Tím se zviditelňuje to, co je v systému narušeno a ozřejmuje se to, co systém potřebuje. Je to jako zalít květinu, která je suchá. Slova skrze léčivé vhledy k nám přicházejí z prostoru přesahující naše já, dle Hellingera z prostoru rodinné duše, která propojuje všechny lidi napříč generacemi a celým světem. Ve slově, skrze které působí tvořivý pohyb, který napravuje systém, je vždy přítomna úcta, láska k druhému i k bytí.

¹⁰ Bhagat, jaro 2015, seminář Rodinné konstelace – pohyby duše.

Léčivé věty a poklony v konstelaci

Věty v konstelaci zpravidla navrhuje terapeut. Pokud tomu tak není, dotyčný to tak necítí, či by to řekl jinak, něco by dodal, hledáme spolu s terapeutem větu vhodnější. *„Věty vyřčené v konstelacích musí respektovat prožívání zástupců. Jinak to jsou prázdná slova bez efektu. V horším případě mohou nevhodné věty zmanipulovat a zkreslit situaci.“* (J. Simon 2008, s. 32) Terapeut v žádném případě nesmí zástupcem či klientem v roli manipulovat, věty musí vycházet z nitra a zástupce by měl věty procítit, jinak se ztrácí smysl konstelace. Druhou věcí ale je, pokud navrženou větu cítíme, ale nedokážeme ji vyslovit. V tomto případě je možné, říci léčivou větu „vduchu“. V určitých případech jsou pro podpoření hloubky prožitku nutná určitá gesta. Mezi jedno z nejúčinnějších patří poklona. Hluboká poklona není pouze dramatickým vyjádřením emocí, je v první řadě záležitostí vnitřní. Tento prožitek však umocníme a dodáme mu větší sílu, když bude viditelný a slyšitelný. Hellinger dodává, že ne všichni jsou ve své konstelaci schopni tak velkých činů. Pokud je však klient vnitřně srovnán s děním v konstelaci, ale není schopen poklony, může ho v konstelaci někdo vystřídat. Sledování konstelace má někdy silnější účinky, než když v ní sami stojíme. Je to tím, že do ní vnášíme své prekoncepty, své zkušenosti, svůj život. (B. Hellinger, 2010)

Slova a věty, které jsou vysloveny, jsou darem člověku, který si konstelaci staví, jsou určeny pouze jemu, protože právě jemu otevírají nové cesty k jednání, aby v jeho životě byl znovu nalezen soulad. Léčivé slova a věty působí silně a okamžitě.

1.5.4 Vystoupení z role a co dělat po tom?

Fáze vystoupení z role je důležitou součástí každé konstelace. Aby zástupci (herci), nezůstávali ve svých rolích a aby si neodnášeli s sebou cizí pocity, provádí se po ukončení konstelace určité rituály, tzv. vystoupení z role. Tento rituál lze provést několika způsoby. Někteří terapeuti doporučují symbolické setřesení role (vyklepat vše ze sebe, otřást se), jindy se dělá „vykročení“ z role (velký krok, kterým symbolicky překročíme pomyslnou bariéru mezi konstelací a realitou). Někteří lidé praktikují oba rituály současně.

Důsledky vynechání tohoto rituálu nejsou jednoznačné. Mnozí účastníci byli extrémně vyčerpaní, mnohým nebylo psychicky dobře. Hellinger tvrdí, že pokud správně vystoupíme z role, neměli bychom být vyčerpaní. S tímto tvrzením však nemohu úplně souhlasit, protože konstelace člověka vyčerpá tak jako tak, vždyť hluboké soustředění se na své pocity a prožívání jak vlastního tak cizího příběhu není jen tak. Často se nás role dotknou právě tématem, které je pro nás v tu dobu aktuální. Přesto bychom si neměli brát role osobně vůči sobě ani vůči těm, v jejichž systému jsme hráli. Cizí roli v konstelaci bychom měli vždy opustit. Zároveň si ale ponechme to, čím nás obohatila.

Po skončení konstelace bychom o ní neměli hovořit, měli bychom ji na sebe nechat působit a prožívat ji, aby bylo možné přijmout tento velký zážitek. Ke komentářům se vracíme až s odstupem, ideálně několika hodin. (Nišpanská, 2006, s. 82) Proč by tomu tak mělo být? Protože pokud začneme bezprostředně konstelaci rozumově analyzovat, začneme vytvářet racionální závěry. Konstelace však působí i nadále, a my tím přerušíme tok našich pocitů, které by dále plynuly a rozvíjely se. Namísto toho své zážitky „zaškatulkujeme“ do svých nově vytvořených vzorců myšlení a uvažování o nich. Někdy se téma zcela zpracuje, (např. se dokončí rozchod, matka „pustí“ syna). Jindy nastane nový začátek (často se stává, že nám dotyčná osoba najednou zatelefonuje, ačkoli to dlouho či nikdy neudělala, nebo navážeme nový vztah). Někdy vyjde najevo něco úplně nového a my nevíme, jak s tím naložit. Univerzální poučkou je: Dát tomu čas a nechat to působit. Nedělat zkrátka nic. *„Každý prožitek vyžaduje svůj čas a prostor. Naše snaha o urychlení vše jen komplikuje. Na prožívání nelze nic urychlit. Každý to má nastaveno jinak. Někdo potřebuje málo, jiný více času.“* (J. Simon, 2008, s. 38–39)

Jaký mají systémické konstelace efekt?

Systemické konstelace nám přináší důležité informace o rodinném systému. Na základě postavení konstelace jsme schopni porozumět tomu, co se v něm děje, proč tomu tak je a že nic se neděje bez příčiny. Z konstelace také vyplyne, co je potřebné ke změně. Konstelace nám přináší hluboký prožitek, emoce a důležitý kontakt se sebou samým. Dokonce účast v cizí konstelaci nám přináší mnohdy i silnější prožitky,

než naše konstelace vlastní. Díky konstelaci můžeme získat nadhled, podívat se na svoji rodinu s odstupem, pochopit spoustu věcí. Důležité jsou také věty, které v konstelaci zaznějí. „*Jejich znění si odnášíme v uších a mohou být důležitým poselstvím na naší další cestě.*“ (J. Simon, 2008, s. 37)

1.6 Pojmy související se systemickým přístupem

1.6.1 Informační pole

Jsme obklopeni informačním polem, kterým plujeme jako loď, jež pomocí přijímacího zařízení mnohé informace dešifruje. V systemických konstelacích se člověk tomuto poli otevře a nechá na sebe tyto informace působit. Paradoxně to funguje tím lépe, čím toho člověk méně ví. Jak je to možné? Člověk, jakožto myslící bytost, má potřebu informace analyzovat, srovnávat, vytvářet si soudy a vyvozovat z nich patřičné závěry. To je však v konstelaci nepřipustné. Pokud se chceme otevřít informačnímu poli, musíme „odpojit“ rozum a vnímat pocity, hluboce cítit a nechat se vést.

1.6.2 Láska

Láska se vymyká našemu chápání. Každý po ní touží, protože dává našemu životu smysl a řád. Zároveň nás činí slabými a bezbrannými. Láska má mnoho podob. Existuje láska slepá, která se neohlíží na následky a řád. Potom je láska sebestředná – egoistická, která je zdrojem neštěstí.

Malé dítě, které je za každou cenu ochotno se obětovat pro své rodiče, vyjadřuje slepu, **nezralou lásku**. Ale malé dítě miluje své rodiče nadevše na světě a není schopné odstupu, aby získalo nadhled. Je potřeba přijmout, že život je větší než my, naučit se ho akceptovat a nesnažit se ho přelstít. Z tohoto postoje pak vyrůstá **dospělá láska**, která vnímá, akceptuje a miluje lidi a věci v jejich skutečné podobě. (W. Nelles, 2004)

1.6.3 Duše

Co je to duše? Wilfried Nelles říká, je to něco otevřeného, neohrazeného, co nás zahrnuje. Je neomezená, proto ji nelze popsat jedinou definicí, protože definice by ji ohraničila. Bert Hellinger mnohdy nerozlišuje mezi kolektivním svědomím (viz kap. 1.6.6) a „rodinnou duší“. Nelles však vidí rozdíl v tom, že „svědomí“ připoutává tím, že odděluje, zatímco duše pouze zavazuje. Svědomí odděluje dobro a zlo, nás a ostatní, vede nás k zaujetí postoje pro nebo proti. V duši nic takového nenajdeme. Duše jednoduše spojuje, stejně jako rozděluje, vytváří celistvost a přesahuje nás. (W. Nelles, 2004)

Pro přiblížení systému rodinných konstelací můžeme rozlišit (však nikoliv oddělit) úroveň duše: **osobní a skupinovou**. Bert Hellinger pracuje s tímto principem v konstelacích, které nazývá „pohyby duše“. Dva základní principy znějí:

1. Terapeut do procesu téměř nezasahuje, zástupci následují své vnitřní pohyby, téměř se nemluví a řešení je podnětem pro další pohyby, které vedou k vyřešení.
2. Herci často zanikají mezi skupinami, které jsou svědomím rozděleny. (W. Nelles, 2004) V praxi to znamená, že na podporu jednotlivce, je za něho postavena skupina lidí, kteří symbolizují určitý nedostatek a dodávají mu tak energii a podporu. Např. pokud se žena cítí slabá a nedokáže např. přijmout roli matky, je za ni postavena skupina žen, které ji dodají potřebnou sílu a odvahu.

Tento typ konstelací se používá také v případě, kdy proti sobě stojí dvě zneprátené strany – pachatel a oběť. V takových případech dojde k rozřešení právě tím, že překročíme svědomí. Svědomí je součástí duše a částí jednoty. Válka a mír patří do úrovně svědomí stejně jako dobro a zlo. V pohybech duše se setkáváme právě s tímto nerozlišováním. V reálném životě, však člověk rozumem rozlišuje dobré a špatné. Právě toto nás v konstelacích může udivit a děsit zároveň, protože zažíváme

něco, co může existovat vedle sebe a přitom vše obklopuje mír. Abychom tohoto míru dosáhli, musíme vše (i to špatné) přijmout. Ale to, že něco přijmeme, ještě neznamená, že to schvalujeme. Pouze se dokážeme s událostí vyrovnat. (W. Nelles, 2004)

1.6.4 Řád

Máme život od svých rodičů, oni ho mají také od svých rodičů a z toho plyne celá řada věcí. V první řadě se k rodičům nesmíme chovat jako k dětem. To se týká hlavně „vyměněných rolí“ nebo chování k rodičům ve stáří. Pokud se k nim budeme chovat jako k malým, stavíme se tak nad ně a jsme ti „velcí“, i když bychom měli stát pod nimi a ctít tak řád. Mnohdy máme pocit, že situace je nevyhnutelná a jinak to nejde, ale opak je pravdou a je v první řadě na nás, abychom si to uvědomili, protože naši rodiče si přejí být ctěni jako dospělí a naši rodiče.

V řadě druhé s tím souvisí také to, že každému člověku náleží jeho osud, který si musí nést sám a být odpovědný za svůj život. Svoboda rozhodování patří k důstojnosti každého člověka a platí to i tehdy, pokud se člověk rozhodne problémům vyhnout, onemocnět, či si raději život vezme. I sebevražda patří k jeho důstojnosti. Nelles říká: „*Pomoc, která není vyžádána, ponižuje.*“ (W. Nelles, 2004, s. 48)

Porušení pravidla původu neboli řádu, trestá skryté svědomí velice tvrdě. „*Každé dítě, které se pokusí převzít cosi za rodiče nebo za někoho jiného, kdo byl v pořadí před ním, je odsouzeno k nezdaru a končí neúspěchem.*“ (B. Hellinger, 2010, s. 43). Chceme-li tedy pomáhat dětem, které mají potíže, nejprve je musíme uchránit od toho, aby se do cizích problémů vměšovaly a zaměřit se na jejich rodiče a nechat je, aby problémy vyřešily. Pokud se toto podaří, dítě bude opět volné a bude se cítit vyrovnaně. (B. Hellinger, 2010)

1.6.5 Hierarchie

V rámci systému existuje určitá hierarchie. To co přijde nejdříve, má přednost před tím, co přijde později. Nejdříve jsme byli my sami. Potom jsme si našli partnery. Poté jsme se stali rodiči. V tomto pořadí se tedy musíme průběžně starat o jednotlivé úrovně. Pokud tyto úrovně nerespektujeme, zaplatí za to vždy úroveň nižší. Tedy, pokud se nestaráme sami o sebe, odnese to partner nebo dítě.

Starost o sebe

Co znamená starat se o sebe? Znamená to věnovat určitý čas a prostor jen sobě. Řešit si své problémy, protože je za nás nikdo jiný nemůže vyřešit, ani kdyby sebevíce chtěl. Stejně tak nemůžeme u nikoho hledat své osobní naplnění. To si musíme najít sami. Pokud si najdeme čas na svůj osobnostní rozvoj, budeme podporovat to, co nás povznáší a rozvíjí, budeme moci být se sebou spokojeni. Pokud si tento prostor nevezmeme, začneme ztrácet sami sebe. Často vyhrazení svého prostoru vyvolává výčitky druhých vůči nám. Zde bychom si však měli uvědomit, že druzí s námi budou moci být šťastní a spokojeni jen tehdy, budeme-li spokojeni sami se sebou. (J. Simon, 2008)

Starost o partnerství

Tato úroveň je možná nejvíce a nejčastěji ohroženou. Když se muž a žena, kteří jsou partnery, stanou rodiči, začnou si tyto dvě role konkurovat. Existuje zde nebezpečí, že upřednostníme rodičovství před partnerstvím. V této chvíli však nastane velký problém, pokud nezačneme hledat novou rovnováhu. Rovnováha spočívá v uvědomění si právě hierarchie, kdy nejprve přišel partner, díky kterému (s nímž) máme dítě. To znamená, že partnerství musí být pro nás na prvním místě. „*Pokud dítě předchází partnera, jak je tomu v mnoha rodinách, trpí jak vztah, tak duše dítěte.*“ (W. Nelles, 2007, s. 126) V průběhu času možná zaujme roli partnera, která mu nepřísluší a ruší partnerský vztah rodičů. Proto je bezpodmínečně nutné, aby si partneři na sebe udělali čas i bez přítomnosti dítěte a kultivovali tak svůj vztah, aby jejich partnerská láska nevyhasla, protože, jak píše J. Simon: „... *pro děti není nic lepšího než milující se rodiče.*“ (J. Simon, 2008, s. 77)

Starost o rodičovství

Někdy se v rodičovství necítíme dostatečně jisti. Příčinu hledejme v předchozích dvou úrovních, v partnerství nebo ve vztahu s vlastními rodiči. Mnoho lidí, bohužel, rezignuje na své partnerství a začne upřednostňovat své děti. Často se rodiče snaží dětem kompenzovat vlastní dětství, dát jim to, čeho se jim nedostávalo. To je však druhým extrémem, a extrémy, jak jistě víme, nejsou nikdy dobrou cestou. Pokud se rodiče upnou na své děti, uškodí jim, protože je k sobě vážou a děti to omezuje v jejich dalším životě. (J. Simon, 2008)

Hierarchie systémů

Zde vše platí naopak, přednost má ten systém, který přichází později. V praxi to vypadá tak, že nové manželství má přednost před předešlým, nynější rodina má přednost před naší rodinou původní. Abychom ošetřili tuto hierarchii, musíme si vyřešit problémy v předchozím systému, abychom ho mohli opustit a nepřenášeli tak nevyřešené záležitosti dál. Takto napsané to vypadá zdánlivě jasně a snadně. V běžném životě však nerespektování této hierarchie přináší nepříjemnosti, když například je tatínek důležitější než manžel, maminka má větší slovo než manželka apod. (J. Simon, 2008)

1.6.6 Svědomí

Osobní svědomí

Osobní svědomí je jakýmsi rovnovážným orgánem jednotlivce. Svědomí nám napovídá, co máme dělat, abychom patřili k rodině. Pokud se od dobrého svědomí odchýlíme, máme strach, že o tuto sounáležitost přijdeme. Tento strach pocítíme jako špatné svědomí. Naše svědomí se vůči různým osobám mění. Máme jiné svědomí u matky či otce, v zaměstnání, vůči přátelům apod. Toto svědomí souvisí s potřebou někam patřit.

Kolektivní svědomí

Kolektivní svědomí je oproti tomu rovnovážný orgán skupiny. Hlídá, aby nebyl ze skupiny nikdo vyloučen či vytlačen pod vlivem svědomí osobního. To se děje tak, že kolektivní svědomí je zastoupeno potomky. Tak se tedy stane, že dítě zopakuje chování svého předka a pokusí se tak poukázat na neúplnost celku. Kolektivní svědomí je silnější a přesahuje svědomí osobní. Hellinger tuto skutečnost vysvětluje na pravěkému příkladu, kdy tlupa byla schopna přežít, jen pokud zůstala úplná a každý v ní plnil svůj úkol. Kolektivní svědomí zde byl jakýsi instinkt pro přežití. (W. Nelles, 2004)

Kolektivní svědomí dbá na dodržování řádu, kterým se řídí rodinný systém. Každý má stejné právo na příslušnost. Toto pravidlo je často porušováno, protože pod vlivem našeho osobního svědomí vyloučíme ty lidi, kterých se bojíme – myslíme si o nich, že jsou zlí. Kolektivní svědomí však toto nestrpí. Pokud se toto vyloučení stane, je někdo kolektivním svědomím vybrán, aby tuto osobu zastupoval, aniž by to tento člověk tušil. Toto spojení s vyloučenou osobou, které není vědomé, nazývá Hellinger – **zapletení**. (B. Hellinger, 2010) Tím se leccos vysvětluje, např. to, že děti, které se v extrémních případech stanou drogově závislými nebo mají sebevražedné sklony, mohou být ve spojení s vyloučenou osobou a snaží se na ni upozornit. Těmto dětem se dá pomoci tak, že rodina musí vyloučenou osobu s láskou přijmout zpět do rodinného systému a osvobodit tak dítě.

Když se dítě zaplete

Děti obecně svou čistou duší cítí mnohem silněji a intenzivněji. A právě rodinný systém má na ně velký vliv, protože ony cítí, co je v systému v nepořádku, co ostatní zamlčují a co je potřeba udělat. Jsou to ony, které přebírají cizí osudy za vlastní a dívají se na vyloučené s láskou. Hellinger říká, že východiskem v práci s dětmi, které mají obtíže a dívají se určitým směrem je, podívat se tam, kam se dítě dívá, aby už samo nemuselo ulpívat pohledem na toto bolavé místo v systému. Poté se uvolní léčivý pohyb, který dítě osvobodí, svobodně se nadechne a může se začít chovat způsobem odpovídajícím dítěti. Tento způsob „léčby“ je svým způsobem průkopnický, protože děti za jiných okolností dostávají léky, jsou drženy v různých zařízeních a prožívají nelehké osudy. Pokud se tedy nedíváme pouze na děti, ale podíváme se i na jejich

rodiny a spoluúčastníky a přimějeme je k tomu, aby se i oni podívali na to, co nechtěli vidět a smířili se s tím, teprve pak bude dítě volné. (B. Hellinger, 2010)

Hellinger užívá pojmu systemická pedagogika, která je zcela jinou pedagogikou, než ji vymezuje např. Pedagogický slovník. V něm stojí, že: „*pedagogika je věda a výzkum zabývající se vzděláním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1995, s. 152) Oproti tomu Hellinger říká, že je to „*pomoc životu zvláštním způsobem. Pomáhá dětem vyváznout ze zapletení a přivádí k řádu něco v jejich rodinném systému.*“ (Hellinger, 2010, s. 46) Hellinger se obecně zdráhá užívání definic a popisuje jevy otevřeným a oduševnělým způsobem.

V knize „Šťěstí, které zůstává“, autor uvádí příklad ze své praxe, kdy má dcera problémy s učením. Cituji záznam konstelace:

Hellinger: *k ženě: O co tady jde?*

Žena: *Moje dcera nechce chodit do školy. Je teď v šesté třídě. Čím dál víc se zdráhá chodit do školy a také opouštět dům.*

Hellinger: *Co je s otcem dcery?*

Žena: *Otec je mnohem mladší než já. My jsme nikdy nebyli moc spolu. Víceméně jsme se teď pokusili rozejít. Já jsem se ho snažila vtáhnout do debaty na toto téma, ale on má sám se sebou příliš mnoho práce.*

Hellinger: *O kolik je mladší?*

Žena: *o 22 let.*

Hellinger: *o 22 let mladší? Ach tak? Dobře, pak tedy začnu s dcerou.*

Hellinger vybírá zástupkyni na dceru a nechá ji, aby se postavila do konstelace. Dcera pohybuje neklidně prsty a škrábe si ruce. Pak se dívá na podlahu. Volí zástupkyni za matku dítěte. Tato zástupkyně otáčí hlavou ke straně. Pak hledí na podlahu a mezitím zatíná ruce v pěst. Jde do podřepu a škrábe jednou rukou podlahu, jako kdyby z ní chtěla něco odstranit. Druhou ruku má zaťatou v pěst. Hellinger vybízí dceru, aby se postavila k matce do nějaké vzdálenosti. Matka i nadále škrábe silně podlahu.

Hellinger k zástupkyni za dceru: *Řekni své matce: „Dávám na tebe pozor.“*

Dcera: *Dávám na tebe pozor.*

Matka škrábe i nadále podlahu a dívá se směrem k dceři. Dcera přistoupí blíž k matce. Ta se odvrací a škrábe nyní podlahu oběma rukama. Podívá se krátce směrem k dceři, ale opět se od ní odvrátí. Dcera natahuje ruce, jako by chtěla matce pomoci. Matka si nyní kleká na obě kolena a skoro se hlavou dotýká země. Pořád přitom škrábe oběma rukama podlahu.

Hellinger: po chvíli k oběma zástupkyním, o.k., děkuji vám oběma.

K ženě: Je ti jasné, proč nechce dcera chodit do školy? Proč chce zůstat doma?

Žena: Ona mě chrání, ona mi chce pomoci.

Hellinger: Ano, má strach, že zemřeš, nebo že se zabiješ.

Žena kývá a začíná plakat.

Žena: Můžeš mi pomoci, kterým směrem se mám dívat?

Hellinger: Já se do toho nesmím vměšovat. Tady je nějaké tajemství a já ho musím respektovat.

Žena: Já vím. Dýchá zhluboka a kývá.

Hellinger: Jasně že to víš. Ale já to nechci vědět. Já to také nesmím vědět. Tvoje dcera to ale taky ví, přinejmenším to cítí.

Hellinger po chvíli: Můžeš se svou dcerou udělat jedno cvičení. Ráno, než odejde do školy, jí řekneš: „Můžeš se spolehnout, dnes zůstanu.“ Další ráno to řekneš také: „Dnes zůstanu. Můžeš jít klidně do školy.“

Žena se s ulehčením usměje.

Hellinger ke skupině: Tady je jeden problém, a to čistá láska. Je to čistá láska dítěte. (Hellinger, 2010, s. 47–49)

Na tomto příkladu můžeme vidět, jak je dětská čistá láska vůči rodičům silná. Zároveň je patrné, jak lze rozklíčovat tak závažný problém, jako blok dítěte chodit do školy a dále se rozvíjet.

2 RODINA

Rodina je systém, který je tvořen členy rodiny a vztahy mezi lidmi. Tento systém je složen ze subsystémů, kterými jsou děti, rodiče, prarodiče atd. Pokud se některý ze vztahů poruší, pocítí to všichni členové rodiny, zkrátka se to projeví v celém rodinném systému. Rodina je také součástí mezosystému, kam patří příbuzní, sousedé, přátelé, kolegové apod. Rodina je v neposlední řadě obklopena celou řadou institucí typu škola, zaměstnavatel rodičů, společnost atd. A právě škola spoluutváří normy, hodnoty a postoje dětí, které si je přináší do školního prostředí ze své rodiny. Je tedy bezpodmínečně nutné, aby učitel pochopil fungování rodinné dynamiky žáka, respektoval jeho osud a jeho rodiče a byl mu tím nápomocen na jeho nelehké cestě dospíváním.

2.1 Proč za vším stojí rodina?

„Pouze ten, kdo se ve vztahu k rodičům může cítit jako dítě, může být ve vztahu k vlastním dětem skutečným rodičem.“ (W. Nelles, 2004, s. 128)

Na našem počátku stojí naši rodiče, dva lidé, kteří nám dají ten největší dar – dar života. Proto bychom měli ctít otce a matku – ctíme tím totiž skutečnost, že žijeme. Tím čím jsme a jací jsme, jsme hlavně díky svým rodičům (kromě toho také díky zbytku příbuzných). Bert Hellinger je toho názoru, že naše životní cesta je mnohem méně formována výchovou a společenskými vlivy než událostmi a vzorci pocházejícími z rodinné historie, které se zcela nevědomě přenášejí z generace na generaci. Nevědomě následujeme řád a zákony, které nás spojují s naším původem a osudem rodiny. Toto pouto si neuvědomujeme a mnozí z nás o něm nemají ani tušení, ale naše duše touží po uznání těchto rodinných vazeb. (W. Nelles, 2004)

Dítě potřebuje cítit lásku obou rodičů. V rozvedených rodinách se ale stává, že jeden z rodičů v dítěti potlačuje partnera a dokonce ho zraňuje tím, že mu vyčítá podobu či chování, které připomíná druhého rodiče. Hellinger ale říká: *„ je potřeba v dítěti*

respektovat a milovat druhého partnera.“ (Hellinger, 2010, s. 36) Jenom tak může být dítě svobodné a může s dobrým svědomím milovat oba rodiče, aniž by v sobě musel lásku potlačovat a zastírat, a tím ubližoval sobě i druhému rodiči.

Ideální obraz rodiny

Vnitřní obraz rodiny je v pořádku, pokud v něm jsou všichni, kteří tam patří a jsou na svém místě a pokud se nevytěsni žádná osoba ani důležitá událost. Nejdůležitější je to, aby každý člověk měl místo ve svém srdci, které mu přirozeně patří. Velice důležité je také to, že každému necháme jeho osud a to, co mu náleží – zásluhy i vinu a nesoudíme ho. Tím, že se do ničeho nemícháme a nesnažíme se o nápravu či změnu, přenecháme tak druhému jeho osud. V konstelacích se často ukazuje, že se člověk snaží někomu ulehčit a odebrat mu břímě osudu. Je to však velice troufalá a dětinská fantazie. Při znázornění systému se pak ukazuje, že jsou oslabeni oba dva. A je to logické: jak by se mohl cítit člověk postižený osudem, za kterého spolutrpi ještě někdo jiný? Willfried Nelles říká, že pokud na takového člověka pohlédneme s láskou a vírou, že svůj osud unese, získá tím sílu a pocítí, že si ho ostatní váží. (W. Nelles, 2004)

Přijetí svých rodičů

Mnohdy si ani neuvědomujeme, do jaké míry nás ovlivňují naši rodiče, byť jsme s nimi například nevyrostali, či jsme je ani nepoznali. Důležité zde je, že jsme s nimi pokrevně spojeni a patříme do jejich (našeho společného) rodinného systému, systemického pole. Jakkoliv je potřebné mít dobrý vztah s oběma rodiči, v rámci konstelací je prioritní podpora vždy ze strany stejného pohlaví, tedy dcera je v první řadě nesena ženskou energií, kterou nese ženská linie, chlapec – syn, je podporován mužskou linií, mužskou energií.

„Žena dosáhne své ženské síly, až když se skloní před matčinou převahou a matka se pokloní. ... Pravá silná žena je žena, která přijímá sebe samu a své ženství.“ (W. Nelles, 2007, s. 49) Svě ženství přijme tehdy, když akceptuje svou matku takovou, jaká je, a sílí do té míry, do jaké matku přijímá. Vše ženské přichází prostřednictvím matky, která zprostředkovává energii skrze generace a nelze ji nikterak obejít. (W. Nelles, 2007)

Nelles zároveň říká: „*Pravým mužem je ten, kdo přijímá svého otce takového, jaký je.*“ (W. Nelles, 2007, s. 44) Muž získává mužství přijetím otce, nehledě na to, jaký to byl člověk, jestli byl silný nebo slabý. Aby muž dokázal čerpat mužskou energii, musí se odpoutat od své matky a postavit se vedle svého otce. V rámci rodinných konstelací se užívá velmi účinný rituál, kdy se na podporu mužské linie postaví řada mužských předků. Jednomu muži, který potřebuje podpořit, se za záda staví několik generací mužských předků (otec, dědeček, pradědeček, prapradědeček). Poté je možné pozorovat, jak muž, který má v zádech své předky, začíná růst. Stává se sám sebou a získává sílu pro svůj život. (W. Nelles, 2007) Stejný rituál se užívá i na podporu linie ženské.

2.2 Současná rodina aneb život vytváří vazby

Do současné rodiny patří partneři a děti. Je důležité si však uvědomit, že problémy v současné rodině souvisejí s problémy s rodinou původní. Vztahu dvou lidí se učíme velmi brzy a to od své matky. Pouze tam, kde se vztah s matkou vydařil, jsou vytvořeny vhodné předpoklady pro navázání partnerského vztahu. „*Kdo nemohl brát od svých rodičů, ten nemůže přijmout žádného partnera.*“ (B. Hellinger, 2010, s. 41) Mnoho problémů ve vztahu pramení z toho, že jeden nebo oba nevycházejí se svými rodiči v míru, nerespektují je a nepřijímají.

V rámci nové rodiny platí časový řád, to znamená:

Partnerský vztah má přednost před vztahem k dětem. Toto pravidlo je často porušováno a následkem toho partnerský vztah odumírá, až se rozpadne a dítě přebírá roli partnera. Pokud partnerský vztah funguje, dítě může milovat oba rodiče a není zatíženo.

Časový řád platí i mezi **sourozenci**. Prvorozené dítě má a vždycky bude mít přednost před ostatními sourozenci, kteří se musí postavit do řady. Narušením této posloupnosti vznikají velké sourozenecké konflikty.

Existuje rozšířená představa především veřejného mínění o tom, že dítě by nemělo trpět za chyby svých rodičů a mělo by jim být dááno vše bez přičinění. Opak je však pravdou, protože dítě roste nejvíce především na odporu, nejvíce se poučí z chyb svých rodičů a poté ze svých. Takto získáváme opravdovou životní sílu. Když se zamyslíme nad tím, jak se daří dítěti, které má tzv. ideální rodiče. Umí opravdu žít? Ví co je to reálný, opravdový život a je připravené na partnerský vztah? (B. Hellinger, 2010)

Interrupce

Problematiku interrupce jsme do této práce zařadili proto, že ze zkušeností získaných na semináři systemických konstelací víme, že velká část systemických problémů pramení právě z potratů. U každé ženy, která otěhotní, se vytváří mezi ní a dítětem pouto. Tomuto poutu se nevyhneme, ani pokud jdeme na potrat. Pokud dítě zemře a matka se s ním dostatečně nerozloučí, chce ho nevědomě následovat. Mnohdy zůstane její pohled upřen do minulosti na potracené dítě a další narozené děti tím trpí, protože o svém nenarozeném sourozenci vědí a cítí hluboký smutek jejich matky. V těchto případech systémické pole působí nevědomě na děti, které chtějí rodičům pomoci, a tak nevědomě chtějí odejít místo matky ze života. V praxi se jedná o děti, které i přesto, že jsou ze slušných a pořádaných rodin, páchají sebevraždy či jsou drogově závislé apod.

U žen, které byly na interrupci, působí přerušeni těhotenství v duši jako těžký hřích. Předešlé interrupce dál působí i v nových vztazích až do doby, dokud potracené dítě najde místo v duši matky, protože i ono potřebuje být viděno a akceptováno. Jediným řešením je uznání skutečnosti, kterou lze vyjádřit větou: „Obětovala jsem tě.“ Člověk pak cítí hlubokou lítost a bolest. Někdy je dobré ještě dodat: „Mrzí mě to. Máš teď místo v mém srdci“. V rámci konstelace je důležité uznat, že už se to nedá vrátit a vina zůstává. Rodič se tím trvale spojí se svým dítětem, které se v důsledku jeho zásahu nenarodilo. Potracené dítě je tak systemicky zanecháno minulosti a jeho sourozenci nejsou systémem zatíženi. „*Mír je dán přijetím skutečnosti, k čemuž také patří přijetí vlastní viny.*“ (W. Nelles, 2004, s. 69).

3 ŠKOLA

Škola, jakožto vzdělávací instituce, by měla žáky nejen vzdělávat a připravovat je na jejich budoucí život, ale měla by u dětí rozvíjet také adaptační schopnosti. Škola bohužel nedokáže nahradit funkční rodinu, i když v současné době ji supluje stále častěji, měla by však rodinu doplňovat např. tím, že v dětech upevní řád, jistotu, poskytne sociální kontakty, důležitý pocit sounáležitosti, podnítl v nich odpovědnost a dodá podněty pro osobnostní rozvoj. Konstelace jsou jednou z možností porozumění a získání komplexnějšího náhledu na žáka a jeho rodinné zázemí. Domnívám se tedy, že by učitelé měli být s touto metodou seznámeni.

Podle německé terapeutky a pedagožky Marianne Franke-Gricksch (2006) bychom měli své žáky vidět komplexně i s jejich rodinami, zákony, hodnotami a dynamikou, kterou s sebou do třídy děti přinášejí. Děti jsou oddány své rodině a jsou ochotny ctít rodinné zákony, ať jsou sebestorší. Vždycky dají přednost rodině před školou. Jelikož je učitel vystaven potížím, které si žáci do školy přinášejí a jejichž kořeny jsou v rodině, měl by učitel rozumět rodinnému systému a mít v úctě kromě žáka i jeho rodinu a jeho osud, ať je pozitivní či má negativní dopady na žáka a jeho rozvoj schopností a dovedností. (M. Franke-Gricksch, 2006) Nikdy pro učitele nebude lehké se s touto „bezmocí“ vyrovnat. Musí se zbavit svých idealizovaných představ a být ochotný žákovi pomoci překonávat překážky, které si z rodiny přinášejí. To se mu však může povést spíše za předpokladu, že je obeznámen s fungováním a dynamikou systémů obecně, případně pak s rodinnou dynamikou konkrétního žáka. Učitel je vně systému rodiny, zatím co dítě je se svou rodinou a osudem spojeno. Když dítě začne následovat svůj osud, jak to bohužel děti z lásky dělají, učitel ho musí s respektem ctít.

3.1 Systemický náhled na rodinu a třídu jako učební pomůcka

3.1.1 Rodiče nás stále provázejí

Pedagožka Marianne Franke-Gricksch má zkušenosti se systemickým přístupem ke svým žákům druhého stupně. Napomáhá tím žákům k lepším a sebejistějším

výkonům např. tím, že jim vypráví některé z principů systémické práce a žáci si je mohou ve vyučování vyzkoušet sami na sobě. Uvedu příklad, jakým se M. Franke-Gricksch podařilo podpořit žáky k lepším studijním výsledkům tím, že jim na začátku hodiny řekla: „*Vidím vás ve třídě stále v doprovodu vašich rodičů. (...) Rodiče by vás určitě podporovali a dodávali by vám sílu, pokud byste si představili, že za vámi stojí.*“ (M. Franke-Gricksch, 2006, s. 17–18) Z tohoto experimentu vyšlo najevo, že když si děti představili vedle sebe nápomocnou osobu (matku, otce, babičku, strýce atd.), začaly díky této vnitřní podpoře mnohem lépe počítat. Žáků, kterým se při úlohách a písemných pracích nedařilo, ptala se Franke-Gricksch, zda mají vedle sebe někoho, kdo jim pomáhá. Ve chvíli, kdy žáci odvětili, že nemají, protože jejich rodiče jsou zaneprázdnění a nemají na ně čas, postavila vedle nich prázdnou židli. Zjistila tak, že žáci se uklidnili a začali se na práci lépe soustředit.

3.1.2 Práce s žáky, kterým se něco nedaří

Marii Franke-Gricksch se osvědčila systemická práce i s dětmi, kterým něco výrazně nešlo, například pravopis. Naučila se je podporovat v tom, v čem byli žáci dobří, např. ve fotbale, tanci, kreslení, aby také mohli zažít radost z pocitu, že něco umí. Pokud si žák stále častěji bude vědom toho, že něco umí, tím snáze se naučí i to, co mu dosud nešlo.

Krásným příkladem je příběh chlapce, trpícího poruchou pravopisu, která se projevovala ve velikosti písma od velkého k titěrným klikyhákům. Franke-Gricksch mu řekla: „*jsem přesvědčená o tom, že můžeš zvládat pravopis úplně normálně jako ostatní děti, jenom o tom ještě nevíš. Stačí, když budeš dbát na to, aby psal velkým písmem.*“ (M. Franke-Gricksch, 2006, s. 83) Řekla mu také, že záleží na něm, kolik vět z diktátu napíše. Po měsíci se rozhodl psát s ostatními žáky normální rozsah diktátu. Počet chyb odpovídal průměru. Tím byl chlapec vyléčen. Franke-Gricksch mu nepřikázala, aby psal gramaticky správně, pouze mu řekla, že to určitě umí. (M. Franke-Gricksch, 2006)

3.1.3 Neklidní a nezvladatelní žáci

Škola paradoxně vytváří i celou řadu stresorů, od neustálé kontroly a hodnocení dítěte, přes neuspokojivé sociální vztahy v kolektivu, negativní hodnocení učitelem či dokonce psychické a fyzické násilí. Velmi špatně děti nesou, když jsou ve třídě outsidersy „*keré nikdo nebere vážně, nevyhledává k rozhovorům a společné činnosti, nezajímá se o jejich názor, nebo jsou dokonce spolužáky považováni za neoblíbené.*“ (K. Paulík, 2010, s. 140) Takové děti nemohou najít své místo ve školním kolektivu, nemají pocit sounáležitosti a tak svým chováním často ze skupiny vybočují a stávají se neklidnými až nezvladatelnými. Takové situace si žádají pozornost učitele, který je musí řešit s ohledem na zbytek třídy. Poměrně snadným řešením takové situace je „pozvání“ takového žáka mezi ostatní slovy: „*Filipe, ty patříš k nám!*“ Když ji pak každý z žáků jednotlivě nahlas zopakuje, žáci si uvědomí, že někam patří, že patří do své třídy a po nějaké době se lépe včlení do kolektivu třídy a přestane na sebe nevhodným způsobem upozorňovat. (M. Franke-Gricksch, 2006, s. 94)

I učitel může představovat riziko zvýšené zátěže pro žáka, pokud je unavený, neurotický či nespokojený, nemá vyřešené své rodinné zapletení a nevědomky ho může přenášet na své žáky. Podle Marianne Franke-Gricksch může učitel svou práci vykonávat lépe, pokud ctí svou rodinu a pokud přijímá osudy rodin svých žáků. Příčinou neklidného chování některých žáků může být, že vidí učitelův smutek, a nevědomky přejímají jeho psychickou zátěž, kterou si učitel nese z rodiny a neklidný žák ho ve třídě ventiluje. Pokud se na takovou skutečnost přijde při postavení konstelace, učitel si svůj problém vyřeší a žák je osvobozen. Franke-Gricksch (2006, s. 142) radí, aby pak učitel ozřejmil situaci například vyprávěním rodinného příběhu.

3.1.4 Řešení konfliktů

Příčinou konfliktů ve škole mohou být odlišné normy rodiny a školy. Pokud se rodinná pravidla dítěte výrazně liší od těch školních, pak má dítě potíže ve škole obstát.

Učitel v této situaci může poprosit rodiče, aby přiblížili hranice rodinných pravidel těm školním, aby dítě mělo možnost ve škole uspět. Právě absence spolupracujících rodičů je velkým problémem, se kterým se většina učitelů potýká. Je demotivující, že učitel v některých případech, s tím co si žák přináší z rodiny, nemůže téměř nic dělat. Podle Franke-Grichsch učitelé významně ulehčí práci, pokud má vůči rodičům skutečnou úctu. Učitel může říci žákovi, že ačkoli jsou oba z odlišných rodin, kde platí odlišná pravidla, nyní jsou oba ve škole, kde platí pravidla pro všechny stejná. Tím si žák snáze ujasní hranice, které musí respektovat. Při řešení konfliktu je důležité upozornit na hierarchii, dát žákovi najevo, kdo má ve škole jaké postavení, např. slovy: „*Já jsem velký a ty jsi malý. Já jsem tvůj učitel, ty jsi tady žák.*“ (M. Franke-Gricksch, 2006, s. 95)

3.1.5 Systém školy a třídy

Škola je systém. Mají na něj vliv tři hlavní činitelé: rodinná situace žáka, dynamika třídy a vliv učitele a ředitele školy a jejich osobní historie, vztahy v učitelském sboru a historie školy. Součástí systému školy jsou tedy i rodinné systémy žáků a učitelů a jejich vzájemná interakce. Vzájemným působením se systém vyvíjí, a proto nemůžeme systémy od sebe oddělit. (M. Franke-Gricksch, 2006)

Proces učení a výchovy probíhá, dle Franke-Gricksch, v podstatě cíleným a záměrným narušením rovnováhy „systému dítěte“. Nelze u toho však předvídat, jaký bude mít narušení na dítě vliv, zda bude zapadat do jeho momentálních vnitřních procesů a dítě vše přijme, či bude v rozporu a dítě se před tímto „narušením“ uzavře. (M. Franke-Gricksch, 2006) Častým důvodem neprospívání, nekázně, selhávání dítěte není kognitivní deficit, ale emoční blok s původem v systému.

Protože je vše navzájem propojeno, nabádá zmíněná autorka ke komplexnímu vidění světa, k propojení jak jednotlivých předmětů, tak k interakci předmětů s přírodou, společností apod. Učitelé by měli žákům předkládat souvislosti mezi jevy, propojovat dílčí poznatky v jeden celek. (M. Franke-Gricksch, 2006)

3.2 Podpora učitele

Učitel svým vystupováním a chováním působí na dítě nemalou měrou. Každá změna jeho nálady je dítětem zachycena a reflektována. Je tedy nutné, aby byl učitel vyrovnaný, pozitivní a plný energie, kterou v podobě motivace, kreativních metod a nových informací bude předávat svým žákům.

Protože jedním z cílů této práce je poukázat na možnosti vhodné práce s žáky na základě porozumění učitele, uvádím zde dva vybrané příběhy, na kterých lze demonstrovat systemickou práci s dětmi. Příběhy jsou z knihy „Patříš k nám!“, kterou napsala německá pedagožka a terapeutka s bohatými zkušenostmi ze školního prostředí, Marianne Frenke-Gricksch.

V prvním případě se jednalo o vysoce inteligentní žákyni, která nebyla ve třídě příliš integrovaná a měla opakovat ročník. Jednou při poslední vyučovací hodině děvče tak vyrušovalo a provokovalo, že ji učitelka poslala za dveře. Děvče však téměř triumfálně vypochovalo ze třídy pryč, až učitelku napadlo, že snad chtěla být vypovězena. Učitelku také trápilo, že s děvčetem navázala křehký vztah asi jako jediná ze třídy. Franke-Gricksch hned napadlo: „To děvče Vám chtělo něco říct!“ Pro rozklíčování nepochopitelného chování dívky, byly zapotřebí informace ohledně její rodiny. Učitelka věděla pouze to, že otec dívky byl ještě před uzavřením manželství s její matkou ženatý s matčinou sestrou, která zemřela na rakovinu. Když se postavila konstelace, ve které stála učitelka, žákyně, její matka, otec a zesnulá matčina sestra, žákyně se okamžitě identifikovala se svou tetou. S učitelkou je spojoval křehký vztah a své rodiče vůbec nevnímala. Učitelka rázem pochopila chování žákyně. Poklonila se jí a řekla: „*Vážím si tvého osudu. Vím, že za svůj život vděčíš smrti tvé tety.*“ (F. Gricksch, 2006, s. 144) Později učitelka při supervizi vyprávěla, že se vztah s žákyní uvolnil a ona převzala sociální úlohy ve třídě. Identifikace dítěte s bývalým partnerem rodiče či s některým z členů rodiny, je dle zkušeností se systemickými konstelacemi naprosto evidentní. V tomto případě se jednalo o duševní konflikt, kdy dívka neustále odcházela stejně tak, jako odešla její teta. (F. Gricksch, 2006, s.143–145)

Učitelka měla prostřednictvím konstelace možnost pochopit dívčin osud a vážit si ho. I když o tom s dívkou nikdy nemluvila, jejich vztah se uvolnil a učitelka mohla být dívce oporou a dokázala ji lépe nasměrovat.

Druhý je příběh učitele základní školy, který se stal učitelem proto, že chtěl dát dětem možnost otcovské péče, protože sám o svého otce v dětství přišel. Tento velice vnímavý a citlivý učitel měl ve třídě chlapce, jehož otec měl nastoupit do výkonu trestu za podvod. Učíteli bylo chlapce líto a chtěl chlapci částečně otce nahradit. Chlapec se ale stáhl a vztah mezi ním a učitelem se změnil.

Zde se nachází v práci pedagoga propast mezi litováním někoho (a snahou mu za každou cenu pomoci) a soucitem, tedy akceptováním a ctěním osudu druhého a nezasahováním do stavu věcí. Práce učitele vyžaduje velkou stabilitu, protože touha druhému pomoci je v rozporu s přijetím osudu člověka, a tak v nás vyvolává bezmoc.

Učitel si na supervizi uvědomil: „*Možná to chlapci vůbec nedělá dobře, když mu chci nahrazovat otce. Ztrácí pak svého učitele a kromě toho se vyvyšují nad jeho otce pouze proto, že sedí ve vězení.*“ (M. Franke-Gricksch, 2006, s. 136) Po tomto sezení se vztah s chlapcem opět změnil. Učitel mu dal najevo, jak si ho váží v tom, jak snáší svou situaci a to, že při otci v srdci pevně stojí. Chlapce to překvapilo, bylo to poprvé, co s ním někdo mluvil o dění kolem něj a hlavně o jeho pocitech.

Na tomto příběhu můžeme vidět, jak může učitel poskytnout vhodnou podporu žákovi, který se nachází v nepříznivé sociální situaci. Když se učitel snažil změnit skutečnost a nahradit chlapci otce, chlapec na to reagoval odmítavě. Teprve až ve chvíli, kdy se pro něj stal učitel vhodným vzorem a přestal se „stavět“ na pozici jeho biologického otce, mohl mu poskytnout potřebnou útěchu. Tento příběh také vhodně demonstruje, jak může projekce vlastních nesplněných přání (v tomto případě učitelova touha po otci) ovlivňovat chování člověka (nejen pedagoga). „*Můžeme si všimnout, jak dynamika původu učitele ovlivňuje jeho učitelskou osobnost a jak spoluurčuje dynamické procesy ve třídě.*“ (F. Gricksch, 2006, s. 137)

3.2.1 Sociální opora

Sociální opora (social support) je sociální fond, či systém sociálních vztahů, ze kterého lze v případě potřeby čerpat. Je považována za účinný faktor, který omezuje působení stresu na člověka. Sociální oporu tvoří lidé v okolí jedince, kteří ho kladně hodnotí, přijímají ho a mají ho rádi. Zdrojem sociální opory je v první řadě rodina, jejíž základní funkcí je právě vytvoření pocitu bezpečí, jistoty, ochrana a opora již od raného dětství. Sociální oporu tvoří dále blízcí přátelé, sousedé, spolupracovníci, spolužáci, určitá komunita či profesionálové (učitelé, lékaři) apod. (K. Paulík, 2010)

Sociální oporu můžeme dále dělit na: **emoční oporu**, která zahrnuje vědomí pocitu lásky, blízkosti, porozumění, empatie atp., ale také možnost pohovořit si s blízkým člověkem o svých pocitech, myšlenkách a problémech. **Instrumentální opora** spočívá v praktické pomoci hmotné, materiální, například poskytnutí finanční půjčky v obtížné finanční situaci atp. **Hodnotící opora** nám poskytuje pozitivní hodnocení, cenné rady, které nám pomáhají vyrovnat se s problémy všeho druhu. **Informační opora** je nedílnou součástí dnešní společnosti. Zahrnuje zprostředkování informací nebo návody, které nám ulehčí orientaci ve společnosti a v životě. Sociální opora napomáhá získat sebeúctu, posiluje sebevědomí a kladné hodnocení o sobě samém. Účinky sociální opory jsou dvojího druhu; přímé a nepřímé. Přímé účinky sociální opory mají pozitivní dopad na psychiku člověka bez ohledu na stresové faktory, které na něj působí. Nepřímé účinky, popsány tzv. „nárazníkovým modelem“, působí při aktuální hladině stresu. Pozitivní efekt sociální opory se pak projeví ve volbě příznivější alternativy hodnocení obtížné situace. (K. Paulík, 2010, J. Mareš, 2002)

Sociální opora může mít i negativní dopady. Jde o situace, kdy sociální opora vytváří závislost, ohrožuje sebedůvěru, sebeúctu, je v rozporu s osobním přesvědčením, vytváří pocit bezmoci, zamezuje možnost řešit konflikty či záměrně manipuluje člověkem. (J. Mareš, 2002)

3.2.2 Může učitel stavět konstelace?

Systemické konstelace nepatří k pedagogickým úkolům a nevyškolený terapeut by se do nich neměl pouštět. Přesto je využití v prostředí školy veliké. Pokud by učitel absolvoval výcvik¹¹, stal by se terapeutem, a chtěl systemicky pracovat například s třídním kolektivem, potřeboval by k tomu písemný souhlas rodičů všech žáků či neplnoletých studentů. Důkazy využití systemické práce v rámci školy ukazuje např. již zmíněná pedagožka a terapeutka Marianne Franke-Gricksch, která ve své knize Patříš k nám!, popsal své bohaté zkušenosti a poukazuje na to, jak prospěšné je pro děti a jejich rodiče, když na ně a na jejich osudy učitelé nahlíží s úctou a bez předsudků. Souhlasím plně s autorkou, když nabádá všechny učitele k účasti na seminářích rodinných konstelací. „*Mohou si tak ujasnit svůj vztah k vlastním rodičům, naučit se mít úctu k osudu jejich vlastní rodiny a také úctu ke skutečnosti, že osud můžeme měnit jen velmi málo.*“ (M. Franke-Gricksch, 2006, s. 156) Mimo to se účastníci semináře seznámí s dynamikou konstelací a dostanou možnost vytvořit si cit pro děti ve svých třídách a jejich rodiny. Franke-Gricksch v závěru své knihy vyslovuje přání a návrh, aby se „*konfrontace s původní rodinou a studium systemicko-fenomenologických souvislostí v rodině staly součástí vzdělání pro učitele.*“ (M. Franke-Gricksch, 2006, s. 156)

3.3 Co by měl učitel vědět ohledně psychického vývoje v adolescenci

Tuto kapitolu jsme do teoretické části zařadili proto, že se specializujeme na druhý a třetí stupeň vzdělávání. Je tedy nutné sumarizovat poznatky o věkové skupině pubescence a adolescence, abychom z ní mohli vycházet v následující části praktické. Pro učitele je výhodné, když ví, že jde o období velice citlivé, kdy je zvýšená

¹¹ Výcvik rodinných konstelací může absolvovat každý, kdo se přihlásí v Institutu rodinných konstelací u Bhagata J. Zeilhofera a absolvuje čtyři pětidenní setkání a 12 dní praxe po dobu 2 let.

vulnerabilita, a že případná systemická zapletení mohou vývoj adolescenta ovlivňovat. I z tohoto důvodu žák potřebuje citlivou podporu učitele.

Na duševním vývoji obecně se spolupodílejí tři základní složky:

- I. Faktory podmíněné organicky:** sem patří a) zděděné genetické informace, b) vrození činitele (zmutované geny), c) důsledky prenatálního a perinatálního období, zvláště intervence.
- II. Faktory vnějšího prostředí:** sem řadíme a) konstituční činitele (fyzikální a chemické faktory, které jsou stabilní) a b) variabilní činitele (proměnlivé, poplatné sociálnímu prostředí. Řadíme sem výchovu, výuku, hodnoty a normy, cíle sociálních skupin atp.)
- III. Subjektivní faktory** tvořené a) poznáním a b) postupně vyspělejším Já (rozvojem sebepoznání, osobními ideály, seberealizací atp.)

Měli bychom ale mít stále na paměti, že duševní změny mají neopakovatelný průběh a jsou naprosto individuální, protože vývoj každého jedince je podmíněn multifaktorově. (O. Čačka, 2000)

3.3.1 Vývojové úkoly v dospívání

*„Necht' sebezotrhleji mošt se chová,
přec vínem bude naposled.
J. W. Goethe¹²*

Pro přehlednost si shrňme, jaké procesy v dospívání probíhají a jaká důležitá rozhodnutí musí dospívající učinit. V období **dospívání**, v rozmezí cca od **12 do 18 let**, probíhá intelektuální a citové zrání, roste zájem o opačné pohlaví a jedinec se odděluje od rodiny. Měl by si zvolit své budoucí povolání, s čímž souvisí i sociální zrání a vytvoření své životní filosofie. V tomto časovém úseku se dítě musí během několika málo let zcela proměnit jak fyziologicky, psychicky, ale i společensky na dospělého člověka s uceleným světovým názorem, připraveností pro povolání, založení rodiny a začlenit se do občanského života. Dospívání můžeme obecně charakterizovat jako: *„přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od pouhé konzumace společenských produktů k jejich tvorbě, (...) od vnějškově řízeného učení k samostudiu a sebevzdělávání, od výchovy k převaze sebevýchovy, od poslušnosti a podřizování se požadavkům k nezávislosti a individualizaci.“* (O. Čačka, 2000, s. 222) Dospívající je po celou dobu ve velice nestabilní pozici, protože již není dítětem, ale ještě není přijato do společnosti dospělých.

Dospívání je obtížným životním stádiem proto, že vlivem prudkých fyziologických změn dochází k oslabení nervové soustavy, což má za následek nervovou a emoční labilitu. Také jsou to prožívané pocity nejistoty, které provází hledání vlastní identity a jsou jedním z faktorů konfliktů, jak osobních, tak s okolím. S vnímáním vlastní identity také souvisí vzhled, který je pro dospívající velice důležitý a podporuje jeho identitu. Ve školním prostředí se u dospívajících setkáváme jak s asynchronitou počátku tohoto období u dívek a chlapců, tak v rámci individuálních odlišností. *„Předčasně vyspělé dívky jsou spíše v nevýhodě díky tělesné a duševní*

¹² In: O. Čačka, 2000, s. 222

vyzrálosti. Budí pozornost, často se i hůře učí.“ (O. Čačka, 2000, s. 224) Časně dozrávající chlapci bývají sportovně založení, oblíbení, průbojnější a jsou větší suveréni. Mívají však horší kázeň a nejsou tak studijně ctižádostiví. Později zrající chlapci mívají problémy se zařazením do kolektivu, bývají však tvořivější a lépe rozumí druhým. Období dospívání se liší dvojitým charakterem projevů, odlišujeme tedy v rámci dospívání dvě navazující stádia; pubertu a adolescenci.

3.3.2 Puberta

V **pubertě** (u dívek: 12–16, u chlapců: 13–17let) probíhá celá řada tělesných změn. Obecný názor, že puberta je obdobím všeobecných konfliktů a krizí platí jen u zhruba 50 % případů. Asi ve čtvrtině případů proběhne puberta klidně. (Offer, 1975 in: O. Čačka, 2000) Hraje zde roli celá řada faktorů, z nichž jedním z nejdůležitějších je adekvátní přístup dospělých, učitelů a vychovatelů, kteří by měli respektovat individualitu pubescentů, která se utváří a měli by se vyvarovat ponižování dospívajících, protože puberta se vyznačuje celou řadou rozporů.

V tomto období dochází k **tzv. intrapsychické disharmonii** neboli nesouladu tím, že jsou všechny dosavadní jistoty znovu zpochybněny a dospívající si zároveň začíná více všimnout svého duševního dění. *„Dospívající si tak uvědomuje nejen, že „myslí“, „cítí“ a „chce“, ale i to, že mnohdy něco jiného myslí, něco jiného cítí, něco jiného chce a něco jiného dělá.*“ (O. Čačka, 2000, s. 227) Tento nesoulad je jednou z příčin vnitřního napětí a projevů puberty, kterými jsou: labilita nálad, časté podráždění, apatie, neklid, deprese až úzkost, snadná unavitelnost, poruchy soustředění až zhoršení prospěchu, nespavost atp. (P. Říčan, 2006)

Vlivem hormonálních změn a nového sociálního statusu nastává období, pro které jsou v různých oblastech charakteristické tyto projevy:

1. V citové oblasti: emoční labilita, střídání přátelskosti s urážlivostí, poslušnost s nedůtklivostí, negativizmus;

2. V oblasti Já: nejistota projevu, labilní sebehodnocení, nadšení střídané apatií, předvádění se střídaná s pocitem méněcennosti;
3. V oblasti vůle: nevyvážené reakce a výkony, „klackovité“ chování, kreativita vystřídaná leností atp.

V této době se podle P. Říčana (2006) objevuje **tzv. demonstrativní pseudodospělost**, projevující se vzdorem vůči jakýmkoliv radám, siláckým jednáním, neobratným a hlasitým projevem či afektovaností. O řadě jevů jsou však dospívající ochotni stále více diskutovat i přesto, že tím riskují konflikt. Na dynamice psychiky se v tomto stádiu podílejí jak fyziologické faktory, tak i „*dosažený rozvoj schopností podmiňujících osobní orientovanost (inteligence a kvalifikace), (...) dosavadní vklad výchovy i kvality aktuálních kultivačních podnětů podporujících kvalitu sebevýchovy (plánovité rozvržení cílů, hierarchie hodnot, životní projekty aj.)*.“ (O. Čačka, 2000, s. 228)

3.3.3 Adolescence

Adolescence (adolesco = dospívat), je obdobím postupného vyhraňování osobnosti; u dívek ve věku **17–19 let**, u chlapců o rok déle. Úkolem této životné fáze je dosáhnou zralé a kultivované osobnosti pomocí postupné konsolidace duševního života (oproti krizím a labilitě puberty). Dochází ke krystalizaci postojů a názorů, hodnot, projevů a rozumově psychického zrání. Dospívajícímu se v rámci socializace a kultivace rozvíjí sebevědomí, sebejistota, samostatnost (bývá dosaženo i nezávislosti na rodině), rozvíjí se empatie, počínají závaznější heterosexuální vztahy a probíhá volba a příprava na povolání. V neposlední řadě dochází k integraci osobnosti především vlastní autokultivací. Adolescent dosahuje 18. rokem plnoletosti a tím právní odpovědnosti. Nároky na ně kladené mnohdy odpovídají nárokům kladeným na dospělé (např. cílevědomost, mravní vyhraněnost, vyšší odpovědnost atp.), adolescenti je však ne vždy splní. V tomto období se mohou vyskytovat krize, velké chyby či výstřelky, které již v tomto věku není možné odpustit. (P. Macek, 1999)

E. H. Erikson říká, že adolescenti si vytvářejí přechodně „svou vlastní kulturu“. Důraz kladou na aktuální prožívání, volnost, experimentování, pocit privilegovanosti a imunity vůči rizikům. Je odmítán styl a hodnoty rodičovské generace a přechodně je odmítáno plnění povinností a vše, co vyžaduje odpovědnost. Dochází k tzv. psychosociálnímu moratoriu, neboli „odmítání dospělosti“. Erikson píše: „*Děti byly nesamostatné, pubescenti chtěli být samostatní a adolescenti jsou již schopni být samostatní a zodpovědní, avšak nechtějí. Současnost i budoucnost je pro ně stejně důležitá, vždy však dají přednost současnosti.*“ (E. H. Erikson in: O. Čačka, 2000, s. 230) Někteří adolescenti proto preferují intenzivní prožitky (rychlá jízda, hlučná hudba) s cílem dosáhnout nějakého maxima. Prosazují „absolutní“ řešení (přemrštěné aktivity s určitou „slepou“ ideou). Všeho chtějí dosáhnout hned, neodkladně (např. nerozmyšlený sňatek, rychlé známosti, krádeže aut, gambleři, squateři, dealeři drog atp.) (M. Vágnerová, 2012) Chování, které lze označit za destruktivní, může mít svůj původ v rodinném systému, a pokud učitel na tuto souvislost poukáže a snaží se ji řešit, může dítěti doslova zachránit život.

Na tomto místě bychom si měli uvědomit, že není snadné vzít život do svých vlastních rukou a počínat si naprosto bezchybně a s přehledem. Stejně jako adolescence ani dospělost není stav, ve kterém bychom si mohli říci: „ano, teď jsem dokonalý/á“, ale je to neustálý proces doladování a periodického uvědomování si vlastních postojů a vlastní orientace s ohledem na všudypřítomné změny.

3.3.4 Vývojové změny racionálně–kognitivních procesů v dospívání

V dospívání prodělávají všechny kognitivní funkce velké změny. Rozvoj myšlenkových operací umožňuje stále vyšší míru samostudia a rozšíření obzorů podporuje zaujímání postojů a vytváření vlastních názorů. Co se týče kvality **vnímání**, které je zdrojem aktuálních informací, jež jsou dále zpracovávány, analyzovány, hodnoceny atd., pro pubescenty je typické nepřesné, spíše povrchní pozorování, ze kterého vyvozují ukvapené a zjednodušené závěry. „*Teprve adolescenti dokážou účinněji využívat schopnost abstrakce a uplatnit své poznatky a zkušenosti tak, aby se*

dokázali orientovat na podstatné stránky situace.“ (O. Čačka, 2000, s. 232) Vnímání se stává přesnější, detailnější a uvědomělejší. Změnami v tomto období prochází i **pozornost**, která je součástí všech procesů psychiky. V pubertě je ovlivněna jak oslabenou nervovou soustavou, tak nevyhraněností zájmů pubescenta. Intenzita pozornosti pubescentů tak není stabilní a často kolísá, zvyšuje se unavitelnost a emoční labilita. Adolescent již dokáže svou pozornost cíleně směřovat. Opouští tzv. kognitivní egocentrismus, tedy myšlenku, že je středem světa a dokáže se lépe koncentrovat. V dospívání se vyhraňují **kognitivní styly**, tedy rozdíly v přijímání, zpracování a uspořádání informací. Tyto individuální rozdíly kladou mimo jiné také nárok na vyučující, kteří by měli respektovat všechny vývojové zvláštnosti jedince a měli by dokázat diferencovat svůj pedagogický přístup. V dospívání se zásadně proměňuje i **paměť**. Poměr mechanické paměti, která je neekonomická a prakticky nevyužitelná pro její rychlé zapomínání, ku paměti logické, vyžadující hlubší pochopení látky a systematické rozšíření stávajících informací novými, se významně snižuje. Podle O. Čačky (1998), je přelomovým obdobím zhruba 13 rok, kdy dochází k rozvoji abstrakce. Přesto, že dospívající preferují logickou paměť před mechanickou, její schopnost nikdy zcela úplně nevymizí ani příliš neklesá. Logická paměť však vyžaduje nové postupy při osvojování si látky. Čačka píše: *„Zvláště chlapci projevují nechuť k mechanickému učení, vykazují větší výběrovost a výrazně lépe si vštěpují to, co je zajímavé. Dospívající jsou tak schopni dosahovat v některých dílčích oblastech takové znalosti a dovednosti, kterými často předčí nejen své rodiče, ale mnohdy i učitele.*“ (O. Čačka, 2000, s. 236)

Výhodou je na počátku tohoto období **názorová proměnlivost**, kdy pubescenti pod vlivem argumentací ještě dokážou měnit své názory. S postupujícím časem se ale začíná projevovat stále větší potřeba vytvářet si vlastní názor a projevovat se touha po svobodě osobního vyjádření. Na přechodu od smyslového k racionálnímu poznání dochází k důležitému procesu, a to abstrakci. Proces **abstrakce** spočívá obecně v tom, že existuje řada analytických aktů myšlení, jimiž je zpracováván konkrétní smyslový materiál a při nichž se odhlíží od určitých znaků, vlastností a vztahů daného předmětu. Výsledkem procesu abstrakce, který je těsně spjat se zobecněním, jsou

pojmy, které odrážejí podstatu předmětů nezávisle na konkrétních jevech. Pubescenti ve věku 13–14 let zpravidla ještě nejsou schopni abstraktního myšlení (abstrakce se teprve rozvíjí) a neobejdou se bez obrazové názornosti (náčrtky, modely, obrázky apod.), teprve adolescenti ve věku 16–17 let myslí na úrovni formálních operací, tj. dokážou „operovat se vztahy“ bez přímé vazby na názornost. A. Maslow uvádí, že: „to, co obvykle nazýváme vrcholným poznáním – tedy abstraktní a verbální formulace, často způsobuje, že zůstáváme téměř slepí vůči těm částem reality, které nejsou touto abstrakcí pokryty.“ (A. Maslow, In: O. Čačka, 2000, s. 238) Objevení světa abstraktních kategorií tedy přináší dospívajícím určité nebezpečí verbalismu, neboli slovíčkaření či vytváření ničím nepodložených teorií, které se snaží dospívající za každou cenu obhájit.

Jedním z obtížně definovatelných pojmů, jehož pojetí se stále proměňuje a vyvíjí, je **inteligence** a otázka vzdělanosti. Podle Pedagogického slovníku se jedná o „schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 89) Inteligence spojuje všechny tři složky psychiky. Neměli bychom však tento pojem pojímat neúměrně zešíroka, brát inteligenci jako „ústřední řídicí složku osobnosti“, zahrnující vlastnosti jako: výřečnost, přátelskost, přirozenost, citlivost, uvolněnost, sympatie apod., protože pak dochází k neadekvátním úsudkům, že inteligentní člověk je vždy úspěšný atp. Musíme zde tedy rozlišovat mezi „chytrostí“ a „chytráctvím“ atd. V důsledku bouřlivých vývojových změn, lze u pubescentů vysledovat pokles školní výkonnosti. K tomu dochází zpravidla pod vlivem integrace všech složek psychiky a ovládnutím poměrně nové kategorie – sebeřízení. O. Čačka nás nabádá, abychom chápali celkovou inteligenci jako sumu rozumové síly a kvalifikace, tedy tzv. tekuté a krystalické inteligence. Tzv. **tekutá inteligence**, jinými slovy intelekt či důvtip, je biologicky podmíněnou částí. Tzv. **krystalická inteligence**, zahrnující vzdělání a kvalifikaci, se formuje v průběhu života. Je však podmíněna předchozí částí a slouží jako nadstavba pochopených pojmů a myšlenkových obrátů, osvědčených strategií řešení problémů atd. Pokud budeme respektovat tyto dvě složky, pak může

inteligence u duševně pracujícího člověka (lékaře, pedagoga, vědce aj.) narůstá až do 60 let. Komplexních pohledů na problémy života, je totiž člověk schopen až s patřičnými zkušenostmi v pokročilejším věku. (O. Čačka, 2000)

V dospívání dochází k důležité změně charakteru tvořivosti. **Tvořivost** či kreativita, je duševní schopnost ovlivněná jak duševními tak poznávacími procesy, inspirací, fantazií a intuicí. Je chápána jako forma lidské činnosti, která je pro společnost přínosná, jež vytváří něco nového, neotřelého. Tvořivost podporuje vysoká inteligence, podnětné prostředí, iniciativa, otevřenost vůči novým věcem, pružnost a potřeba seberealizace. Naopak je tlumena podléháním stereotypům, podřizování se direktivnímu řízení a tendencí ke konformitě. (J. Hlavsa, 1986) Kreativita je výsledkem určitého souboru charakteristik celé osobnosti. **Kreativní osobnost** disponuje řadou *schopností* např.: je citlivá, vnímavá, má fantazii, dokáže se odpoutat od stereotypů a rutiny, dokáže odhalovat atypické a nové souvislosti, využívá intuici, nechává se inspirovat, umí cílevědomě organizovat a plánovat, zároveň disponuje např. těmito *vlastnostmi*: zvědavostí, emocionalitou, spontánností, činorodostí, má nekonvenční myšlení, malý respekt vůči společenským omezením, preferuje individuální činnost před prací v kolektivu, je spíše introvertní, samostatná, sebejistá, potřebuje sebekontrolu. Je paradoxní, že nejtvůřivější a nejoriginálnější žáci, patří ve třídě mezi nejméně oblíbené a jsou často až od kolektivu izolováni. (J. Hlavsa 1986) Tvořivost, která spočívá ve více méně vyváženém uplatnění myšlení a fantazie, je nutné stimulovat a kultivovat zejména rozvojem již zmíněných schopností a těch povahových vlastností, které jsou potřeba k nalezení, rozvinutí, ale také k dokončení nápadu a samotné realizaci. Kromě imaginativně–emotivních funkcí je zapotřebí podpořit i odpovědnost a osobní odvahu.

Tyto poznatky, týkající se charakteristiky tvořivé osobnosti přesně vystihují osobnost studentky, se kterou pracujeme v praktické části. Pocit stagnace v oblasti kreativity, imaginace a pocit odpovědnosti za rozvoj své osobnosti, ji přivedl k práci se systemickými konstelacemi.

3.3.5 Utváření imaginativně–emotivních složek integrity osobnosti

*Budeme-li mít odvahu snít
a vůli uskutečňovat své cíle,
můžeme se stát pány své budoucnosti.*

N. A. Armstrong¹³

S blížící se dospělostí je u dospívající stále více vyvíjen tlak na formování složky sebeřízení. Okolí stále naléhavěji připomíná mládeži, že je čas dospět a dává mu to najevo různými signály (obdržení občanského průkazu, vykání, více svobody, méně limitů, přibývá povinností atp.). V tomto období se proto začínají intenzivně řešit otázky typu: „Kdo jsem? Kam směřuji? Co umím? Co ze mě bude?“ Zaobíráním se těmito otázkami pokračuje proces osamostatňování a budování identity. Různými projekcemi a vizemi sebe sama se zároveň rozvíjí význam imaginativně–emotivních složek. **Představivost** (imaginace) je u dospívajících stále ovlivněna zvýšenou emocionalitou a psychickou labilitou odrážející se ve snech, pokusech o psaní básní, skládání písní atd. **Fantazie** se již opírá o abstraktní kategorie a je prostředníkem mezi reálným světem a světem fantazie a ideálů. Odráží se v bdělých snech o lásce, přátelství, volbě povolání, nebo také o obrazu sebe samého, svých kvalitách a budoucnosti. O. Čačka (2000) upozorňuje, že přemíra takového snění může blokovat školní úspěšnost, motivaci i reálné plnění povinností. Autor také podotýká, že rozvoj imaginativně–emotivní stránky bývá ve školní praxi nedostatečně oceňován a v popředí stojí primárně rozvoj racionality. V tomto období se také vyvíjí vědomí vlastní identity, která se v prvopočátku zakládá na otázce: Jak mě druzí hodnotí?, přičemž odpovědi na tuto otázku prochází postupnými změnami. Od snahy o bezpodmínečné přijetí skupinou, přes hledání vlastní individuální cesty, až po nalezení vlastních mravních aspektů prosazovaných v jednání a chování. „*Co však dospívající v zápase se sebou stále ještě potřebují, je přiměřená a nevtíravá účast rodičů a jiných dospělých schopných dovést je k plnému životu a pomoci jim tak proměnit šance mládí v hodnoty příkladné dospělosti.*“ (O. Čačka, 2000, s. 254–255)

¹³ In: O. Čačka, 2000, s. 247

3.4 Osobnostní růst

Osobnost roste zkušenostmi. Na cestě k osobnostní zralosti je zkušenost, v níž se setkáváme sami se sebou ta nejcennější, protože je zprostředkována vnitřní zkušeností a sebezpožíváním. Je to „*připravenost přijímat to, co přichází a otevřenost měnit se pod vlivem skutečnosti.*“ (M. Nišpanská, 2006, s. 18)

3.4.1 Stádia osobního růstu podle V. Satirové

„*Pochopila jsem velice brzy, že růst je vlastně projev životní síly, projev ducha.*“ (V. Satirová, 1994, s. 300) Bert Hellinger, autor rodinných konstelací, rovněž zmiňuje tuto sílu, kterou označuje jako Větší síla, Větší duše či pole.

Naše vnímání světa se začíná formovat jako první v rámci rodiny. Rodíme se na svět jako součást primární triády, kterou je: matka, otec, dítě. Rodina je prvním ze systémů, jejichž součástí se staneme a je ze všech nevlivnější. Podle Satirové jsme součástí stejné univerzální Životní síly, která nás provází životem na všech úrovních (psychické, emocionální a spirituální). Satirová je toho názoru, že: „*... všichni přicházíme na svět se stejnou vnitřní hodnotou. Otázka naší hodnoty nestojí tak, zda ji máme, ale jak ji projevujeme. Naše hodnota je v nás vždy a usiluje o to být pochopena, uznána a oceněna.*“ (V. Satirová, 2005, s. 25)

V teorii lidského růstu vyšla Satirová z dynamiky změny a neměnnosti. Identita dítěte je výsledkem celé řady učebních situací, kterých se triáda zúčastnila. Klíčovou úlohu Satirová připisovala v procesu růstu vůli a **zodpovědnosti** a věřila, že každý se může změnit k lepšímu. Osobnostní změny na cestě k růstu vedou k pocitu větší zodpovědnosti. Tento posun však má i vedlejší pozitivní produkty jako např.: sebevědomí, vědomí větších možností a volby a přístup ke zdroji vnitřních zdrojů. (M. Nišpanská, 2006, s. 28) Podle V. Satirové procházíme v procesu změny a růstu několika stádii:

1. **Status quo** – uvědomujeme si své současné strategie zvládání krizových situací jako nefunkční a omezené.
2. **Otevření se** – hledáme a otevíráme se novým možnostem, do systému se dostává nový prvek, v tomto období jsme citlivější a zranitelnější než obvykle.
3. **Chaos** – pocítujeme zmatek, který nám pomáhá adaptovat se na změnu.
4. **Integrace nových poznatků** – nový stav bytí.
5. **Procvičování** – přivyknutí si na nové strategie přístupu ke skutečnosti na úrovni emocí, chování i vnímání.
6. **Nový status quo** – je výsledkem osobního růstu a představuje nový funkčnější stav bytí. (V. Satirová, 2005)

Pro názornost si zde připomeňme případ chlapce z kapitoly 3.2 a jeho učitele, který na základě svého osobnostního růstu dospěl k vhodné podpoře svého žáka.

V 1. stádiu si učitel uvědomil nefunkčnost vztahu s žákem na základě toho, že měl pocit, že by mu měl nahradit otce. Žák učitele začal odmítat.

Ve 2. stádiu se učitel otevřel nové metodě a postavil si konstelaci, ze které zjistil, že jeho snaha nahradit mu otce ve skutečnosti chlapci nedělá vůbec dobře.

Ve stádiích chaosu a integrace nových zkušeností učitel pochopil, že se nemůže povyšovat nad biologického otce chlapce, protože jen svému otci je chlapec v srdci věrný i přesto, že je momentálně ve výkonu trestu. Učitel také pochopil, proč ho chlapec začal odmítat i jako učitele.

V 5. stádiu učitel zvolil novou strategii, strategii pochopení a podpory, když dal žákovi najevo, že si váží otce a obdivuje chlapce, jak zvládá svou situaci.

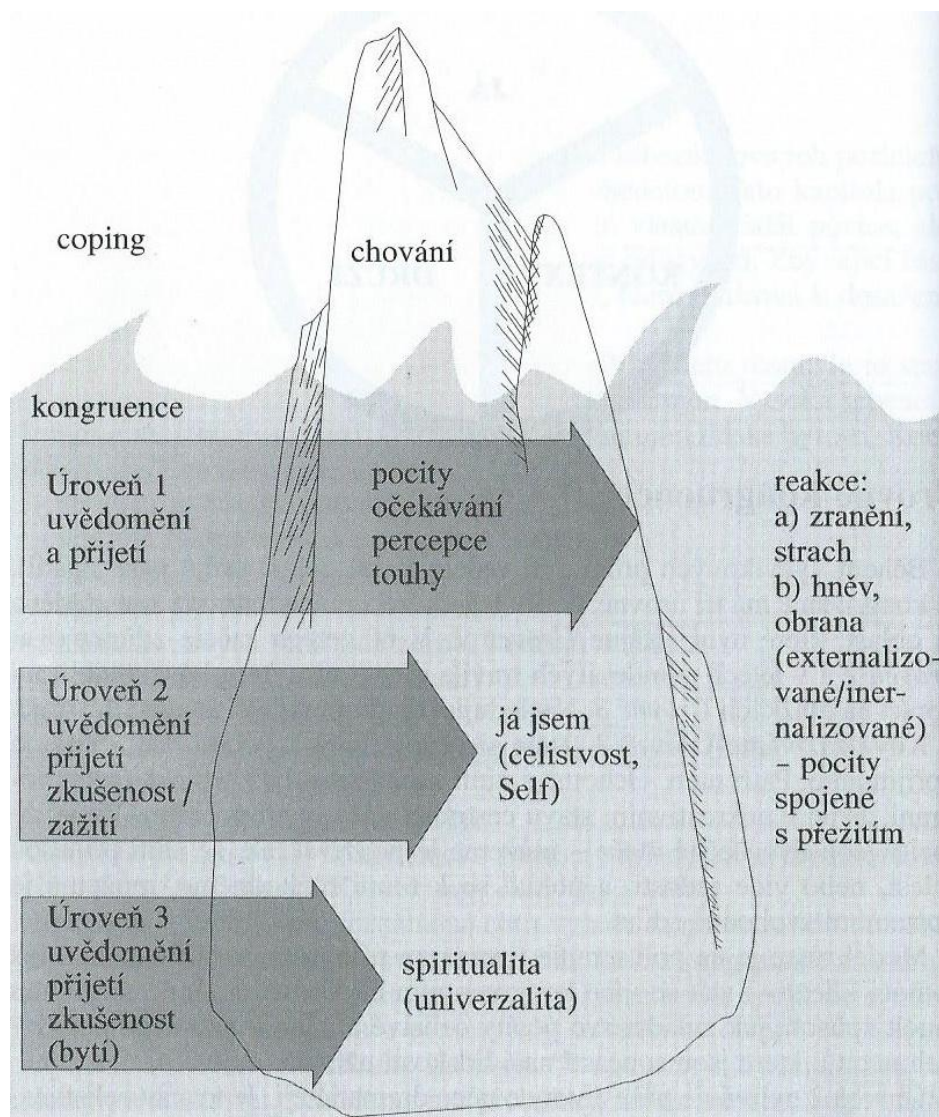
V posledním stádiu, poté, co učitel dal chlapci najevo, že je tu pro něj jako jeho učitel, se vztah učitele a žáka výrazně zlepši. Učitel byl chlapci skutečnou oporou.

Kongruence

Na konceptu kongruence založila V. Satirová svoji knihu Model růstu. Kongruence vyjadřuje shodu, shodu se sebou samým, stav celistvosti, možnost, jak se stát plněji člověkem. Satirová píše: „... je to stav bytí a (nebo pozn. autora) způsob komunikace s ostatními i se sebou samým. Vysoká sebeúcta a kongruence, jsou dva

hlavní indikátory plně fungující lidské bytosti.“ V našem případě pracujeme s kongruencí, jako se stavem bytí. Kongruence je charakterizována: *„vděkem za vlastní jedinečnost, volný tokem energie, nárokem na vlastní osobitost, ochotou důvěřovat sobě i ostatním, využíváním vlastních i vnějších zdrojů, ochotou riskovat a být zranitelný, otevřeností k intimitě, svobodou být sám sebou a akceptovat druhé, láskou k sobě i k druhým, pružností a otevřeností ke změně.*“ (V. Satirová, 2005, s. 62) Nekongruentní člověk prožívá rozpor mezi prožitky a jejich vnímáním. Reagovat kongruentně však neznamená, že budeme myslet jen na sebe a druhé přehlížet. Být kongruentní znamená být v první řadě sám sebou, snažit se být v pozitivním a přímém vztahu s ostatními. Samozřejmě nám to ale nezaručuje, že budeme na druhé za všech okolností příjemní a budeme vždy šťastní, spokojeni.

Satirová věnovala výzkumu a konceptualizaci kongruence třicet let svého plodného života. Za tu dobu zjistila, že kongruence má tři úrovně. Od 50. let 20. století se věnovala studiu Úrovně 1. Zde si jsme vědomi svých pocitů, prožitků, které uznáváme a přijímáme. Patří nám a my s nimi nakládáme, jak uznáme za vhodné. V 60. letech 20. století, začala autorka zdůrazňovat úlohu Úrovně 2, protože, dle autorky, ovlivňuje náš život dramatičtěji. Je to stav celistvosti a vnitřní vyrovnanosti, harmonie. Projevuje se sebeúctou a lidé jsou v souladu se sebou, okolím i kontextem. V 80. letech 20. století došla Satirová k Úrovní 3, ve které se pohybujeme ve sféře spirituality a univerzality, viz Obrázek 1. (V. Satirová, 2005, s. 63–64)



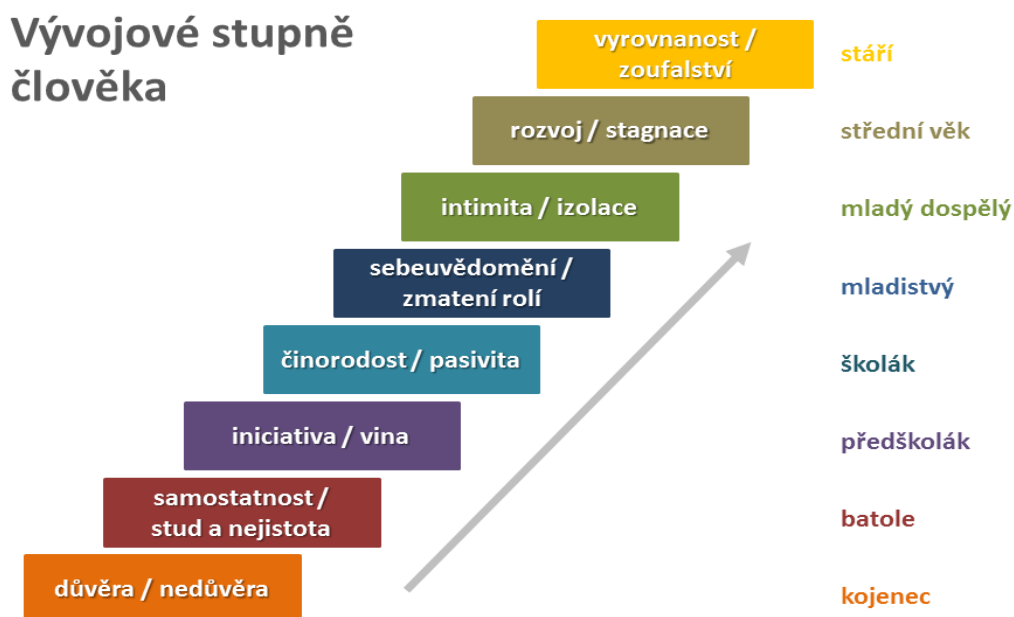
Obrázek 1: Osobní ledovec
 Zdroj: V. Satirová, 2006, s. 64)

Osobní růst je neoddělitelně spojen s konceptem **smyslu života**. Na tuto spirituální potřebu upozornil už C. G. Jung a kořeny psychologického uvažování o smyslu života můžeme najít již v existenciálních a fenomenologických směrech (A. Maslow, I. D. Yalom a další). Smysl života je dlouhou dobu předmětem psychologického výzkumu, protože se pojí s determinanty jako např. hodnoty, naděje, spokojenost, kvalita života, zvládnání zátěžových situací či závislosti. (M. Nišpanská, 2006, s. 29–30) Jedním z faktorů, který může **blokovat osobní růst**, je nenaplněné

očekávání. Úkol terapeuta spočívá ve vytvoření nového postoje vůči skutečnosti, který bude plný naděje a bude důstojný. Na tomto místě musíme přijmout fakt, že se nemůžeme vrátit v čase a pozměnit minulost podle našich představ. Naším úkolem je přijmout naše nenaplněná očekávání, opustit je a hledat způsob jak naplnit naše tužby teď a tady.

3.4.2 Vývoj osobnosti podle E. H. Eriksona

Erik Homburger Erikson byl německo-americký psychoanalytik, který se proslavil **epigenetickým diagramem**. Autor vymezil osm vývojových stádií. Na každém stupni vývoje musí jedinec vyřešit základní psychologický rozpor. Po jeho vyřešení dospívá k osvojení ctnosti a pokračuje v rozvoji osobnosti. Vychází z principu, že každé předcházející stádium je přítomno v následujícím a chronologicky a hierarchicky na sebe navazují. Vývoj osobnosti je podle Eriksona vázán na biologické, společenské, kulturní a historické faktory ovlivňující vývoj člověka. Přejechy mezi stupni vývoje se uskutečňují prostřednictvím **krize**, protože vyřešení konfliktu či krize přináší egu člověka sílu, růst, mohutnost nebo-li **ctnost**. Pokud v sobě jedinec konflikt nevyřeší, opouští stádium s pocitem méněcennosti a jeho další vývoj může stagnovat a být narušen. Protože se jednotlivá období vzájemně ovlivňují, uvedeme si zde stručný přehled všech osmi období, přičemž se zaměříme na období puberty a adolescence.



Obrázek 2: Vývojové stupně psychiky E. Eriksona

Zdroj: Wikimedia Commons

První je období **orálně senzoricke**, trvá od narození do 1. roku života a charakterizuje ho: *základní důvěra proti základní nedůvěře*. Optimální péče rodičů zakládající základní důvěru dítěte souvisí s dobrou hygienou, kojením, fyzickým i sociálním kontaktem. To, co si jako ctnost člověk vytváří v této fázi, je **naděje** – jako vlastnost, která napomáhá životu.

Druhé je období **svalově anální** typické pro 2. až 3. rok života a charakterizuje ho: *autonomie proti studu a pochybám*. E. H. Erikson k tomuto stádiu řekl: „*Toto stadium se stává rozhodujícím pro poměr lásky a nenávisti, spolupráce a svéhlavosti, svobody sebevyjádření a jejího potlačení. Z pocitu sebekontroly bez ztráty sebeúcty pramení pocit trvalé dobré vůle a hrdosti; z pocitu ztráty sebekontroly a z pocitu nadměrné cizí kontroly vzniká trvajících sklon k pochybám a studu.*“ (E. H. Erikson In R. Kohoutek, 2010) Ctností je zde **vůle**.

Třetí období **lokomotoricky genitální** trvá od 3. do 5. roku života a charakterizuje ho: *iniciativa proti vině*. Vztahuje se k předškolnímu věku, kdy dítě zintenzivňuje svoji iniciativu, svoje aktivity, objevuje svoje tělo, experimentuje, plánuje. Také se učí identifikací (nápodobou a ztotožněním) s dospělými vzory. Vyvíjí se zde **svědomí**.

Čtvrté období **latence** trvá od 6. do 12. roku života a charakterizuje ho: *snaživost proti méněcennosti*. K tomuto období se váže docházka do základní školy. Dítě přichází do nového „neosobního“ prostředí, kde si osvojuje nové věci, věnuje se novým úkolům a rozvoji dovedností, již méně svým představám a hraním. Je ohroženo pocitem méněcennosti. V tomto stádiu člověk získává vztah k práci a ke spolupráci. Ctností zde je **kompetence**.

Pátým obdobím je **puberta a adolescence**, trvající od 12. do 20. roku života a charakterizuje ho: *identita proti konfuzi rolí*. Toto stádium je z hlediska hledání vlastní identity velice bouřlivé, jak psychicky, tak fyzicky a sociálně, což klade velké nároky na psychiku adolescenta. E. H. Erikson píše, že: „ ... v žádném jiném stadiu životního cyklu... nejsou si tak těsně blízké příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého.“ (E. H. Erikson In R. Kohoutek, 2010) V tomto období by se měly sjednotit veškeré představy o sobě samém, a zároveň přicházejí nové obavy o budoucnost. Adolescent již spojuje plány s konkrétními cíly, např. již má představu o svém budoucím povolání či budoucí sociální pozici. Charakteristické jsou pro toto období časté krize identity, projevující se depresemi, obavami, špatnou náladou či zmatením (konfuzí) rolí. Na počátku adolescence je velice důležitá identifikace se vzory a jejich nápodobou. Ctností je zde **věrnost** své životní filozofii, svým cílům, zájmům a hodnotám.

Šestáým obdobím je **mladší dospělost**, která trvá od 20. do 30. roku života a charakterizuje ho: *intimita proti izolaci*. Zde se spojuje vytvořená identita s identitou druhého – ovšem beze strachu, že se v tomto spojení vlastní identita ztratí. Člověk často skrze identifikaci s druhými hledá identitu vlastní. Ctností je zde **láska**.

Sedmé období – **dospělost** trvá od 30. do 60. roku života a charakterizuje ho: *generativita (touha tvořit) proti stagnaci*. V tomto období člověk pociťuje potřebu něco vytvářet, plodit děti, o něco pečovat, něco předávat. Ctností je nějak přispět, o někoho/něco **pečovat**. Kdo se necítí v životě přínosný a užitečný, často se uzavře a začne stagnovat.

Osmým obdobím je **zralý věk**, trvá od 60 let života do smrti a charakterizuje ho: *integrita „já“ proti zoufalství*. V poslední fázi jde o vyrovnávání se s bilancí vlastního života i s faktem smrti. Strach ze smrti je o to menší, pociťuje-li člověk smysluplnost svého života. Chorobný strach ze smrti vyvolává zoufalství. Ctností je spiritualita a **moudrost**.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíle

Cílem diplomové práce je poukázat na možnost podpory žáků/studentů v rámci školy. Ukázat na existenci metody systémické práce, která má velký potenciál, nejen v rámci práce s rodinou dítěte, tedy systemických konstelací, ale také v rámci práce učitele s žákem, tedy v prostředí školy, školní třídy. Pokud učitel začne vnímat souvislosti mezi žákem a jeho rodinou, z toho vyplývající žákovo chování a na to reagující školní kolektiv, může mu být skutečnou oporou při řešení obtížných životních období, ale může ho i podpořit v jeho osobnostním růstu.

Cílem praktické části byla podpora studentky gymnázia, která se potýká s problémy ve škole (dlouhodobé zhoršení prospěchu, nepřijetí učiteli i spolužáky, stagnace v oblasti kreativity, imaginace a odpovědnosti), podpora jejího osobnostního růstu skrze komplexní pochopení situace v rodině.

Pracovní otázky

Jak tabuizovaný člen v rodinném systému ovlivňuje emoční pohodu dítěte?

Jak odklonit adolescenta od idealizovaného dětského sebepojetí?

Kde hledat původ ve stagnaci tvořivosti a zhoršování školního prospěchu?

Jaké mohou být důvody v nedůvěru podpory ze strany učitele?

4.2 Metody

Pro praktickou část jsme zvolili metody nestrukturovaného rozhovoru a kresbu schématu rodiny, dále konstelace a fenomenologický rozhovor. Konstelace jsme již představili a podrobně popsali v teoretické části v kapitole 1.5.

Fenomenologický rozhovor je specifickou podobou rozhovoru, který je založen na principech fenomenologie, tedy nedělat si názor na dotazovanou osobu, neanalyzovat, nezařazovat ani nezkoumat charakter osoby. V této atmosféře se terapeut dívá s pochopením a úctou hluboko do očí klienta a nechává na sebe opět působit fenomény, obrazy, které patří k životu dotazovaného a samy od sebe ilustrují jeho životní příběh. U fenomenologického rozhovoru se uplatňuje pravidlo tzv. horizontalizace, to znamená, že žádný z fenoménů není důležitější než jiný, žádný neupřednostňujeme na základně svých prekonceptí. Do rozhovoru terapeut zasahuje pouze v případě, pokud klient odbočí od tématu, které je závazné. Podstatou metody je vidět druhého bez předsudků. Oba sedí naproti sobě a dívají se navzájem do očí. Lidé na takový pohled nejsou příliš zvyklí, proto je vhodné je na to upozornit. Terapeut nastolí téma a čeká, dá prostor klientovi. Dává mu co nejmenší zpětnou vazbu, podporuje ho však svým chápavým pohledem. (M. Nišpanská, 2006) Podle Hellingera se v rozhovoru nacházíme pod vedením Velké Duše, která nás všechny zahrnuje a my se tak setkáváme s duší klienta. (B. Hellinger, 2011, s. 21) Wilfried Nelles říká: „ *Je to dialog duší, přičemž úlohou terapeuta je udržet volný přístup k duševní rovině pro všechny zúčastněné. Odpovědi se v tomto dialogu někdy projevují formou silných hnutí, zpočátku však většinou pouze v podobě drobných signálů, jejichž vnímání vyžaduje velkou pozornost.*“ (W. Nelles, 2004, s. 146)

4.3 Práce s studentkou

Studentce je 16 let, říkáme jí Aneta¹⁴, studuje druhým rokem na čtyřletém gymnáziu v Jablonci nad Nisou a její studijní výsledky neodpovídají jejím představám a dle mého názoru ani jejím předpokladům. Má o dva roky mladšího bratra a žije v úplné rodině. Rodinná atmosféra však, dle jejích slov, není vždy ideální. Cítí však, že to není ona, kdo by mohl rodinné problémy plně vyřešit. Často byla zapletena do manželských problémů, což na ni mělo negativní vliv, protože se stavěla na stranu jednoho z rodičů a byla si toho vědoma. Proto později odmítala vést s rodiči rozhovory, týkající se druhého rodiče a blízkých témat. Dokonce si to s rodiči takto nastavila. Dostala se do této role zcela přirozeně, protože dítě zaceluje (zachraňuje) rodinu, i když se mu to nikdy nemůže povězt.

B. Hellinger, W. Nelles se shodují v tom, že vztah mezi otcem a matkou se děti netýká. „*Hranicí jsou dveře do ložnice. Jestliže se tam děti zatahují (to platí také pro konflikty mezi rodiči), přetěžují se tím a poškozuje se tak jejich duše.*“ (Nelles, 2007, s. 132) A to je právě to, co Aneta cítila a čemu se postavila.

Studentka je na svůj věk velmi vnímavá a duševně vyspělá. Sama říká, že by chtěla vyřešit rodinné problémy skrze konstelace proto, aby měla „čistý stůl“ a osvobodila se tak od negativních rodinných vlivů a vyčistila tím i pole pro svého budoucího partnera a svou rodinu. Důvodem pro postavení konstelace je i pocit stagnace, kterou studentka na sobě pociťuje a která se projevuje po stránce intelektuální i duchovní. Studentka se cítí bez fantazie, již není tak bystrá a úspěšná ve škole, má problémy s pamětí a často jí schází chuť do práce. Toto vše má neblahé dopady na školní výsledky a budoucí studium.

Otázky, na které studentka v sobě hledala odpovědi a bohužel nenacházela, byly různorodé. Nejnaléhavější z nich se týkaly školního prostředí a pocitu stagnace, který klientka pociťovala. Uvádíme zde některé z nich: „*Proč mi všechno nejde jako dřív?*“

¹⁴ V rámci zachování anonymity jsme klientce změnili jméno.

Vše jsem si pamatovala, snadno jsem se učila, byla jsem bystrá a měla fantazii. Nyní mám pocit, že je vše jinak. Proč mám konflikt s učitelem angličtiny, kterého obdivuji a nemám ráda češtináře, který mi naopak dává dobré známky? Proč mám odpor k matematice a nejsem schopna se ji učit, i když vím, že ji budu potřebovat pro své budoucí studium a profesi? Proč rodiče nechápou, že se opravdu snažím být nejlepší a úspěšná... ale občas to nejde, protože se chci také trochu bavit...? atp.

Na těchto větech je pozorovatelný přímo učebnicový příklad rozpolcenosti osobnosti dospívajícího adolescenta, její boj o identitu, když neví, co má sama se sebou dělat a přitom řeší spoustu naléhavých problémů, které ji přesahují.

Se studentkou Anetou jsme se scházely po dobu tří měsíců a uskutečnily se celkem tři sezení.

4.3.1 První sezení

První sezení začínalo úvodním nestrukturovaným rozhovorem, kterým jsem, pod vedením vysokoškolské pedagožky a terapeutky PhDr. Magdy Nišpenské, Ph.D., zahájila naše sezení. Rozhovor se týkal objektivních i subjektivních informací, které nám o sobě Aneta sdělila, o kterých si myslela, že jsou stěžejní pro naši práci. Podnět, který ji přivedl k hlubšímu soustředění se na sebe sama a k nutkání řešit své problémy, byl pocit stagnace v oblasti kreativity, školní neprospěch a také zdravotní obtíže, na které již běžné léky nezabíraly, a to velice časté opary. Ovary jsou virového původu, mezi jejich spouštěče však patří mimo jiné stres a psychická zátěž, a tak se Aneta začala zajímat o homeopatii, přes kterou se seznámila s metodou systemických konstelací.

Jak se při rozhovoru postupně začaly odkrývat rodinné vazby, ukázalo se, že studentku trápí systémické zapletení se svou rodinou. Tento blok ji natolik svazoval, že nebylo možné se dále a podrobněji zabývat osobnostním růstem studentky. Pro názornost byla Aneta vyzvána, aby nakreslila svou rodinu a svou pozici v ní.

Vysvětlivky ke schématům

A = Aneta (studentka)

M = matka

O = otec

B = babička

D = dědeček

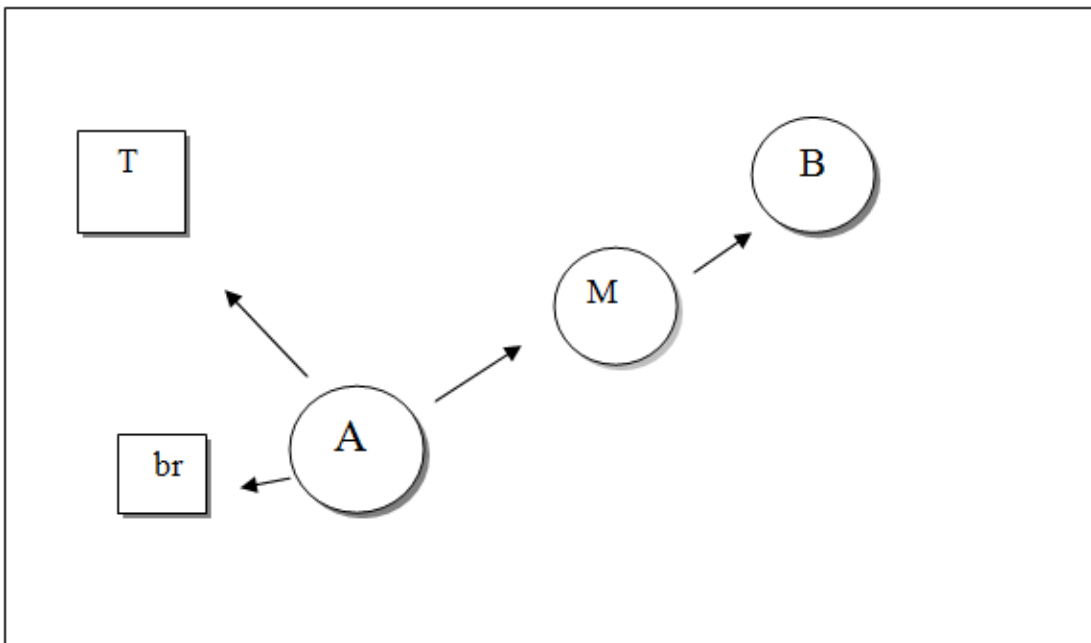
Br = bratr

Kruh = symbol ženství

Čtverec = symbol mužství

Směr šipek zobrazuje směr pohledu.

Schéma nákresu rodiny

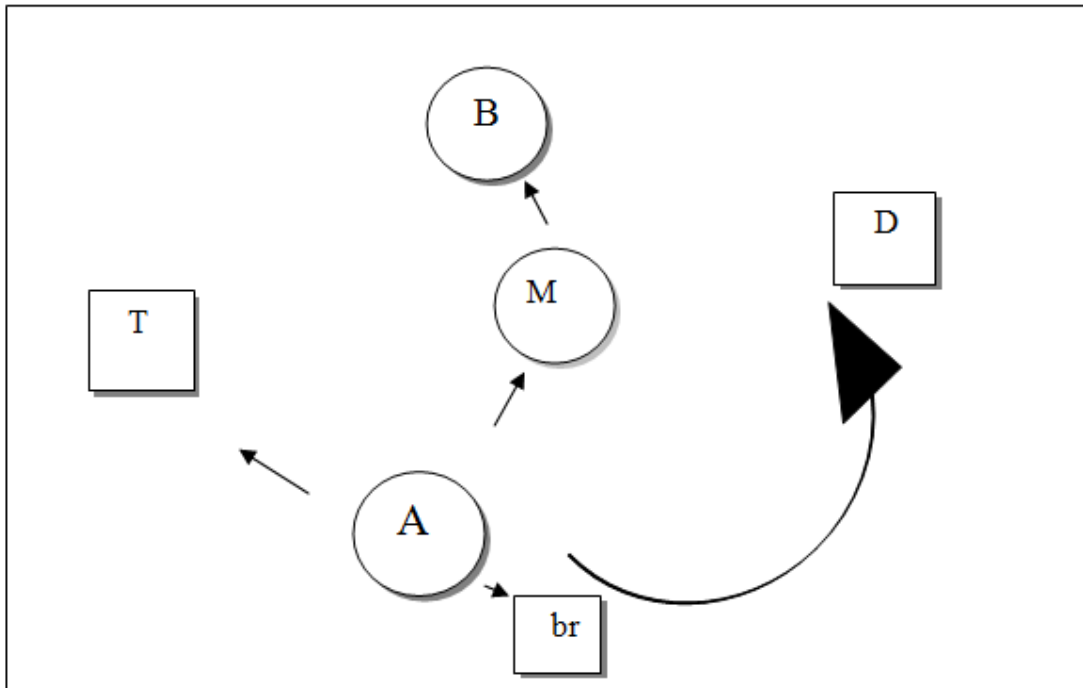


Popis nákresu rodiny

Aneta nakreslila schéma své rodiny podle pocitů, jak se v rodině cítí. Z nákresu je patrné, že pozice matky je o kousek bližší než otce, což je pochopitelné vzhledem ke genderové roli a věku studentky, která se nachází v období adolescence. Zároveň je z obrázku patrné, že Aneta se staví do pozice mezi rodiče.

Aneta se v této pozici v rodině necítí dobře, upozorňuje na to hned v úvodním rozhovoru a chtěla by posílit svou pozici vůči otci a vymanit se z velmi silného vlivu matky aby nepřebírala její představy a mohla být sama sebou. Staví si tedy konstelaci.

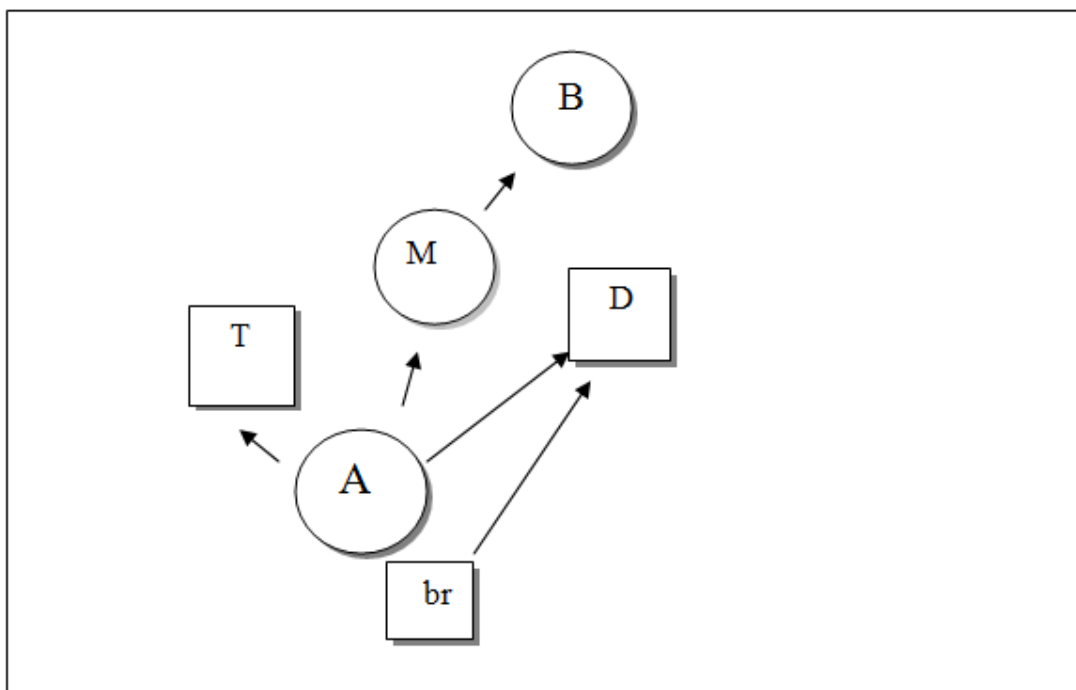
Schéma konstelace číslo 1a



Popis konstelace číslo 1a

Po postavení konstelace se studentka ve své pozici opravdu necítí dobře. Je neklidná, má potřebu něco udělat. Cítí negativní pocity vůči babičce, a cítí se být příliš svázána sdílenými pocity s matkou. Z úvodního rozhovoru bylo patrné, že ze systému byl vyloučen člen rodiny – její dědeček, kterého nikdy nepoznala. Je tedy dodatečně postaven do konstelace. Aneta však pociťuje v navázání kontaktu s ním zábrany, právě proto, že byl tabuizován a tím byl upřen její matce. Bojí se, co by na to řekly babička s maminkou.

Schéma konstelace číslo 1b



Popis konstelace číslo 1b

Po překonání špatného pocitu, že obchází svou matku, si svůj pocit obhájí a přibírá k sobě mladšího bratra, kterému ukazuje jejich dědečka. Oběma se najednou změnil výraz ve tváři, začínají se usmívat, a cítí se přijati. Aneta najednou cítí příval síly, který již nutně potřebovala pro svůj další růst a učení. Rázem se mění i vztah s otcem, který je nyní blíž a vytváří Anetě jistou a pevnou oporu.

Účinky první konstelace

Úleva byla takřka okamžitá. Již při odchodu byla na Anetě vidět vyrovnanost a radost ve tváři. Po několika dnech mě Aneta kontaktovala a popisovala změny, které nastaly. Prohloubil se jí ještě více vztah s matkou, upřímně si o všem popovídaly a dokončil se proces „úlevy“. Aneta se dozvěděla podrobnosti o své rodině, nic se již neutajovalo, vše bylo otevřené. O pocitu Anety svědčí i její výpověď, kterou mi napsala, cituji: „ ... *chci Vám oběma znovu poděkovat. Líp se mi spí, jí i dýchá. Cítím neskutečnou radost a volnost v každém okamžiku. Spokojená se světem i sama se sebou...*“ (osobní sdělení, leden 2015)

4.3.2 Druhé sezení

Cílem druhého sezení byla podpora osobnostního růstu, konkrétně velkého Anetina problému, nalézání smyslu „věcí“ a událostí a dotažení započatého až do konce. Problém, který zde vyplul na povrch, bylo učení. Anetě se s přestupem na čtyřleté gymnázium rapidně zhoršil prospěch. Nikdy předtím nebyla zvyklá být průměrným až podprůměrným studentem a velice ji to trápí, avšak není schopná s tím nic udělat. Nejvíce ji trápí předměty, které, jak sama říká, jsou pro ni nezajímavé a nudné, protože v nich není co objevovat, ve kterých se neobejde bez „drilu“. Jedná se hlavně o matematiku a některé kapitoly z fyziky.

Toto druhé sezení jsme započaly fenomenologickým rozhovorem, který je zvláště náročný na vnímání terapeuta, protože na sebe nechává, podobně jako v konstelacích, působit fenomény (jevy), o kterých klient hovoří. Tento druh rozhovoru slouží k rozvoji sebepoznání, k otevření pohledu na sebe sama a to, co nás trápí. Pomáhá nám najít řešení, podobně jako konstelace, v případě, že nevíme, co nás brzdí. Protože kdybychom to věděli, měli bychom možnost se tomu postavit.

A nyní jsme se opět vrátily k problému, který Aneta řešila. Když byla vyzvána, aby mluvila o svých potížích, o tom, co je pro ni důležité, vrátila se opět k pocitu stagnace. Aneta chrlila: „*Chtěla bych být opět kreativní, jiná než ostatní, pro všechny dobrá...*“ Zde se projevil rozpor v touze zavděčit se rodičům, kteří chtějí, aby měla dobré známky, vzdělání a dobrou profesi a zároveň nechuti obětovat svůj volný čas ve prospěch doučování matematiky. Rozhovor se dále ubíral směrem školního prospěchu a padla otázka: „*Když si odmyslíš rodiče, proč ti vadí, že máš čtyřku z matematiky?*“ Aneta vychrlila: „*Nejsem člověk, který má čtyřky! Byla jsem zvyklá být nejlepší. A jsem nešťastná z toho, že nevím kde je příčina. Mám strach, že když se neumím vypořádat se školou, propadnu z matematiky, propadnu zároveň ve škole života.*“ Začaly jsme se tedy zabývat otázkou, co si Aneta myslí, že by logicky pomohlo? Anetě vytanul na mysl dril, ale rázem dodala, že by zabral spoustu času, který by mohla strávit kreativněji. Pátrali jsme tedy po otázce, kde postup kolabuje. Aneta přiznala, že je nedůsledná, že vždy, když usedne a spočítá čtyři příklady, ujistí se o tom,

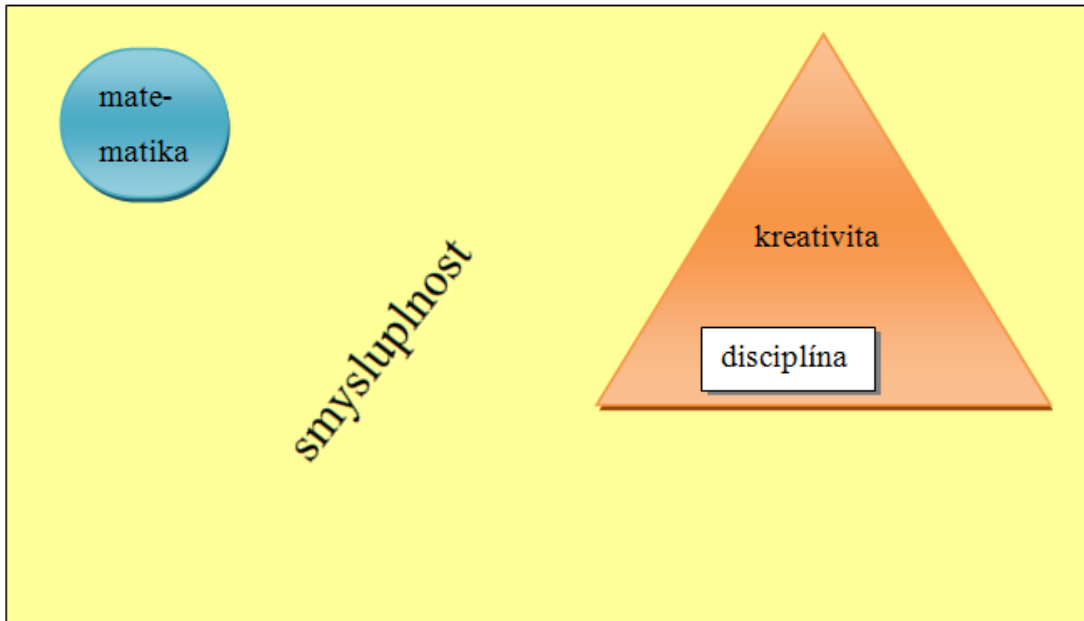
že to umí a že to stačí. Je ve chvíli rozpolcená na dvě části. První část je cílevědomá a uvědomuje si nutnost pečlivé přípravy a odříkání s vidinou budoucnosti a druhá, která chce dělat něco zajímavějšího a přesvědčuje ji o tom, že další procvičování matematiky není nutné. Takovéto bloky se přenášejí nejčastěji z dětství. Rozhovor nás tedy zavedl k další otázce: „*Neměla jsi nějaký špatný zážitek na základní škole?*“ Aneta si okamžitě vzpomněla na své negativní pocity ze základní školy, kdy si o ní všichni mysleli, že je „šprtka“, protože jí učení šlo samo. „*Chtěla jsem být rebelkou, ale se samými jedničkami to nešlo. A já je měla, ačkoli jsem se doma skoro vůbec neučila.*“

S otázkou rozpolcenosti duše v tomto nelehkém období, kdy se adolescent hledá a musí udělat mnoho kroků do neznáma, vzdát se dětského světa a přijmout svět dospělých, souvisí i problematika dnešního světa a to nerespektování tradice iniciačních rituálů, které v minulosti znamenaly pro dospívající i dospělé jasné hranice silných životních předělů. Nám se jich bohužel do dnešní doby nezachovalo příliš mnoho. Jedním z nich je složení maturitní zkoušky, ale to je již hranice mezi světem dospívajících a dospělých. Iniciační rituál kolem 15. roku života, který by odděloval dětství a dospívání se v naší kultuře bohužel nepěstuje.¹⁵ Z fenomenologického rozhovoru vyplynulo, že Aneta v sobě stále naprosto účelně udržuje dětskou část své duše, která trvá na tom, že i nadále všechno zvládne bez učení a bude úspěšná a nejlepší, stejně jak tomu bylo na základní škole. Reálně ve škole už naráží, protože prospěch již dlouhodobě apeluje na zlepšení a potřeba Anety, udělat rapidní změnu, je velká.

Pro názornost a ujasnění myšlenek se měla Aneta pokusit znázornit vztahy mezi zmíněnými subjekty, vlastnostmi a pocity, tedy kreativitou, matematikou, smysluplností a disciplínou.

¹⁵ Dalšími iniciačními rituály, které jsou v naší společnosti uznávané, jsou křtiny, svatba, pohřeb aj.

Schematické znázornění vnitřního rozpoložení



Popis kresby

Z Anetina schématu znázornění vnitřního rozpoložení je patrné, že kreativita pro ni znamená, vzhledem k její velikosti oproti ostatním pojmům, velmi mnoho. A je to dobře, protože kreativita může být silným motorem, který napomáhá člověku pro něco se nadchnout. V Anetině případě je matematika jakousi vstupenkou ke kreativě, aby mohla v budoucnu dělat povolání, které je kreativní a bude ji bavit, přestože zdánlivě nesouvisí s jejím budoucím směřováním. Aneta by se ráda stala diplomatkou nebo novinářkou. Zároveň z kresby a velikosti znázornění vyplývá, že matematika je „poměrně“ malou překážkou, že samotný předmět matematika není zádrhelem samým o sobě.

Smysluplnost je na obrázku znázorněna žlutou barvou, to znamená, že je, podle Anety, všude. Anetě dělá velký problém dělat věci, které nespatruje smysluplnými. Většina gymnaziálních předmětů jí připadá z hlediska jejího vysněného povolání zbytečných, odmítá se je učit a rezignuje na dril s nimi spojený. Zjistily jsme tedy, že smysluplnost je v našem případě nepřítelem, protože **smysluplnost** je atribut činnosti člověka, který má hodnotící povahu. Toto tvrzení je patrné již z obecného užití pojmu

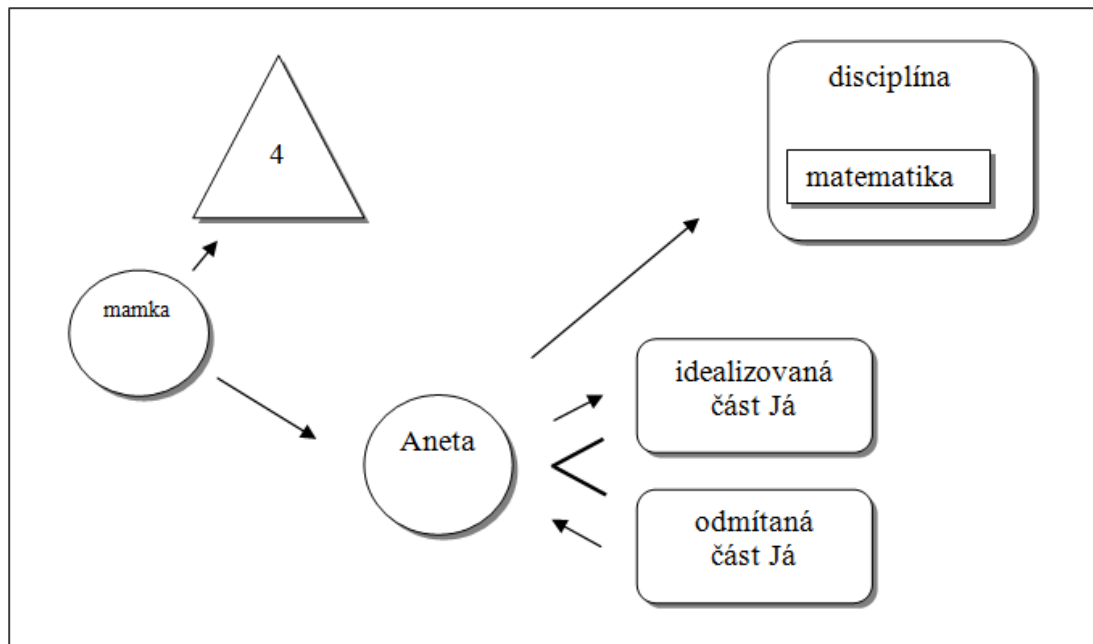
smysl: „Nemá to smysl, cenu, dělat to je zbytečné.“ Téměř u každého lidského činu můžeme rozlišovat dvě stránky smysluplnosti: kognitivní (spojenou s frustrací či deprivací), emotivní. Pocit smysluplnosti se vytváří okamžitě s uvědoměním si uskutečnitelnosti záměru či dosažitelnosti chtěné věci. Pokud však následně zjistíme, že cíl byl nedosažitelný, nebo že jsme chtěli vlastně dosáhnout něco jiného nebo jiným způsobem, naše úsilí ztratí smysl. Ztráta smysluplnosti jednotlivého činu je pak generalizována na více činností. (J. Křivohlavý, 2006)

Disciplínu Aneta umístila ke kreativitě. Své rozhodnutí komentovala slovy, že si uvědomuje, že disciplína spolu s předměty, které ji vyžadují, jsou její vstupenkou k možnosti kreativní profese a budoucnosti.

Konstelace číslo 2

Hlavním motivem Anetiny druhé konstelace tedy bylo: Vzdát se dětské části své duše, protože je již stará a přežitá. Nechat ji v minulosti a nevléci si ji s sebou dál, aby již nečinila potíže.

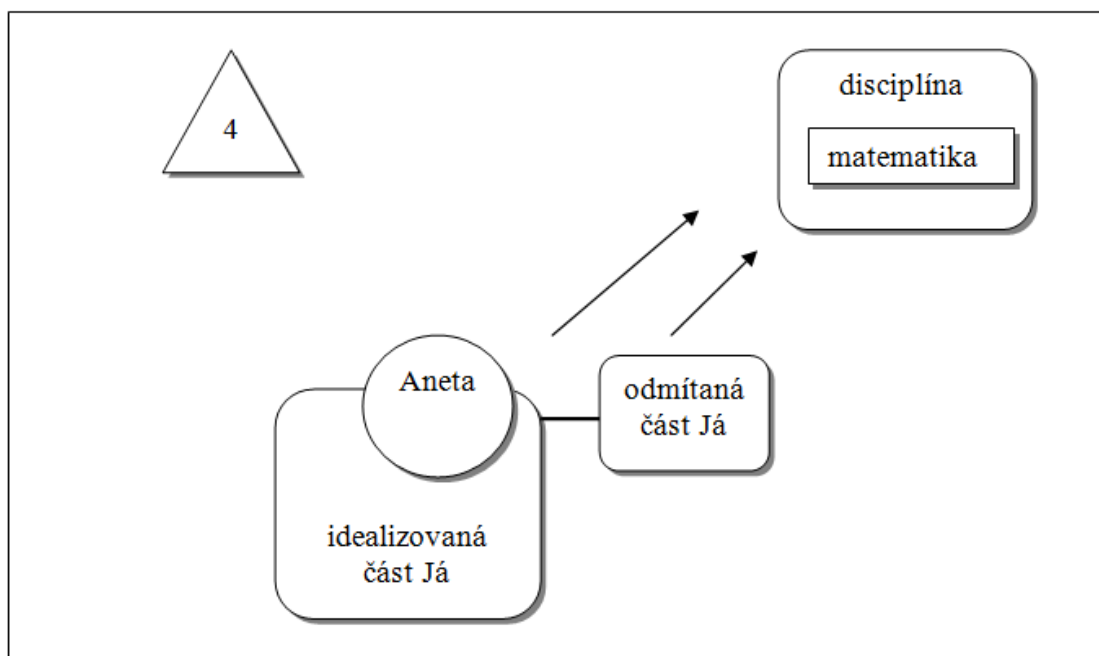
Schéma konstelace číslo 2a



Popis konstelace číslo 2a

Ukázalo se, že nejobtížnějším krokem bylo pro Anetu vzdání se části svého idealizovaného mladšího Já, které si pevně hýčkala v náručí, protože jí dodávala sebevědomí, sebejistotu a vědomí, že díky ní byla vynikající. Strach z oddělení části, která jí poskytovala jistotu, ji nedovoloval myslet dospěle a stále ji strhával k dětskému pohledu na skutečnost. Druhá odmítaná část Já, část duše, byla díky vlivnější dětské části velice slabá, neprůbojná a odstrčená. Pokud vznikne nereálná idealizovaná představa o části sebe sama, zákonitě se vytvoří i méněcenná část, která je oslabená a trpí. Odhalila se zde i další shoda s matkou, protože Aneta přebírala jisté vzorce myšlení od rodičů, které ovlivňovaly její sebepojetí a působily zmatek v jejích pocitech. Ve chvíli, kdy se Anetě podařilo odpoutat od přejatých pocitů a myšlenek, osvobodila se a byla rázem schopna lepšího úsudku ohledně problematiky přijetí i špatné známky, jako je čtyřka z matematiky.

Schéma konstelace číslo 2b



Popis konstelace číslo 2b

Druhá část konstelace se nesla v duchu „pohybu k zralosti“, kdy došlo k osobnostnímu růstu tím, že Aneta dokázala odložit část své dětské duše za sebe (respektive pod sebe), dala jí s uznáním do minulosti, a nenechala se jí již ovlivňovat v rozhodování. Nevzdala se jí úplně, ale je připravená čerpat z ní podporu a sebejistotu. Tímto důležitým krokem se rázem změnila celá situace. Druhá, inferiorní, odmítaná, „dospělá“ část její duše najednou vyrostla, zesílila a Aneta ji přijala. Společně se dívaly na disciplínu a matematiku, které před tím vypadaly takřka giganticky a nyní se krčily v koutku tak malé a snadné. Čtyřka již nebyla hrozbou ani překážkou, stála v opačném rohu místnosti, přijatá a nic neznamající.

Účinky druhé konstelace

V tomto případě se nejednalo o tak zásadní problém, jako v konstelaci předchozí, protože většina z nás si s sebou přenáší minulé části své duše, které ho v něčem mohou podporovat, ale také pronásledovat, brzdit a omezovat. Zkrátka se s tím dá přežít, někdy však ne příliš dobře a zásadně to může ovlivnit náš život. Proč si tedy, pokud je možnost, nevyřešit tyto zásadní otázky a neoprostit se od břemene, které bychom s sebou jinak museli táhnout?

Účinky druhé konstelace se projevily o měsíc později. Aneta mě potěšila velice milou zprávou, kterou zde uvádím v rámci zachování autenticity doslovně:

„Chtěla bych ti jen říct, že se teď cejtím nesmírně dobře, neska sem dostala dvojku z písemky z matiky a i na čtvrtletku sem se docela připravila (sice mám čtyřku ale to neva). A celkově mi vychází všechno tak krásně, jak chci a jak to má být. A myslím, že je to z velké části tvá a Magdina zásluha a za to děkuju.“¹⁶ Z této výpovědi můžeme vyčíst celou řadu důležitých změn, ke kterým došlo po konstelaci. Anetě se podařilo vnitřně přijmout hodnocení učitele matematiky, tedy fakt, že ji hodnotí nedostatečnou, avšak radost z pocitu, že matematice věnovala čas, zde odráží posun, který Aneta udělala. Následné zlepšení prospěchu (dvojka z písemné práce) poukazuje na to, že je

¹⁶ Soukromá korespondence, jaro 2015

Aneta na dobré cestě. Celkový pozitivní stav Anetiny duše je souhrnný obraz o hledání rovnováhy, pomocí které adolescent hledá sám sebe.

4.3.3 Třetí sezení

Závěrečné sezení bylo kontrolním sezením, na kterém jsme si formou rozhovoru ujasnily všechny změny, které nastaly či nenastaly, jejich dopady a důsledky. Hovořily jsme o Anetině idealizovaném sebeobrazu, jak ho nyní vnímá, co se změnilo či zůstalo stejné. Svým způsobem je v tomto věku adekvátní a přirozené, že si adolescent obraz o sobě samém idealizuje. Idealizuje si i budoucnost, což je v pořádku, protože pokud nás má budoucnost hnát kupředu a naše představy a touhy mají být silné, musí být krásné, aby byly přitažlivé. Jinak bychom se asi těžko hnali budoucnosti vstříc.

Další pozitivní stránkou bylo, že se Aneta po velmi dlouhé době dokázala otevřít novému člověku a navázat vztah s chlapcem. Problematika navázání vztahu zazněla již v úvodním rozhovoru, kdy byla Aneta nešťastná z toho, že jí dělá problém otevřít se druhému člověku a mít vztah. Vždy se před ním obrnila a nepustila ho k sobě. Tento jev je obvyklý u žen, které mají nebo měly v rodinném systému nevyřešený vztah s nějakým mužským předkem. Nemusí se jednat o vztah přímý, systém odrazí i to, pokud někde v minulosti byl narušen vztah mezi ženou a mužem. I v případě Anety se jednalo o patologický vztah konkrétně s jejím dědečkem, který jí byl odepřen, kterého nikdy nepoznala a cítila z jeho strany zradu, že se o ni, jako o vnučku nezajímal. Její duše tak odmítala všechny potenciální muže, protože se bála možné opětovné zrady a duše jí chtěla předejít.

Aneta otevřeně hovořila o změně vztahu s maminkou, který pro ni znamená opravdu mnoho a nyní jí konečně připadá uvolněný, otevřený a plný porozumění. Zároveň se zde objevuje poměrně časté nepochopení ze strany jednoho z rodičů, který nevěří v sílu a fungování rodinného pole. U mladých lidí (dětí) se vždy doporučuje řešit problémy přes jejich rodiče (s jejich rodiči), jenomže se vždy najdou tací, kteří to nejsou

ochotni přijmout či pochopit. Znovunalezení či navození vztahu s rodiči či příbuznými spustí léčivý proces, kterým se rodinné vztahy a problémy postupně vyčistí.

Ptaly jsme se také na otázky týkající se školy, zda jsou ve škole učitelé, kteří dokáží žáka podpořit a zajímají se o jeho potřeby. Aneta se dlouze zamyslela a smutně konstatovala, že z učitelského sboru ví pouze o jedné učitelce, které se studenti svěřují, protože jediná dokáže studenty vyslechnout. Aneta dokonce zmínila případ mladší spolužačky, které tato vyučující pomohla, když se bála chodit domů a odpoledne trávila s paní učitelkou ve výtvarném ateliéru. Anetin třídní učitel si, dle jejich slov, drží od svých žáků „chladný“ odstup a všechny směřuje k výchovnému poradci, který na škole musí být, dle legislativy, přítomen. Podle subjektivního hodnocení Anety by však ¾ její třídy nešlo za žádným učitelem, i kdyby měli sebevětší problém. Toto konstatování je smutným obrazem našeho školství, kde chybí důvěra v učitele, v jejich pochopení a pomoc.

4.4 Diskuse výsledků praktické části

Přínosem praktické části mé práce byla potvrzená a viditelná podpora studentky druhého ročníku gymnázia, která viditelně pookřála a rozkvetla před našimi zraky. Již po první konstelaci týkající se rodinného zapletení, které přináleží pracovní otázka: **Jak tabuizovaný člen v rodinném systému ovlivňuje emoční pohodu dítěte?**, se studentce podařilo navázat otevřenější vta h s matkou, protože zjistila, že jí maminka nebude mít za zlé, když touží poznat svého dědečka. Tento krok, napravení systemických vztahů, které byly po dvě generace přerušeny a z velké části utajeny, napravil velice důležitý vztah mezi mužem a ženou, který se v zápětí po konstelaci projevil v navázání partnerského vztahu, kterého studentka předtím nebyla schopná.

Na otázky **Jak odklonit adolescenta od idealizovaného dětského sebepojetí?** a **Kde hledat původ ve stagnaci tvořivosti a školního prospěchu?**, jsem našla odpovědi nedlouho po druhém sezení, které se týkalo podpory osobnostního růstu, problému nalézání smyslu v činnostech všedního dne a hlavně ve škole a v učení. Zde jsme se

setkaly s otázkou rozpolcenosti duše, které je v období adolescence, kdy se dospívající hledá, přirozenou součástí snahy o vymezení sebe sama. Člověk svým osobnostním zráním a vývojem překonává svá stará sebepojetí, která jsou spojena s ověřenými postupy, zkušenostmi a vzorci chování, která se v určité době jedinci osvědčila. S dospíváním a přibývajícím věkem se však osobnost vyvíjí a my si vyváříme nová a nová sebepojetí, kterými se adaptujeme na přítomnost. Pokud však odmítáme zbavit se předchozích sebepojetí, která již mohou být v rozporu s aktuálními a lpíme na starých, může nás to negativně ovlivňovat a vyvolává to v naší duši chaos. U někoho toto protichůdné smýšlení nevyvolává příliš silné a viditelné emoce a změny v chování. Někteří lidé takto žijí celý život. Jsou však určité životní předěly, např. právě období dospívání, adolescence, kdy stará dětská sebepojetí rozporují vlastní autokultivaci a odpovědnosti. V případě naší studentky se jednalo o velmi silný vliv jejího idealizovaného dětského sebepojetí, které si uměle udržovala, protože se týkalo období základní školy, kdy byla výbornou, bystrou, chytrou a kreativní žákyní, která se nemusela učit. Její sebepojetí bylo pozitivní a dodávalo jí sebejistotu a sebevědomí. S obdobím dospívání a přechodem na střední školu se však mnohé změnilo. Její dětské sebepojetí ji začalo bránit myslet dospěle a udržovalo ji v představě, že stále není potřeba zmobilizovat své síly a věnovat přípravě do školy svůj volný čas, protože se přece nikdy učit nepotřebovala a přitom byla nejlepší. Učiva však přibylo a je těžší, proto se studentka setkávala s nezdarem a odmítáním učitelů, kteří ji neustále opakovali, že má na víc, proč se jen trochu nesnaží. Trvalo to velice dlouho, než studentka získala náhled na tuto skutečnost a uvědomila si, že se neustále snaží identifikovat se svým dětským já, které bylo dokonalé a poskytovalo jí sebevědomí. Poté co své dětské idealizované sebepojetí v konstelaci odložila, její přítomné dospělé sebepojetí získalo na síle a studentka změnila názor na celou řadu věcí. Došlo k pozitivní změně, k přijetí sebe sama, svého zralejšího sebepojetí, ve které má místo i lidštější Já, kterému je dovoleno udělat občas chybu. Nedlouho po druhém sezení se studentka radovala z prvních pěkných známek z matematiky a pochvalovala si i svou pečlivou přípravu, které do té doby nebyla schopná.

Konstelace je multidimenzionální a jedinečná v tom, že se vše odehrálo pouze během několika hodin. Studentka měla možnost vidět své postoje a názory, dokonce jejich příčinu. Konstelace propojují celý systém, pokud se tedy v systému uklidní, změni či napraví jedna část (studentka se vzdala idealizované části svého dětského já), projeví se změna i v druhé části (její vyspělá část, do té doby odmítaná, je přijata a dochází ke změně postoje ke škole), protože jsou spolu spojeny systemickými polem.

Další z otázek hodné diskuse je otázka, **Jaké mohou být důvody v nedůvěru podpory ze strany učitele?** O této otázce jsme se studentkou hovořily na třetím sezení. Z rozhovoru a zkušeností vyplývá, že velká část studentů by učitele o pomoc nepožádali za žádných okolností. Tento znepokojivý fakt vyvolává další otázky: Proč tomu tak je? Je to v pořádku? Kde hledat příčinu? Odpovědí může být celá řada, například nezájem učitelů o své studenty, cílené držení si odstupu, pohodlnost učitelů ve smyslu snažit se vyhnout řešení dalších problémů, nespravedlnost vůči studentům a neobjektivní hodnocení, které u studentů vyvolává negativní vnímání učitele, nezájem o jejich koníčky a volný čas. Málokterý učitel nabídne studentovi pomoc či se snaží najít se studenty „společné téma“ např. formou doučování, nadchnutím pro společnou věc, volnočasovým kroužkem, akcí, kurzem apod. Zjistily jsme také, že postoj studentů k učiteli, jejich mínění o něm a jejich náhled na jeho schopnosti závisí z velké části na samotné osobnosti učitele. Pokud si učitel ze sebe nedokáže udělat legraci, je nepřístupný a odtažitý, nediskutuje s žáky a neptá se na jejich názory nebo nikdy neustupuje ze svých zásad, žáci k němu důvěru nezískají. Myslím si, že důvěru v pomoc učitele je dobré založit na otevřené a nápomocné atmosféře ve třídě, která by mohla předcházet ostýchavosti studentů před svými spolužáky požádat učitele o pomoc.

Otázek, kterých bychom si mohli v kontextu této práce klást, je spousta. Až s odstupem času se ukáže, kolik změn v životě studentky ještě nastane. Konstelace nám umožnily účinně pomoci studentce a podpořit její osobnostní růst novou metodou. Pro ty, kteří v konstelaci dosud nikdy nestáli, je těžké pochopit, jak konstelace fungují. Konstelace nás mohou správně nasměrovat, ukázat na skryté skutečnosti v systému a tím nám pomoci vyřešit naše problémy.

5 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem chtěla poukázat na možnosti systémické práce ve školním prostředí. Zvolila jsem metodu systemických konstelací, jelikož si myslím, že má velký potenciál v řešení rodinných, partnerských či profesních problémů, ale také může velmi pomoci dětem a dospívajícím zvládnout náročných životních situací týkajících se jak domácího, tak i školního prostředí.

V teoretické části jsem podrobně popsala metodu a práci se systemickými konstelacemi, nastínila jejich výhody a uvedla základní pojmy, se kterými konstelace pracují. Zabývala jsem se i otázkou rodiny, jakožto základní sociální a systemickou jednotkou společnosti. Rozsáhlou kapitolou byla teorie psychického vývoje v dospívání, protože jsem se v práci zaměřila na věkovou skupinu adolescentů a myslím si, že by s touto problematikou měl být učitel obeznámen. V neposlední řadě jsem popsala možnosti učitele, jak podporovat své žáky a poskytnout jim sociální oporu. Teoretickou část jsem zakončila podkapitolou o osobnostním růstu, ve které jsem představila teoretická východiska, které mi umožnily rozpracovat a interpretovat praktickou část práce.

V praktické části jsem se zaměřila na podporu osobnostního růstu studentky gymnázia, která se potýkala s problémy ve škole. Dlouhodobě měla zhoršený prospěch, nebyla přijímána učiteli a spolužáky, stagnovala v oblasti kreativity, imaginace a odpovědnosti. S využitím systemického přístupu skrze komplexní pochopení situace v rodině se nám podařilo vyřešit vstupní obtíže a podpořit osobnostní růst studentky.

Přínosem této práce je nový náhled na problematiku podpory žáka ze strany učitele, protože si myslím, že sociálně-psychologická podpora svěřených žáků by měla být nedílnou složkou učitelské profese. Pokud nebudeme na žáky pohlížet pouze jako na izolované jedince, kteří neprospívají, chovají se nepatřičně a řádně je za to potrestáme, ale uvidíme je jako bytosti, které jsou spjaty se svým rodinným systémem, ve kterém se právě odehrává nějaká událost, která se odráží v jejich chování a obtížích, dokážeme na ně pohlížet s úctou a přijetím, pak i oni vycítí naši podporu a životy

jednotlivých žáků i atmosféra a spolupráce celého třídního kolektivu se může začít ubírat lepším směrem.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BÍLÝ, Jan. 2004(a). *Když se řekne rodinné konstelace*. In Regenerace : časopis pro zdravý životní styl. č. 4/2004, Praha : Regenerace, 2004. s. 36-37. ISSN 1210-6631.

BÍLÝ, Jan. 2008. *Láska, vztahy, konstelace: partnerství jako možnost růstu a transformace*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 240 s. ISBN 978-80-903761-9-9.

BÍLÝ, Jan. 2004(b). *Realita není pouze jediná*. In Regenerace : časopis pro zdravý životní styl. č. 5/2004, Praha: Regenerace, 2004. s. 21. ISSN 1210-6631.

ČAČKA, Otto. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. Vyd. Brno: Doplněk, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČAČKA, Otto. 1998. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 381 s. ISBN 80-85765-70-5.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. 2006. „*Patříš k nám!*“: *rodinné konstelace s dětmi*. 1. vyd. Praha: Shambhala, 163 s. ISBN 80-239-6954-4.

HALEY, Jay. 2003. *Neobvyklá psychoterapie Milтона H. Ericksona*. 1. vyd. Praha: Triton, 317 s. ISBN 80-7254-349-0.

HELLINGER, Bert. 2011. *Láska ducha*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 464 s. ISBN 978-80-87249-22-2.

HELLINGER, Bert. 2007. *Rodinné konstelace., Imperativy lásky*. 1. vyd. Praha; Kroměříž: Triton, 388 s. Psyché ; sv. č. 47. ISBN 978-80-7254-848-4.

HELLINGER, Bert - TEN HÖVEL, Gabriele. 2004. *Rodinné konstelace: objevná síla*. 1. vyd. V Praze: Triton, 143 s. ISBN 80-7254-512-4.

HELLINGER, Bert. 2001. *Short Lectures at workshop in New York. On Alpha and Omega*. cit. podle Nišpanská, M. *Prijatie minulosti jako faktor osobného rastu*.

[Dizertační práce]. Bratislava: 2006. Ústav experimentální psychologie v Bratislavě.
Vedoucí dizertační práce: Prof. PhDr. Imrich Ruisel, DrCs.

HELLINGER, Bert. 2010. *Šťěstí, které zůstává: kam vedou rodinné konstelace*. 2. vyd. Praha: Equilibrium, 72 s. ISBN 978-80-904294-5-1.

HELLINGER, Bert. 2011. *Uzdravení*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 117 s. ISBN 978-80-87249-23-9.

HLAVSA, Jaroslav. 1986. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 189 s. ISBN nenalezeno.

KOHOUTEK, Rudolf. Vývojově psychologická teorie E. H. Eriksona. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. Brno: ICV MZLU , únor 12, 2010 [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: < <http://rudolfkohoutek.blog.cz/>>.

KRATOCHVÍL, Stanislav. 2006. *Základy psychoterapie*. 5. přeprac. vyd. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7367-122-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 2006. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. 1. vyd. Praha: Grada, 204 s. Psyché. ISBN 80-247-1370-5.

MACEK, Petr. 1999. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 207 s. ISBN 80-7178-348-X

MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogická psychologie*. vyd. 1. Praha: Portál, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. 2012. *Posttraumatický rozvoj člověka*. 1. vyd. Praha: Grada, 198 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3007-3.

MAREŠ, Jiří. a kol. 2002. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 188 s. ISBN 978-80-862-2536-4.

NELLES, Wilfried. 2007. *Amorův šíp*. 1. vyd. Praha: Agamé, 153 s. ISBN 978-80-904016-0-0.

NELLES, Wilfried. 2004. *Rodinné konstelace*. 1. vyd. Praha: Alternativa, 166 s. ISBN 80-85993-89-9.

NIŠPONSKÁ, Magda. 2006. *Prijatie minulosti jako faktor osobného rastu*. [Dizertační práce]. Bratislava: Ústav experimentální psychologie v Bratislavě. Vedoucí dizertační práce: Prof. PhDr. Imrich Ruisel, DrCs.

PAULÍK, Karel. 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 240 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.

PÖTHE, Petr. 2011. *Psychoterapie dítěte: případ šestiletého chlapce*. 1. vyd. Praha: Grada, 103 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3758-4.

PREKOP, Jirina - HELLINGER, Bert. 2008. *Kdybyste věděli, jak vás miluji*. Brno: Cesta, 319 s. ISBN 978-80-7295-105-5.

PRŮCHA, Jan - WALTEROVÁ, Eliška - MAREŠ, Jiří. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

ŘÍČAN, Pavel. 2006. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, c2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SATIR, Virginia. 2005. *Model růstu: za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta, 303 s. ISBN 80-7295-071-1.

SATIR, Virginia. 1994. *Kniha o rodině* 1. vyd. Praha: Práh, 357 s. ISBN 80-7252-150-0.

SIMON, Jaroslav. 2008. *Rodinné konstelace: tok lásky*. 1. vyd. Praha: Triton, 207 s. ISBN 978-80-7387-132-1.

SCHLIPPE, Arist von - SCHWEITZER, Jochen. *Systemická terapie a poradenství*. 2006. Brno: Cesta, 251 s. ISBN 80-7295-082-7.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií : nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 304 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3507-8.

ŠOLCOVÁ, Iva. 2009. *Vývoj resilience v dětství a v dospělosti*. Praha: Grada, 102 s. ISBN:978-80-247-2947-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZEILHOFER, Johann. *Fenomenologická terapie – s odvahou a pokorou*. Shangri La, Osho meditační centrum. [online]. Lažany: Osho MC, únor 2, 2011[cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <<http://www.shangrila.cz/fenomenologicka-terapie-mezi-odvahou-a-pokorou>>.

