TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Význam mentalizace v přístupu učitele pro vývoj sebepojetí u dítěte MŠV

Diplomová práce

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce: **Anna Paldusová**
Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišponská, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2020

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Zadání diplomové práce

Význam mentalizace v přístupu učitele pro vývoj sebepojetí u dítěte MŠV

Jméno a příjmení: **Anna Paldusová**
Osobní číslo: P14000464
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2017/2018**

Zásady pro vypracování:

CÍL
Tvorba, realizace a vyhodnocení programu mentalizující komunikace pro posílení zdravého sebepojetí a podporu osobnostního růstu dítěte.
POŽADAVKY
1. Studium odborné literatury
2. Vytvoření programu
3. Realizace programu
4. Vyhodnocení programu
METODY
Kvalitativní metodologie, případová studie, rozhovory s dítětem, učitelem a rodiči, pozorování, dotazník.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

KNOX, Jean. When words do not mean what they say. Self-agency and the coercive use of language. Journal of Analytical psychology. 2009, vol.54, 25-41.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání [online]. Druhé rozšířené a přepracované vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012 [cit. 2017-10-30]. ISBN 978-80-246-2153-1
LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9
ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9
MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7
KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Pozitivní psychologie. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Psychologie. ISBN 978-80-262-0978-2
NOVÁK, Tomáš. Jak vychovat sebevědomé dítě. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4522-0

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišponská, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce: 30. listopadu 2017
Předpokládaný termín odevzdání: 1. května 2019

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, 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 nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

17. července 2020 Anna Paldusová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Magdě Nišponské, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady při zpracování této práce. Také bych chtěla poděkovat paní třídní učitelce žáka, o kterém je zejména praktická část, že mi zodpověděla důležité otázky týkající se jeho chování ve škole. Další poděkování patří matce daného žáka, protože byla ochotná se mnou mluvit o jeho vývoji a problémech, které se u něj začaly vyskytovat, a umožnila mi s ním spolupráci. A v neposlední řadě děkuji i celé své rodině a přátelům, kteří mě během studia podporovali a pomáhali mi.

Anotace

Tato diplomová práce s názvem *Význam mentalizace v přístupu učitele pro vývoj sebepojetí u dítěte mladšího školního věku* se věnuje možnostem využití mentalizace v učitelské praxi pro vývoj zdravého sebepojetí žáka na 1. stupni ZŠ. Jejím cílem je pomocí dlouhodobého intervenčního programu demonstrovat, nakolik může být mentalizující přístup učitele užitečným a nápomocným nástrojem v jeho přístupu k žákovi, který se potýká s potížemi v oblasti zvládání stresu, seberegulace a sebepojetí. V teoretické části jsou vysvětleny klíčové pojmy jako je empatie a mentalizace ve vývojovém kontextu. Rovněž jsou popsány i narativní přístupy ve vzdělávání, protože mentalizace se v této práci uplatňuje mimo jiné v podobě tzv. léčivého příběhu. Praktická část této diplomové práce je kvalitativně zaměřená. Zvolila jsem kazuistiku vybraného žáka 5. třídy ZŠ, u kterého se začaly objevovat problémy s nejistotou, nízkým sebepojetím a s zvládáním stresových situací. Cílem bylo zjistit, příčinné souvislosti těchto problémů a pomocí mentalizujícího přístupu podpořit žáka takovým způsobem, aby u něj došlo k úpravě maladaptivních vzorců zvládání a posílení zdravého sebepojetí. Pro tohoto žáka byl vytvořen longitudinální intervenční mentalizující program, který byl zrealizován a vyhodnocen.

Klíčová slova

Emoce
Empatie
Zrcadlové neurony
Mentalizace
Mladší školní věk
Sebepojetí

Annotation

This diploma thesis entitled *The importance of mentalization in the teacher's approach to the development of self-concept in a younger school-age child* deals with the possibilities of using mentalization in teaching practice for the development of healthy self-concept of pupils at the 1st stage of elementary school. The thesis aim is to demonstrate, through a long-term intervention program, the extent to which a teacher's mentalizing approach can be a useful and helpful tool in a teacher's approach to a pupil who copes with difficulties of stress, self-regulation and self-concept. In the theoretical part, there are explained key concepts such as empathy and mentalization in a developmental context. There are also described narrative approaches in education, because the mentalization in this work is applied mainly in the form of the so-called healing story. The practical part of this diploma thesis is focused qualitatively. I have chosen the case study of a selected 5th grade elementary school student, by whom problems with uncertainty, low self-concept and coping with stressful situations began to appear. The aim has been to find out the causal connections of these problems and with the help of mantalization to support the pupil in a way that would be used to adjust maladaptive patterns of coping and strengthen a healthy self-concept. A longitudinal interventional mentalization program was created for this student, which was implemented and evaluated.

Keywords

Emotion
Empathy
Mirror neurons
Mentalization
Self-concept
Young Learner

Obsah

ÚVOD....7
TEORETICKÁ ČÁST....9
1 Empatie....9
1.1 Empatie rodičů a osamělost dítěte....9
1.2 Vývoj empatie....10
1.2.1 Objev zrcadlových neuronů jako biologického determinantu empatie....14
2 Mentalizace....17
2.1 Vývoj mentalizace....19
2.1.1 Základy vývoje mentalizace....19
2.1.2 Získávání zkušeností....21
2.2 Rozdíl mezi empatií a mentalizací....23
2.3 Význam mentalizace a empatie a jejich přínosy....23
2.4 Zásady mentalizující komunikace pro učitele....24
2.5 Teorie attachementu – vývoj mentalizace v kontextu vztahové vazby....26
2.6 Klíčové kompetence....27
3 Dítě mladšího školního věku....28
3.1 Činitelé psychického vývoje – dědičnost versus faktory vnějšího prostředí....28
3.2 Vývoj seberegulace a sebepojetí u dítěte mladšího školního věku....29
4 Mentalizující narativita učitele jako nástroj rozvoje zdravého sebepojetí u dětí....33
PRAKTICKÁ ČÁST....34
5 Cíle....34
6 Metody....35
7 Kazuistika žáka....35
7.1 Poruchy chování....39
7.1.1 Škola v přírodě....40
7.1.2 Popáleniny....41
7.1.3 Přebírání zodpovědnosti na sebe....42
7.1.4 Možné příčiny vzniku poruchy chování....42
8 Dotazník pro třídní učitelku....45
8.1 Analýza získaných informací....45
8.2 Vyhodnocení a reflexe....51
9 Program pro posílení zdravého sebepojetí....52
9.1 Polostrukturovaný rozhovor....53
9.1.1 Analýza získaných informací....53
9.1.2 Reflexe rozhovoru....63
9.2 Léčivý příběh....65
9.2.1 Vyhodnocení četby léčivého příběhu....65
9.2.2 Reflexe léčivého příběhu....66
9.3 Kresba rodiny....67
9.3.1 Vyhodnocení kresby rodiny....68
9.3.2 Reflexe kresby rodiny....69
9.4 Rozvíjení emocí....71

9.4.1 Vyhodnocení rozvíjení emocí....72
9.4.2 Reflexe rozvíjení emocí....74
9.5 Shrnující reflexe programu mentalizující komunikace s žákem....75
ZÁVĚR....77
Seznam literatury....79
Seznam dalších zdrojů....81
Seznam příloh....82

Seznam použitých zkratek a symbolů

MŠ	mateřská škola
ZŠ	základní škola
RVP	Rámcový vzdělávací program

ÚVOD

Podnětem a inspirací pro volbu tématu moji diplomové práce je příběh chlapce z mého blízkého okolí, kterého znám od malička. Měla jsem možnost dlouhodobě pozorovat jeho psychosociální vývoj, včetně určitých zvláštností a potíží v oblasti sebepojetí, seberegulace a zvládání stresu. Chlapec vyrůstá v ambiciózní rodině zaměřené na vynikající výkony nejen v oblasti sportu, což na něj klade soustavný tlak, který dle mého názoru nezvládá přiměřeným způsobem. Tato práce by mohla být inspirací pro učitele, kteří se ve svých třídách setkávají s žáky z podobně zaměřeného rodinného prostředí. V dnešní době je důraz na výkon ze strany rodičů poměrně častým fenoménem. Mohou být však zanedbány a deprivovány emoční potřeby dítěte, což by citlivý učitel měl být schopen rozpoznat a snažit se korigovat prostřednictvím komunikace s rodiči, kteří jsou v optimálním případě otevření vůči názorům učitele a ochotní spolupracovat v prospěch dítěte. Pokud se rodiče s učitelem neshodnou, případně odmítají jakoukoliv změnu a jsou přesvědčení o tom, že jejich výchovný přístup je jediný správný, to pak práci učitele komplikuje. Učitel může jasně vnímat, že nároky kladeny na dítě ze strany rodičů jsou přemrštěné a nezdravé. Cílem této práce je demonstrovat, že mentalizující přístup učitele směrem k žákovi se sníženým sebepojetím z důvodu přehnaných nároků v rodině (o nichž není možné s rodiči diskutovat) může žákovi významně pomoci zvládat jeho náročnou situaci citlivě a s úctou, aniž by se učitel jakkoliv stavěl proti rodičům.

V teoretické části jsem na základě rešerše odborné literatury popsala koncept mentalizace, která je právě v tomto ohledu velice důležitá na vývoj dítěte. I přes to, že rodiče mnoha dětí nementalizují dítě tak, jak by měli, učitel může správnou mentalizační komunikací dítěti do určité míry pomoci lépe číst a zvládat jeho emoce.

Praktická část této diplomové práce se zaměřuje na již výše zmíněného žáka, u kterého se začaly objevovat problémy s nejistotou, se sebepojetím a s nezvládáním stresových situací. Cílem bylo zjistit, kde a proč se tyto problémy začaly objevovat, a co je nejspíše jejich příčinou a na základě dostupných informací získaných pozorováním a rozhovory pro něj vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit intervenční mentalizující program.

Dalším z cílů této práce je také ukázat na limity výchovného působení učitele. Ačkoli učitel, zejména na 1. stupni ZŠ, tráví se svými žáky hodně času, a je obvykle dobře obeznámen s jejich situací, nemůže, ani při nejlepší vůli vykompenzovat deficity v naplňování základních emočních potřeb ze strany rodiny. Samozřejmě může a měl by dětem pomáhat, jak to jen jde, ale pokud s ním nebudou spolupracovat i rodiče dítěte, nedokáže dítě sám úspěšně reedukovat v oblasti metalizace. Učitel se musí naučit žít s tím, že není všemohoucí zachránce žáků před jejich problémy a strastmi, s nimž se v životě potýkají. Může je ale podpořit a ukázat jim vzorce funkční a citlivé komunikace, ale to je v podstatě všechno. Rozsah učitelova pomáhání je poměrně omezený a skromný. Zralý učitel by to měl umět přijmout.

Pro mě je ale toto vědomí velice těžké přijmout, protože musím přiznat, že mne velice trápí, když vidím děti, které trpí a jsou nešťastné a já vím, že ať budu dělat cokoli, nikdy jim nepomůžu tak, jak bych chtěla a mohla. To je také jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla tuto diplomovou práci napsat, abych si mohla říci, že jsem se pokusila tomu dítěti v maximální míře pomoci vyslechnutím a laskavým slovem, s využitím psychologických odborných poznatků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Empatie

Abychom byli schopni vcítit se do jiného člověka, sdílet s ním jeho emoční prožitky nebo pochopit příčinné souvislosti jeho jednání, je důležité, abychom disponovali funkční schopnosti empatie. Díky empatii dokážeme mít představu o tom, jak někdo prožívá danou situaci, jak by mohl reagovat, jestli ho něco trápí či jestli potřebuje pomoc. Doprovodné neverbální výrazy, které charakterizují určitou emoci, poskytují protějšku informace o tom, v jakém emočním rozpoložení je daný jedinec, nebo případně jaké má momentálně potřeby. Úsměv druhého člověka vyjadřuje ochotu ke spolupráci nebo k seznámení a vyvolává v nás pozitivní pocity, kdežto zjevný smutek druhého v nás vyvolává soucit, podporu a pomoc. Jedná se o významnou součást neverbální komunikace.

Empatie má také nepostradatelný význam pro sociální orientaci a adaptaci. Využíváme ji proto, abychom lépe porozuměli jiným lidem a jejich záměrům a to již v dětském věku. Například dítě z výrazu matky pozná, že se na něj zlobí a čím je starší, tím logičtěji dokáže uvažovat o důvodech matčina hněvu. Rozlišovat emoční rozpoložení u druhých lidí je důležitou schopností, která nám pomáhá pochopit jejich úmysly a chování, ale také nám pomáhá řídit a nasměrovat vlastní jednání.

Podle Vágnerové (2016) je empatie *„…významná pro vytváření blízkých vztahů, např. kamarádských, i pro jejich udržení.“* (s. 87).

Empatie, neboli soucítění, nás nutí k tomu, abychom pomohli člověku, který se trápí. Abychom tak zmírnili nebo odstranili jeho utrpení. Zdravá empatie je zásadně dobrovolně a úplně nenucená činnost. Nemůže nám ji nikdo přikázat ani ji po nás vyžadovat (Křivohlavý, 2015).

1.1 Empatie rodičů a osamělost dítěte

Osamělost dítěte velmi úzce souvisí se stavem rodiny, s tím, jaké má dítě vztahy se

svými rodiči, a jakou pro něj představují sociální oporu. Díky těmto vztahům se dítě učí novým dovednostem, jako je komunikace a vycházení s jinými lidmi, porozumění jim a řešení problémů a konfliktů. Rozvoj schopnosti empatie se děti učí pomocí svých rodičů přibližně do 10 let. Je to velice důležité, protože empatie je základem dobrých mezilidských vztahů a je brána jako nutná podmínka úplně všech sociálních vztahů. Pokud rodič je empatický ke svému dítěti, chrání ho tak před osamělostí, která pochází z toho, že dítě je neschopně komunikovat, udržovat si vztahy, vytvářet nové vztahy, porozumět lidem a důvěřovat jim. Děti, které mají empatické a citlivé rodiče, bývají v kolektive více oblíbené a dokáží navázat důvěrné vztahy. Naopak děti, které jsou nepochopené, zanedbané, znají jen tvrdou výchovu a chladné vyjadřování rodiče, mají sníženou sociální kompetence a mohou pociťovat úzkost (Gallová, Balážová, 2015).

1.2 Vývoj empatie

Schopnost vcítit se do pocitů jiného člověka, pochopit jeho názory a postoje má neurobiologický základ, což znamená, že tato schopnost je vrozená. Zároveň je ale potřeba ji rozvíjet. Pro její adekvátní vývoj je nutné získávat určité sociální zkušenosti. Základní dovedností je rozeznání emočních signálů z obličeje, nebo i z jiných projevů jako je mimika a držení těla (Vágnerová, 2016).

Zrání je důležitým hlediskem pro správný vývoj percepce a rozlišování tváří lidí. Kromě zrání sem patří získané zkušenosti, které jsou z hlediska vývoje empatie také podstatné. Klíčové období je kvůli tomu prvních šest měsíců po narození, což souvisí s rozvojem zrakových funkcí. V této době se dítě začíná učit rozlišovat obličeje člověka, učí se je vnímat a reaguje na ně jiným způsobem, než jakým reaguje na ostatní předměty a objekty. Zároveň dítě také začínat poznávat rozdíly mezi různými výrazy obličeje. Během tohoto období je podstatné i spojování vizuálního obrazu obličeje člověka s jeho hlasem (Vágnerová, 2016).

To, jak se chová matka, jakým způsobem reaguje na signály svého dítěte počínaje narozením, významně ovlivňuje vývoj emoční regulace u dítěte. Přiměřená a synchronizovaná sociální stimulace ze strany primárních pečovatelů je klíčovým faktorem

pro správný vývoj, pochopení a rozeznání emočních výrazů. Tím, že matka neprojevuje stále stejnou emoci, ale naopak u ní probíhá proměnlivost emočního vyjádření, pomáhá dítěti, aby se seznamovalo s jednotlivými pocity. Tato proměnlivost emočních projevů stimuluje u dítěte schopnost rozlišování celé škály nejrůznějších emocí. (Vágnerová, 2016) Chování matky má tedy pro vývoj schopnosti regulace emocí a empatie nesmírný význam. Matka dítěti pomáhá, aby pochopilo i své vlastní pocity. Její reakce na výraz obličeje jejího dítěte, na jeho hlasový projev nebo na pohyb se stávají důležitou informací, kterou je dítě schopné si spojit se svými vlastními momentálními zážitky. Aby byl u dítěte zajištěn adekvátní emoční vývoj, je třeba, aby mu matka průběžně systematicky jasně ukazovala, jak rozumí jeho projevům, a jak moc odpovídají dané situaci. Tato dlouhodobá systematická zkušenost stimuluje a formuje odpovídající neuronální sítě (Targetová, Fonagy, Psychoanalytické teorie).

Je důležité zmínit, že pro správnou orientaci v různorodých emočních signálech druhého, nezáleží jen na tom, co vidíme ve výrazu obličeje, ale také na tom, jak si tuto percepci dokážeme propojit s naší vlastní tělesnou zkušeností, což závisí od přiměřeného podněcování odpovídajících neuronálních sítí v rané fázi vývoje prostřednictvím sociální stimulace. Vnímání emočních signálů v nás vyvolává pocity, které s nimi máme spojené my. Například, když vidíme ve výrazu v obličeji smutek, navodí nám to stejné pocity, které máme se smutkem my sami spojené. U někoho, kdo zažíval ze strany rodičů, jako reakci na vlastní smutek výčitky, ignorování, či ponížení, budou jeho neuronální sítě reagovat odlišným způsobem na vnímaný výraz smutku u druhého, než u člověka, jehož pečovatelé na projevy smutku reagovali vlídně, laskavě a se zájmem pomoci svému dítěti cítit se lépe. Stejně tak je tomu u dítěte. K tomu, aby své emoce přiměřeně regulovalo a četlo je správně u sebe i druhých, je nápomocné, jestliže dítě může pozorovat přiměřené změny emočních výrazů svých pečovatelů (jako reakci na vlastní projevy) a tyto změny emocí nejsou příliš intenzivní a zahlcující. Když se to dítě naučí rozpoznávat u své matky, bude se poté lépe orientovat v tom, co prožívá ono samotné i druhý člověk (Vágnerová, 2016).

Pokud se dítě setkává s přemírou negativních reakcí rodičů, bude lépe rozpoznávat ty výrazy obličeje, které k těmto podnětům patří a zároveň k nim bude směřovat jeho pozornost. Naopak mu bude dělat problém, aby rozpoznalo například projevy radosti nebo

klidu. Pokud se s těmito pozitivními emočními reakcemi nesetká v dostatečné míře, může se stát, že nebude vědět, jak vypadají jejich projevy a žádná zkušenost s nimi se mu nevybaví, nebude schopné je rozeznat. Dítě, které zná jen jeden emoční výraz, a nebo je vystaveno nadměrnému množství stresujících podnětů, může mít narušený vývoj funkčních okruhů mozku, které obstarávají zaznamenávání rozdílů ve výrazech obličeje. Je dokázáno, že kladné emoce vyvolávají u dětí klid. Naopak záporné emoce v nich vyvolávají obranné reakce (Vágnerová, 2016).

Velice důležité pro dítě je chování jeho matky. Ta tím dítěti pomáhá, aby pochopilo i své vlastní pocity. Její reakce na výraz obličeje jejího dítěte, na jeho hlasový projev nebo na pohyb se stávají důležitou informací, kterou je dítě schopné si spojit se svými vlastními momentálními zážitky. Aby byl u dítěte zajištěn adekvátní emoční vývoj, je třeba, aby mu matka jasně ukázala, jak rozumí jeho projevům, a jak moc odpovídají dané situaci (Vágnerová, 2016).

Pro malé děti jsou emoce a jejich přímé fyzické neverbální vyjadřování základním prostředkem, jak mohou komunikovat. Skrze zpočátku nekorigované emoční projevy dávají děti najevo, jestli se jim něco líbí nebo naopak. Tato schopnost má evoluční význam, napomáhá kojenci v preverbálním stadiu upoutat pozornost na své potřeby a tím zvýšit jeho šance na přežití. Zároveň si také umí vysvětlit chování jiných lidí. Například kojenci si umí obecně vyložit jednoduché emoční projevy jiných lidí a dokáží na ně také zareagovat. Již tříměsíční kojenec je schopen rozpoznat jednoduché rozdíly ve výrazu obličeje. Šestiměsíční dítě už pozná rozdíl mezi výrazem strachu, radosti nebo smutku a dokonce je schopné vnímat i jeho intenzitu (Vágnerová, 2016).

Podle Vágnerové se „s*chopnost správně interpretovat projevy různých negativních emocí se rozvíjí postupně. V batolecím věku ovšem dítě bez problémů pozná, kdy je matka naštvaná nebo smutná.“* (s. 86)

Schopnost rozlišovat a chápat signály emocí leží v základech rozvoje empatie. Empatii oslabují silně prožívané emoce a momentální emoční stav. Například když je člověk ve stresu, tak není tolik schopen se vcítit do druhých natolik, jako ve stavu klidu. Tato schopnost není závislá jen na momentálním stavu člověka, ale také na jeho

zkušenostech. Bohužel možnost získávat tyto zkušenosti a setkávat se s různými výrazy obličejů a s emočními projevy není vždy samozřejmostí a v dětství závisí na tom, zdali rodiče byli dostatečně dítěti k dispozici svou pečující a laskavou přítomností a pozorností, zdali byli na potřeby dítěte dostatečně naladění. A tak dítě, které tuto možnost nemělo, může mít problém s orientací v emočních projevech, které vyplývají z výrazu obličeje nebo z chování jeho vrstevníků. Toto dítě pak může být ostatními ostatními dětmi v rovesnické skupině, ale i ostatními dospělými jako jsou samotní rodiče či učitelé, odmítáno. Tudíž důvodem, proč některé problémy v chování dětí ve škole jsou nepochopitelné, je právě nedostatečné porozumění tomu, že oslabená, či nesprávně vyvinutá schopnost orientovat se v emočních projevech ostatních lidí, má neurobiologickou složku, jejíž správný vývoj musí být přiměřeně sociálně stimulován v senzitivních obdobích vývoje, což je zhruba do 24 měsíců (Vágnerová, 2016, Nišponská, 2020).

Vnímání rozdílu mezi vlastními emocemi a pocity, které v dítěti vyvolá výraz obličeje nebo projev jiného člověka, se učí děti postupně. Pokud se jedná o empatii, tak dítě začíná rozlišovat mezi vlastní emocí a pocitem, který v něm vyvolal někdo jiný až zhruba od tří let věku (Fonagy, 2011, in Nišponská, 2020). Pokud jde o zralou empatii, tak dítě ví, že pocit, který v něm vyvolal někdo jiný, je pouhým podnětem k tomu, aby pochopilo emoce jiného člověka. To znamená, že když někdo prožívá bolest, tak to dítě se dokáže do něj vcítit a pochopit ho, protože ono samo už bolest zažilo, ale zároveň také ví, že jemu samotnému se nic nestalo, tudíž je to jen navozený pocit. Pouze batolata ještě nedokážou rozeznat své vlastní pocity od pocitů, které v nich vyvolal někdo jiný, a tak je považují za jejich vlastní (Vágnerová, 2016).

V předškolním věku dochází u dětí k významnějšímu vývoji kognitivní části empatie. V tomto věku už děti dokážou pochopit, že jejich vlastní emoce a pocity jiných lidí mohou být rozdílné. Děti, které už chodí do školy, jsou schopné rozlišit své spolužáky podle rozsahu jejich akceptace. Ochota podílet se s nimi na jejich emocích nebo jim pomáhat, s tím úzce souvisí. K dětem, které jsou doma neakceptované, protože neumí přiměřeně reagovat na emoce ostatních kvůli osvojeným nezdravým vzorům zacházení s emocemi v jejich rodině, se ostatní děti chovají jinak, nejsou k nim empatičtí a nechtějí s nimi sdílet jejich pocity, protože tyto děti na ně nereagují přiměřeně, odlišují se, což ostatní

děti rychle vycítí. Takové vyloučení dále prohlubuje pocit oddělenosti a redukuje příležitosti pro učení se přiměřenému zacházení s emocemi. Může být rovněž příčinou šikany, pakliže stane nepovšimnuto učitelem a rodiči. V extrémních případech může být nesprávné čtení emocí druhých zdrojem frustrace vedoucí k agresi. V případě, že se jedná o přirozeně dominantnější děti, mohou se stát aktéry šikany. Při ubližování tito agresoři mohou_prožívat trápení oběti odlišně a nedokáží se do oběti vcítit. I přes to, že na kognitivní úrovni vědí, že se oběť trápí, avšak necítí to jako nepříjemné (Vágnerová, 2016).

1.2.1 Objev zrcadlových neuronů jako biologického determinantu empatie

Abychom byli schopni pochopit psychický stav ostatních lidí, jaké mají úmysly, nebo co momentálně cítí, potřebujeme k tomu zrcadlové neurony. Je to systém, který tvoří neuropsychický základ empatie (Vágnerová, 2016).

K objevení zrcadlových neuronů přispěl na začátku 90. let tým v čele s neurofyziologem G. Rizzolattihem z italské univerzity v Parmě.

Tento systém zrcadlových neuronů je klíčový nejen proto, abychom mohli porozumět různým projevům, ale také proto, abychom je mohli napodobit.

„Zrcadlové neurony se aktivují, když člověk sleduje někoho jiného, jak se tváří a co dělá, a převádějí to, co onen člověk vnímá, na úroveň jeho vlastních prožitků.“ (Vágnerová, s. 84)

Toto neurofyziologické kopírování či napodobení různých pocitů, ať už radosti nebo smutku, vzniká v těch mozkových oblastech, které by pracovaly, kdybychom tutéž aktivitu prováděli my. Zrcadlové neurony se aktivují a pracují automaticky, mimo vědomou kontrolu. Jejich aktivace nevyužívá jen percepci, ale i asociace zprostředkované i pamětí. Samotná představa emočních výrazů může aktivovat zrcadlové neurony. Pokud má člověk s nějakým pocitem svoji vlastní zkušenost, zrcadlové neurony se aktivují ve větší míře (Vágnerová, 2016).

Pomocí napodobování se můžeme naučit nové dovednosti. A právě i pro učení nápodobou jsou zrcadlové neurony velice významné. Ukazují nám propojení mezi

napodobováním a pozorováním nějaké činnosti. Významným prostředkem jakéhokoli učení, a to nejen sociálního, je právě napodobování. Malé děti přirozeně napodobují ostatní, aniž by si to uvědomovaly. Je zřejmé, že lidský mozek neustále snímá a zrcadlí gesta, mimiku, výrazy obličeje, intonaci řeči, slovní formulace nebo smích. Tato nápodoba se děje takovou rychlostí, kvůli které si člověk ani nestačí uvědomit, že se to děje. Naopak, když něco chceme napodobit, víme o tom a snažíme se o to, je to pro nás mnohem namáhavější, těžší a nedokážeme to napodobit tak dokonale, jako když to děláme nevědomě. Pro snadnější komunikaci spolu navzájem sdílíme různé projevy, protože když využíváme stejné prostředky, podporuje to naše vzájemné porozumění. Ovšem všechny projevy nejsme schopni přejímat stejně lehce. Výrazy obličeje, které nám naznačují pozitivní emoce, jsme schopni sdílet bez problémů, protože nám přinášejí dobré pocity. Ale výrazy, které signalizují negativní emoce, už moc ne. V tomto případě záleží na tom, jestli se jedná o blízkého člověka, do kterého se můžeme snadněji vcítit. Blízké osoby si lépe přejímají své pocity, aniž by se ohlížely na jejich hodnotu. Pokud se chceme do někoho vcítit, potřebujeme k tomu zrcadlové neurony. Ty nám zajistí, že si nevědomě vzpomeneme na stejný emoční prožitek (Vágnerová, 2016).

Zrcadlový systém se aktivuje již v nejútlejším věku stimulací pečovatelů. To, jak dítě dokáže později porozumět nejen svým emocím, záleží především na reakcích jeho matky, zda zrcadlí dítě přiměřeně, zda mu dává dostatečně najevo, že rozlišuje mezi svými a jeho pocity, zdali nereaguje emočně příliš intenzivně, což by mohlo dítě děsit. Jde tedy o to, jak se dítě zrcadlí v očích mateřské osoby, která tím, jak emočně reaguje na dítě vlastně určuje, jak se bude cítit dítě, jehož zrcadlový systém matčiny pocity dokonale napodobuje, "kopíruje". Matčiny reakce "kalibrují" zrcadlový systém dítěte (Fonagy…). Vnímání a rozeznávání různých výrazů obličeje se tedy musí člověk naučit v "dost dobrém vztahu", neboli v prostoru tzv. bezpečné vztahové vazby, o níž bude pojednáno níže. Proces, při kterém probíhá vzájemné zrcadlení, neboli vzájemná nápodoba, je klíčovým prvkem při interakci matky s dítětem. Vzájemně se oba snaží napodobovat to, co dělá ten druhý. A právě díky této vzájemné nápodobě dává matka dítěti speciální zpětnou vazbu a dokonce i vzor určitého chování. Pomocí této interakce získává dítě nové dovednosti, včetně porozumění významu různých projevů. K tomu, aby dítě porozumělo různým výrazům

obličeje jeho matky, přispívá to, že je schopné zrcadlit její emoce a sladit její pocity s těmi svými. Nápodoba je pro matky speciální způsob, jak mohou svým dětem pomoci, aby se lépe orientovaly i ve svých vlastních prožitcích. Dá se říci, že matka slouží pro dítě jako takové sociální zrcadlo, když imituje jeho emoční výrazy. Tento proces dítěti pomáhá, aby bylo schopné si spojit své vlastní pocity s jistým výrazem, a tím pádem to bude poté schopné rozeznat i u jiných lidí. Dítěti to tedy pomáhá v tom, aby pochopilo spojitost mezi tím, jak prožívá různé emoce a mezi jejich vnějším projevem. Díky získaným zkušenostem dítě pochopí a uvědomí si podobnost cizích prožitků s těmi vlastními a dokonce i jejich projevů. Zrcadlové neurony tedy obstarávají vzájemnou nápodobu a sdílení, které napomáhá při vzniku vazby mezi dítětem a matkou (Vágnerová, 2016).

Následující kapitola pojednává o poměrně novém konceptu metalizace, která je širším pojmem než empatie, zahrnuje nejen vcítění, ale i porozumění chování druhých lidí i sebe sama. Pokud máme jako odborníci logicky chápat a hodnotit lidské chování, je potřeba, abychom rozlišovali mezi koncepty empatie a mentalizace. Zatímco empatie je emoční vcítění se do pocitů jiného člověka a s tím související odhad jeho záměrů, mentalizace obstarává myšlenkové porozumění pocitům a názorům jiného člověka, nejen vcítění se do nich a jejich spoluprožívání (Vágnerová, 2016).

2 Mentalizace

V současné době je mentalizace jeden z nejvíce zkoumaných pojmů psychologie. Z psychologického pojetí je v blízkosti s metakognicí (poznávání, jak se člověk učí, jak poznává), všímavostí a empatií. Jedná se o schopnost vnímat a interpretovat lidské chování, ve smyslu úmyslných duševních stavů jakou jsou úvahy, potřeby, přání, touhy, pocity, víry, cíle, úmysly nebo účely. Člověk, který je schopen mentalizovat, se dokáže dobře orientovat ve své mysli, ale i v mysli ostatních lidí. Dokáže chápat, ale i interpretovat své vlastní chování, ale i chování ostatních lidí. Předvídat chování u jiného člověka je zásluhou toho, že díky mentalizaci umíme rozumět duševním stavům jiných lidí (Flavell, 2000).

Během mentalizace u nás probíhá forma duševní představivosti, většinou nevědomě. Právě tato duševní představivost nám umožňuje vnímat a interpretovat lidské chování. Mentalizování musí být imaginativní, protože je důležité, abychom si uměli představit, co si asi ostatní lidé myslí, nad čím přemýšlí nebo jaké mají pocity. Samozřejmě ale nikdy nemůžeme vědět jistě, co je v mysli jiného člověka. Předpokládá se, že k pochopení našeho vlastního duševního prožitku, zejména ve vztahu k emocionálně nabitým problémům, je nutný podobný druh duševní představivosti. Schopnost mentalizovat je zásadní pro sebeorganizaci a pro regulaci afektu (Fonagy, Allison, 2012).

Mentalizace je schopnost, která je podstatnou podmínkou pro odpovídající sociální chování. To, co je v mysli jiného člověka, nemůžeme přesně pozorovat. Je totiž možné, že člověk nepotřebuje navenek ukazovat, jak se cítí, nebo na co myslí. Tudíž to neprojevuje vůbec, a nebo to dává najevo nejednoznačným způsobem.

„Je na něj možné usuzovat pouze na základě řady nepřímých signálů (výrazu obličeje, určitého rozhodnutí, chování atd.“ (Vágnerová, s. 88)

Mentalizace je také pokládána za prvotní podmínku vývoje všech sociálních a personálních kompetencí. Jsou to schopnosti, které v životě potřebujeme k vytváření, budování a rozvíjení vztahů a mezi které patří i zdravá komunikace.

Mentalizace, či schopnost odvodit a reprezentovat duševní stavy ostatních lidí může být jedině lidská. Vypadá to, že se vyvinula, aby umožnila lidem předpovídat a interpretovat jednání ostatních rychle a efektivně v situacích, kde spolu spolupracují, a nebo v situacích, kde si naopak konkurují. Nicméně, do jaké míry je každý z nás schopen ovládat tuto zásadní schopnost, je rozhodně ovlivněno našimi ranými zkušenostmi stejně tak, jako našimi genetickými dispozicemi. Důležitost poté patří vývoji blízkých vztahů a jejich funkci. Hlavní výhoda ve vývoji blízkých vztahů je ta, že nám dávají příležitost, abychom rozvíjeli nejen sociální inteligenci, ale abychom i získávali schopnost regulace afektu a kontrolu pozornosti. Existují neurobiologické základy, které spojují zdravé vztahy a mentalizace nebo sociální poznávání. Zdravý vztah totiž usnadňuje uvolňování hormonů, které zvyšují sociální citlivost u matek. Zároveň také aktivuje mozkové oblasti pro odměňování při interakci matek a jejich dětí, a to i v případě, že je dítě rozrušené. Z mezilidských zkušeností, zejména ve vztahu rodič a dítě, vzniká porozumění sebe sama a ostatních. Proto vývoj schopnosti mentalizovat může být ohrožen u dětí, které nedostávají tu příležitost být pochopeni a chápání od citlivého rodiče. Tyto děti jsou poté vystavení většímu riziku vývoje patologie osobnosti, zejména když je zanedbávání doprovázeno traumatem. Proto je mentalizace velice důležitá hlavně v rodinných vztazích (Fonagy, 2011).

Peter Fonagy ukazuje na věk kolem třetího až pátého roku dítěte. Podle něj se v tomto věku schopnost mentalizovat značně vyvíjí a dítě ji začíná dávat najevo.

Koncept mentalizace byl vyvinut v rozsáhlé empirické studii (založené na pozorování), ve které se ukázalo, že bezpečí dětského přilnutí ke každému rodiči je silně predikováno, a to nejen na základě bezpečného přilnutí rodiče během těhotenství, ale ještě více díky schopnosti rodiče přemýšlet nad vztahy s jejich vlastními rodiči v dětství a porozumět jim s ohledem na jejich stav mysli. Objevila se tam zásadní součinnost (spolupráce a spolupůsobení) mezi procesy utváření vztahů a mezi vývojem dětské schopnosti pochopit mezilidské chování ve stavu mysli (Fonagy, 2011).

Ty největší a nejsilnější emoce, láska nebo ohrožení, se odehrávají v rodinných vztazích. A právě se ztrátou mentalizace nejvíce souvisí rodinné vztahy, protože rodina je

místo, ve kterém je největší možnost vyvolání ztráty mentalizace, ať už u jednoho nebo více členů. Pokud se v rodině najde osoba, která nementalizuje a působí tak na dítě již od narození, může se stát, že dítě poté také nebude schopné mentalizace a důsledky toho mohou být zničující (Fonagy, Allison, 2012).

2.1 Vývoj mentalizace

Mentalizace je souhrnná a vysoce specializovaná funkce, jejíž základ má každý člověk. Ovšem stejně tak jako empatie, která je jejím základem, i mentalizace se musí rozvíjet. Nejlepší způsob, jak mentalizaci rozvíjet, je získávání nových zkušeností. Ve velkém rozsahu může být v některých oblastech zautomatizovaná. Už předškolní děti si dokáží představit, co se odehrává v mysli někoho jiného, ale nezaměřují se na to a nemusí ani chápat smysl. Mentalizace se vyvíjí díky zrcadlení (Vágnerová, 2016).

Prvotně byla a je mentalizace vždy prozkoumávána v útlém dětství, protože je dokázáno, že právě z tohoto období vychází. Její prameny sahají do teorie attachement, což znamená připoutání. Nejčastěji je to matka dítěte, která pomocí zrcadlových neuronů přenáší své emoce na dítě. Proto dobrá schopnost mentalizovat je spojená s ranou bezpečnou vazbou a díky tomu je dítě schopné i ovládat afekt v raném dětství. Pokud dítě nemá dobře vyvinutou schopnost mentalizovat, může mít problémy s ovládáním negativních emocí (nenávist, smutek, vztek, bolest) (Fonagy, 2006).

2.1.1 Základy vývoje mentalizace

Mezi schopnosti mentalizace také patří vnímání lidí, jejich přání a úmyslů, to, že každý člověk jinak prožívá různé situace, jinak je řeší a jinak o tom uvažuje. Že každý má určitou iluzi o sobě, ale i o ostatních. Základním prvkem mentalizace je tedy pochopení toho, jak pracuje lidská mysl, a jak dokáže ovlivnit odlišné projevy chování (Vágnerová, 2016).

Pro narozené dítě neexistuje jiný způsob komunikace než pláč. Dítě tím dává najevo, že se mu něco nelíbí, že ho něco bolí, nebo má z něčeho strach. V tomto případě je velice důležitá reakce matky, která by dítěti měla být na blízku a zjistit, co se mu stalo a

snažit se to vyřešit. Pokud její reakce bude taková, že když dítě bude brečet, tak ona za ním přijde a bude na to nějak reagovat, dítě pozná, že matka je jeho ochránce, který se o něj vždy postará. Dítě si tak bude jistější. Pokud ale matka na dětský pláč nezareaguje, nebude vnímat jeho potřeby, bude se dítě cítit ohroženější a nebude se u něj správně rozvíjet vnímavost a citlivost na své pocity a na pocity ostatních lidí. Zdeněk Helus, který napsal knihu Sociální psychologie pro pedagogy popisuje tuto problematiku takto:

„Ranou symbiotickou vazbu charakterizuje zcela specifický vztah dítěte v prvních dnech, týdnech a měsících života k pečující osobě = zpravidla matce. Díky vcítivě vstřícnému naladění matky na potřeby dítěte se toto dítě s otevřenou důvěřivostí na matku orientuje, vytváří si k ní specifické citové připoutání, dovolující mu kompenzovat skrze ni nerozvinutost svých vlastních orientačních schopností. Jinými slovy, matka přejímá některé důležité psychické funkce samotného dítěte, které tak skrze ni realizuje svá základní výchozí uspokojení, svou základní výchozí orientaci a svůj růst.“ (Helus, 2007 , s. 107).

Sebeuvědomování

Další důležitou podmínkou pro správný rozvoj mentalizace je sebeuvědomování a s tím souvisí i vědomost své vlastní mysli a jejího obsahu. Své pocity, myšlenky nebo potřeby si dítě dokáže uvědomovat a zároveň také chápe, že takové potřeby, myšlenky nebo pocity můžou mít i ostatní lidé, a že se můžou od těch jeho vlastních lišit. Sem spadá i vědomí, že lidské chování je ovlivňováno postoji, pocity nebo úmysly. A pokud tyto postoje nebo úmysly pochopíme a budeme je znát, pomůže nám to v tom, abychom porozuměli jiným lidem, a abychom dokázali předpovídat, jak asi budou reagovat v různých situacích.

„Jejich poznání může proto přispět k lepší orientaci a k pochopení důvodů různého, někdy podivného a nejasného chování.“ (Vágnerová, s. 88)

Představa o fungování lidské mysli

Jiný předpoklad, který je důležitý pro rozvoj mentalizace, je vytvoření výše zmíněné představy o tom, jak lidská mysl pracuje. Tato představa se vytváří na základě

získaných zkušeností a znalostí, které jsou nezbytné pro její vznik. Aby člověk dokázal správně odhadnout, co se odehrává v mysli někoho jiného, je důležité, aby dobře posoudil dostupné informace. Na jejich základě potom může teprve usoudit, co je v mysli jiného člověka. Tyto informace jsou u dětí většinou viditelné projevy, kterých si lépe všímají. Je to například výraz obličeje nebo chování. Zkušenost, kterou z toho získají, poté využijí pro spojení jistého stavu a záměru, který s ním souvisí (Vágnerová, 2016).

Neuropsychický základ

Neuropsychický základ nepatří jen k empatii, ale i k mentalizaci. V mozku totiž máme různé oblasti, které při ní využíváme. Každá z těchto oblastí zajišťuje něco jiného, ale všechny jsou pro mentalizaci důležité. Jedny z oblastí mozku obstarávají pochopení lidské mysli. Tyto části mozku nejsou nikterak zvláštní, ale spíš jde o to, jakým způsobem jsou propojené. Další část mozku se stará o informace, u kterých je možný vztah k lidské mysli. Jedná se hlavně o sledování a zpracování těchto informací. V neposlední řadě sem také patří část mozku, která vytváří očekávání, která jsou orientovaná na porozumění úmyslů a názorů ostatních lidí. Jakékoli osobní vzpomínky a znalosti, které mohou být užitečné při odhadování obsahu mysli člověka, jsou uschovány právě v této mozkové oblasti. Poslední z částí mozku, která je důležitá pro vývoj mentalizace, je oblast zajišťující emoční složku člověka (Vágnerová, 2016).

2.1.2 Získávání zkušeností

Jak už bylo napsáno výše, že i přes to, že základy pro mentalizaci má každý z nás, je nutné získávat potřebné zkušenosti pro její správný vývoj. Tyto zkušenosti získáváme z interakcí s jinými lidmi, v první řadě hlavně s matkou.

První projev budoucí mentalizace probíhá při sledování pohledu druhého člověka, nejčastěji matky. Je to schopnost s někým sdílet jeho pozornost. Dalším krokem ve vývoji je, že dítě dokáže odlišit svoje konání od činnosti druhého člověka. Pracovní modely si dítě vytváří na konci jeho prvního roku. Jsou to modely, podle kterých se může očekávat, jak se svět kolem něho může chovat, zejména jeho matka a blízcí z rodiny, ale i on sám, jak se může a má chovat. Díky opakujícím se vzájemným interakcím všech blízkých z rodiny se

vytvářejí vzory, podle kterých si dítě vytváří své vlastní pracovní modely (Vágnerová, 2016).

Matka by své dítě měla přijímat takové, jaké je. Musí přijmout jeho přání, myšlenky, touhy nebo potřeby. Jen díky tomuto bude schopna odpovídající mentální odezvy. S tím souvisí i výchova rodičů, která má samozřejmě veliký vliv na rozvoj mentalizace. Záleží na typu výchovy, zanedbávání výchovy a jiných. Nedostačující komunikace o pocitech a emocích vede k negativnímu vlivu na vývoj mentalizace.

V batolecím věku dochází k dalšímu vývoji mentalizace. Je to, již výše zmíněné, uvědomění sebe sama (sebeuvědomování), což je významné pro rozvoj mentalizace. V tomto věku vývoj dalších potřebných kompetencí, které jsou potřebné k pochopení lidské mysli, není na takové úrovni, na které by to bylo potřeba. Následujícím krokem, který je velice významný pro pochopení lidské mysli, se objevuje už u dětí v předškolním věku. Díky získaným zkušenostem jsou předškoláci schopni rozlišovat psychické vyjádření od opravdového dění (Vágnerová, 2016).

Prvním projevem opravdové mentalizace je, když je dítě schopné rozeznat přání, které mají ostatní lidé. To se začíná dít u dětí předškolního věku. Následně potom, až na konci předškolního věku, jsou děti způsobilé k tomu, aby pochopily i postoje a smýšlení ostatních. I přes to je pro děti mladšího školního věku těžké přijmout fakt, že jeho vrstevníci mohou mít jiné myšlenky nebo názory.

„Vzhledem k tomu dávají děti přednost vrstevníkům, s nimiž se skoro ve všem shodují. Lépe si s nimi rozumí a cítí se být jistější. Obtížnost orientace v rozdílných názorech a preferencích je příčinou odmítání dětí, v nich je těžké se vyznat a najít něco společného.“ (Vágnerová, s. 89)

Velmi často není moc jednoduché, přemýšlet o tom, co zažívají, a co si asi myslí ostatní lidé. Zásadním důvodem tohoto problému je to, že abychom byli schopní pochopit názory a myšlenky ostatních nebo si to alespoň představit, musíme proto potlačit své vlastní pocity a názory. Ne vždy je totiž naše představa o myšlení jiného správná.

Mentalizace je mimo jiné závislá i na paměti, zejména na implicitní a explicitní.

Implicitní mentalizace předchází té explicitní. A na rozdíl od ní je automatická, intuitivní, nevědomá a zakotvená v afektech. Explicitní mentalizace využívá konkrétní zapamatované zážitky (Nišponská, 2017).

2.2 Rozdíl mezi empatií a mentalizací

Pokud chceme hodnotit lidské chování, je potřeba, abychom znali rozdíl mezi empatií a mentalizací. Zatímco empatie je vcítění se do pocitů jiného člověka a s tím související odhad jeho pocitů, mentalizace obstarává pochopení pocitů a názorů jiného člověka, ale už ne vcítění se do nich a jejich spoluprožívání. Příkladem tohoto rozdílu mohou být různí podvodníci nebo agresoři v šikaně. Je možné, že budou mít dobrou schopnost orientovat se v mysli jiného člověka, což jim umožní s ním manipulovat. Tudíž budou moci předpovídat chování oběti a budou vědět, jak oběť uvažuje nebo co prožívá, ale nikdy se do ní nevcítí (Vágnerová, 2016).

2.3 Význam mentalizace a empatie a jejich přínosy

Mentalizace i empatie je důležitou součástí našeho života. Právě pro sociální úspěšnost je schopnost orientovat se v mysli ostatních a být empatický velice významná. Nicméně z nedostatku nezbytných zkušeností plynou některé problémy, které se mohou projevovat problematickým chováním, ale i nedostačující motivací k práci ve škole. Při odhadu těchto problémů je důležité, aby se přišlo na to, jak je dítě schopné pochopit projevy ostatních dětí. Pokud je nutné tyto dovednosti rozvíjet a více si je osvojit i ve školním věku, je nezbytné, aby tento rozvoj byl s potřebnou pomocí, a měl by být součástí terapie pro problematické děti (Vágnerová, 2016).

Podle Fonagyho (2018, in Nišponská, 2020) má mentalizace několik základních funkcí:

Vytváření a udržování vztahů

Schopnost udržet si s někým vztah a být s někým ve spojení je závislá na pochopení rozdílných názorů a vnímání druhého. Je důležité pochopit, jak se druhý

člověk asi cítí, jaké to pro něj je. Za udržování a stabilizování vztahů může právě mentalizace.

Stabilizace identity

Mentalizace je důležitá pro osobní představu, kdo vlastně jsme. Člověk potřebuje mít pocit kontroly nad vlastním chováním. Potřebuje pochopit důvod jeho chování, proč to takto dělá, a jaký to má smysl. Mentalizace pomáhá zvýšit sebeuvědomění a sebepoznání. Člověk poté rozumí tomu, co dělá.

Regulace emocí

Mentalizace je významná i v regulaci emocí. Drží člověka, aby se neuchyloval k ukvapeným názorům a rozhodnutím. Díky mentalizace má pak člověk větší citlivost pro vnímání více emocí a dokáže je lépe vstřebávat.

Snížení impulzivity a sebe-destruktivního chování

Dalším hlavním významem mentalizace je, že posiluje kontrolu chování. Když se člověku něco nepovede, nebude to brát za katastrofu a nebude si chtít hned ublížit, ale pozastaví se nad tím a přehodnotí to (Nišponská, 2020).

2.4 Zásady mentalizující komunikace pro učitele

Učitel je dalším velice důležitým člověkem, který v životě dítěte hraje nemalou roli. Žák se s ním setkává téměř denně ve škole, a tak je i na učiteli, aby uměl správně mentalizovat a podle toho komunikovat s dětmi. Pro správnou mentalizující komunikaci pro učitele jsou typické určité zásady, kterých by se měl držet.

1. Komunikace zaměřená na cíl, kdy cílem je vzájemné porozumění učitele a žáků.

2. Postoj „nevědění“: Existuje zde jistá míra nejistoty, protože musíme přijmout fakt, že nemůžeme dokonale poznat ani sami sebe. Pokud žák něco učiteli sdělí, ale ten tomu moc nerozumí, neznamená to, že to dítěti odkývá a dál to neřeší. Měl by se ho doptat,

jak to myslel a otevřeně mu říci, že tomu nerozumí.

3. Vyhnout se prázdným řečem. Žák se učitele může zeptat na otázky, na kterou existuje jasná odpověď a tu mu učitel sdělí. Poté ale existují otázky, na kterou učitel nemusí znát odpověď. Nicméně učitel dítěti pomoci chce a chce, aby znalo správnou odpověď. Jsou to otázky, s jejichž tématem nemusí být učitel seznámen. Například: „Proč se na mě moje matka zlobí?“ Není tedy dobré se pokusit jasně odpovědět a předstírat, že si je učitel svojí odpovědí jistý, nebylo by to fér vůči žákovi. Zvyšuje mentalizaci, že se děti učí žít s nejistotou, což je přirozené.

4. Aktivní zvídavost a tázání: Učitel by neměl být, co se týká mentalizace, přehnaně aktivní nebo pasivní. Kontrola nad žáky, ale taky určitý prostor pro ně, by měly být v rovnováze.

5. Identifikace současných perspektiv a porovnání s alternativními: Učitel by měl vnímat různé pohledy a hlediska jako přijatelné.

6. Transparentnost vůči učitelovy mysli: Učitel bude u žáků podporovat mentalizaci i tím, že odhalí svoji vlastní mysl a seznámí je s jeho vlastními pocity.

7. Detektivní pohled na věc: Učitel by se měl zajímat o to, jak se jeho žáci cítí a nemusí hned dávat najevo, že ví, o co jde, ale může je do toho také aktivně zapojit.

8. Obyčejný, lidský pohled, kdy učitel dá žákovi najevo, že jsme lidské bytosti, a že bychom tu jeho emoci cítili úplně stejně. Pokora navzdory nedorozuměním je devátá zásada, kdy učitel může podvědomě přispět k obtížím žáků. Můžou však mentalizovat společně a pochopit tak nedorozumění jako příležitost. I učitel by měl být schopen se omluvit.

9. Zaměřenost na emoce. Emoce jsou v lidských životech opravdu důležité, a tak na ně nesmíme zapomínat. Jsou životodárné (Nišponská, 2017).

2.5 Teorie attachementu – vývoj mentalizace v kontextu vztahové vazby

Podle Petera Fonagyho se mentalizace vytváří v souvislosti bezpečné vztahové vazby. Teorii attachementu stanovil psychoanalytik a psychiatr John Bowlby a ukázalo se, že tato teorie velmi působí na léčbu mentalizace od Petera Fonagyho (Zahradníková, 2020).

Tato teorie popisuje a rozebírá, proč mají lidé potřebu se vázat, navazovat nové vztahy. Je to evoluční, etologická a psychologická teorie, která rozebírá celkovou vztahovost mezi lidmi. Každé novorozené dítě má okamžitou potřebu se k někomu připoutat (nejčastěji je to k matce) a to je základní myšlenkou teorie attachementu. Tato vztahová vazba nemá jen význam citový, ale také evoluční, protože díky vazbě a následné ochraně rostou všem savcům šance na přežití (Bowlby, 2010).

Je dokázáno, že aby bylo dítě schopné nějakého sociálního a emočního vývoje, potřebuje k tomu navázat vztah s alespoň jedním člověkem. U dětí jsou to nejčastěji dospělé osoby, které jim přináší pocit bezpečí a ukazují jim, jak mají dané situace zvládat, a jak se mají chovat, pokud se ocitnou v nějaké nepříjemné situaci. Díky této vzájemné připoutanosti mohou spolu navzájem ukazovat svoje myšlenky, pocity a očekávání. A právě tímto si děti tvoří svoje pracovní modely, jak fungují vztahy (Fonagy, 2006).

MBT = Mentalization-based treatment

MBT, Mentalization-based treatment je léčba mentalizace, kterou vyvinul Peter Fonagy. Tato léčba probíhá formou psychoterapie a je pro lidi s hraniční poruchou osobnosti. Tito lidé mají právě nejčastější narušené vazby z dětství, a proto nemají rozvinutou mentalizaci tak, jak by ji měli mít. Hlavním úmyslem této léčby je, aby jedinec převzal kontrolu nad svým afektovaným chováním nebo sebepoškozováním. Člověk, který projde touto terapií, by měl lépe chápat své pocity a měl by si být jistější (Fonagy, 2006).

2.6 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence nám stanovuje Rámcový vzdělávací program RVP. Je to celkový přehled všech dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj žáků. Všech těchto 6 kompetencí nám zobrazuje, co žák dokáže, a co zvládá. Avšak pro jednu klíčovou kompetenci nám hraje důležitou roli právě mentalizace. Je to kompetence sociální a personální.

Sociální a personální kompetence

Sociální a personální kompetence je jednou z hlavních kompetencí, které jsou stanovené v RVP. Určují nám, jaká by měla být psychosociální zralost žáka, kam by měl v psychosociálním vývoji dospět, co všechno by měl zvládnout.

„Sociální a personální kompetence jsou všechny schopnosti, které nám pomáhají iniciovat, udržovat a rozvíjet naše vztahy. Jde např. o empatické naslouchání, zdravé vyjmezování hranic, jasné vyjadřování vlastních potřeb, respektování odlišných perspektiv, atd.“ (Nišponská, 2020)

Předpokladem pro správný vývoj a rozvoj sociální a personální kompetence je právě mentalizace.

3 Dítě mladšího školního věku

Dítěti, které spadá do období mladšího školního věku, je obvykle od 6 až 7 let, což je období přestupu z MŠ na ZŠ, do věku 11 až 12 let. Dá se tedy říci, že je to období prvního stupně na základní škole. V tomto období se mohou objevovat první projevy pohlavního dospívání i první psychické projevy.

Ačkoli se může zdát, že období mladšího školního věku je poněkud nezajímavé a nic důležitého se v roli dítěte neděje, a že předchozí nebo následující období je mnohem důležitější, není tomu tak. Stále a souvisle pokračuje vývoj dál a dítě během toho dosahuje důležitých pokroků, které mohou být pro jeho život rozhodující (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1 Činitelé psychického vývoje – dědičnost versus faktory vnějšího prostředí

Marie Vágnerová popisuje ve své knize Vývojová psychologie 3 hlavní činitele, kteří stojí za psychickým vývojem člověka. Patří sem dědičnost, faktory vnějšího prostředí a způsob realizace psychického vývoje.

„Vývoj lidského jedince od jeho početí až do smrti ovlivňují jak dědičné dispozice, tak různé podněty prostředí, které působí ve vzájemné, obyčejně dost složité interakci.“ (Vágnerová, s. 8)

Stejné prostředí může mít rozdílné vlivy na lidé s odlišnými dědičnými předpoklady. Děti jsou nejčastěji ovlivňováni svými rodiči, kteří na ně působí, a tak se podle toho i chovají. Naopak v dospívání se začínají projevovat genetické vlastnosti. Souvisí to s výběrem přátel, zálib a i budoucího povolání. Je dokázáno, že u dítěte se bude více a lépe rozvíjet ty vlastnosti, ke kterým má genetický předpoklad (Vágnerová, 2012).

„Prostředí ovlivňuje psychický vývoj individuálně specifickým způsobem, který závisí jak na kvalitě, intenzitě a době působení tohoto prostředí, tak na dědičných předpokladech, které jsou jím stimulovány.“ (Vágnerová, s. 11)

Ovlivnit psychický vývoj lze pouze v určitém rozsahu. Všichni lidé jsou ovlivňováni a vytvářeni především prostředím, ve kterém žijí. Proto je třeba, aby respektovali jeho požadavky a přizpůsobovali se mu. Mezi činitelé socializace patří společnost, ve který jedinec žije, sociální vrstvy a etnika. Ale nejdůležitější sociální skupinou je rodina, která je hlavním činitelem socializace (Vágnerová, 2012).

Každá rodina ovlivňuje své dítě jiným způsobem. Podle Marie Vágnerové se to projevuje především v těchto dvou oblastech: míra pozitivního citového vztahu (rozvíjí a podporuje se tím osobní jistota dítěte a vyrovnanost) a úroveň kontroly dítěte a zpětná vazba při plnění rodičovských požadavků (dítě se učí, jak se má chovat) (Vágnerová, s. 12).

„Dědičnost se ve své konkrétní podobě projevuje zráním. Psychický vývoj však závisí i na učení. Zrání a učení působí ve vzájemné interakci, jejímž výsledkem je psychický vývoj jedince.“ (Vágnerová, s. 12)

Aby dítě dosáhlo stavu, kdy bude nějakým určitým způsobem připraveno k učení, je podmíněné zráním. Zrání ale má vliv jen na vytváření podmínek, které jsou nutné k psychickému vývoji, kdežto učení je realizuje konkrétně (Vágnerová, 2012).

3.2 Vývoj seberegulace a sebepojetí u dítěte mladšího školního věku

Výrazná změna, která v tomto období přichází, je nástup dítěte do školy. Škola je velice důležité místo, kde u žáků probíhá významná část socializace (Vágnerová, 2012).

Osoby, které na dítě doteď působily a podle nichž se učil vytvářet své vlastní metody chování, byli rodiče. Ale nástupem do školy už to nejsou jen rodiče a blízcí členové rodiny, ale také učitelé a jeho spolužáci. Je nutné podotknout, že jinak bude reagovat dítě na dítě a jinak dítě na dospělého člověka. Děti si jsou vzájemně bližší, protože mají podobné vlastnosti, zájmy a postavení ve společnosti.

„Právě proto se jen ve skupině dětí může učit takovým důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.“ (Langmeier,

Krejčířová, s. 130)

Období, které předchází mladšímu školnímu věku, tedy předškolní věk, je období, kdy u dětí můžeme zaznamenat jejich různé postavení ve skupině dětí. Některé děti jsou dominantní a rádi skupinu vedou, jiné jsou raději podřízené a nechají se vést. A právě tyto odlišnosti si s sebou berou děti i do školy, kde se dále stupňují a mohou vést až k agresi a nebo naopak k úplné podřízenosti. Na tuto podřízenost si poté rodiče často stěžují. Učitel by proto měl mít tyto sociální reakce pod kontrolou a měl by děti usměrňovat.

Spolu s vrstevníky ze školní třídy se děti neustále učí lépe porozumět rozdílným přáním, názorům a potřebám jiných lidí. Sociální porozumění se tím tedy dále rozvíjí a zároveň s tím se zlepšuje schopnost seberegulace. Dítě by při nástupu do školy mělo splňovat několik podmínek školní zralosti. Mezi ně patří právě i schopnost odsunout na nějakou dobu své potřeby a věnovat se školní práci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Schopnost seberegulace významně ovlivňuje zařazení žáka do skupiny. Děti, které mají lepší sebekontrolu, jsou více oblíbené. Ale děti, které jsou více impulzivní, bývají odmítané.

„Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo.“ (Langmeier, Krejčířová, s. 131)

Emoční vývoj dítěte, jak už bylo výše zmiňováno, ovlivňují sociální zkušenosti jedince. Je dokázáno, že pokud dítě zažije stres, ocitne se v nějaké stresové situaci, dochází u něho k emočnímu útlumu. Některé děti mohou mít také opožděný emoční vývoj. Důvodem může být zanedbání a nebo rodiče, kteří jsou příliš ochranitelští, rozmazlují děti a hýčkají je. Tyto důvody způsobí to, že děti nedostanou odpovídající zpětnou vazbu.

Sebepojetí a sebehodnocení dítě získává z různých rolí, které ve školní skupině přijímá, a také z toho, jaké má postavení ve třídě. Když bude žák popisovat sebe sama, nebude už popisovat jen své vnější vlastnosti, ale zaměří se i na své psychické schopnosti a vlastnosti. Dítě poznává, že každý má nějaké své psychické vlastnosti, a že všichni nejsme

stejní. Pomáhá mu to tedy se s jinými lidmi srovnávat, porovnávat a tím si tvoří stálejší úroveň sebehodnocení. U předškolních dětí se sebehodnocení často mění. Změna nastává okolo osmého roku života, kdy sebehodnocení se stává stabilnější. K výkyvům dochází až okolo jedenáctého roku, kdy dítě dospívá (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dalším důležitým dílem sebehodnocení je to, zda žák dokáže posoudit, jak je ve škole úspěšný. Bohužel žáci mají ve zvyku sami sebe porovnávat s ostatními spolužáky a tím může u některých vznikat nízké sebevědomí, které samozřejmě vede k demotivaci k práci ve škole. Ta poté vede ke snížení školních výkonů. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

„Kladné sebehodnocení je pro duševní zdraví velmi významné. Člověk, který si sám sebe realisticky necení – tedy buď se podceňuje a v ničem si nevěří, nebo se nadměrně přeceňuje – má obyčejně problémy i ve styku s druhými lidmi.“ (Langmeier, Krejčířová, s. 139) To, co rodiče u dítěte začali, škola může nějak ovlivnit.

Nemalou roli hraje v kladném sebehodnocení i atribuční styl. Je to způsob, jakým dítě přijímá své úspěchy a neúspěchy. Když dítě bude brát svůj úspěch jako pouhou náhodu, má nejspíše nízké sebehodnocení. Stejné je to i v případě, pokud dítě bere svůj neúspěch jako selhání nebo jako nedostatek znalostí. Kladné sebehodnocení by mělo tedy vypadat tak, že v případě úspěchu by dítě mělo mít radost ze svých znalostí a dovedností a v případě neúspěchu by to dítě mělo brát jako příležitost k tomu, aby se to lépe naučilo. V tomto ohledu hrají významnou roli i rodiče. Pokud chtějí podpořit sebehodnocení jejich dítěte, tak je důležité, aby mu ukázali, že úspěch je výsledek jeho dovedností, snahy a schopností a naopak neúspěch je šance k tomu, aby se učilo a dál rostlo (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pokud dítě nezažije ocenění za svůj dobrý výkon od jeho citově důležité osoby, nebude ani pro něj ten výkon důležitý a nebude mít pro něj žádný význam. Tím pádem ztratí důvod pracovat lépe, snažit se a kvůli nedostatku motivace může selhat úplně. Ocenění od osoby, která je pro dítě velice důležitá autorita, má pro dítě větší význam, než ten jeho konkrétní výsledek (Vágnerová, 2012).

Problémové chování u dospívajících dětí je předurčeno různými hledisky citové vazby a seberegulace, která probíhá před tím. Aby bylo dítě schopně regulovat své emoce a

chování, potřebuje k tomu získané vazební zkušenosti, které mu k tomu pomáhají. Hlavní význam pro vývoj psychopatologických příznaků v průběhu vývoje má regulace chování a emocí. Poruchy chování se více objevují u dětí, které neberou své rodiče jako oporu při zvládání těžkých situací, méně se na ně obracejí a vyhýbají se jim (Macek, Štefánková, 2011).

Ve vývoji každého člověka mohou nastat období, kdy je daný jedinec mnohem více vnímavý vůči svému okolí a jeho podmínkám. Podle Pavla Říčana, který napsal knihu Psychologie osobnosti, vývoj bude probíhat správně, pokud k němu nastanou podmínky, které ho určují. Pokud se ale tyto podmínky neobjeví, může dojít k defektu vývoje, který se nedá napravit. Tato porucha se může projevit okamžitě, nebo v nějakém dalším následujícím období (Říčan, 2010).

4 Mentalizující narativita učitele jako nástroj rozvoje zdravého sebepojetí u dětí

Každému dítěti, bez ohledu na věk, se může stát, že se dostane do nepříjemné situace, se kterou si neumí poradit. Může to být pro něj velice nepříjemné a dítě nebude vědět, jak z ní ven. Stává se, že si děti neumí a nebo ani nechtějí říci o pomoc, která by ale celou situaci dokázala vyřešit. Dítě třeba ani konkrétně necítí, že potřebuje nějakou pomoc, aby se cítilo lépe, protože si myslí, že takhle je to správné. Jinak to vlastně ani nezná. Proto existují léčivé příběhy, které mohou učiteli pomoci se dostat blíže k dětem a pomoci mu tak řešit jejich problémy. Tvořivá narativita je tedy vynikajícím nástrojem, kde pomocí smyšleného příběhu a v něm smyšlených postav, můžeme dětem nenásilně představit celý problém tak, že se jich to konkrétně nedotkne.

„Léčivé příběhy mohou nejen učitelé, ale i psychologové, pediatři či rodiče využívat jako nástroj účinné podpory dětí mladšího školního věku při různorodých potížích a problémech plynoucích z náročných životních situací (problematická separace od rodičů, poruchy učení, chronické nemoce, sociální znevýhodnění, život v chudobě, traumata či různé jiné vývojové poruchy).“ (Nišponská, Routková, 2017)

Učitel se prostřednictvím tvořivé narativity snaží pomáhat dětem a nabízí jim tím možné řešení problému. Učitel samozřejmě musí znát dobře celou situaci, aby na to téma mohl vytvořit léčivý příběh. Příběh je vytvářen individuálně (pro konkrétní osobu) na daný problém, ve kterém se momentálně konkrétní dítě nachází. Děj se poté otáčí ke vhodným řešením daného problému. Celý příběh směřuje k dobrému konci a nabízí varianty řešení problému. Pokud je léčivý příběh napsán vhodně a je psán s ohledem na věk dětí a na jejich zájmy, může pomoci k tomu, že dětí se vžijí do rolí smyšlených postav a příběh společně prožijí. Tím se ocitnou myšlenkami v dané situaci a pomůže jim to lépe pochopit danou situaci. Léčivé příběhy mohou pomoci nejen jednomu žákovi, ale také celému kolektivu (Nišponská, Routková, 2017).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle

Cílem této praktické části mé diplomové práce bylo vytvořit, popsat, zrealizovat a vyhodnotit program mentalizující komunikace pro posílení zdravého sebepojetí a podporu osobnostního růstu žáka 1. stupně ZŠ. Podnětem a inspirací pro vytvoření tohoto programu mentalizující komunikace byla moje osobní zkušenost se žákem, u něhož se začaly objevovat problémy se sebepojetím a zvládáním stresových situací. Součástí programu bylo i zjišťování všech problémů, které u žáka nastaly. Zaměřila jsem se na dané konkrétní stresové situace, které žák nezvládá a na korekci jeho nízkého sebepojetí. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem získávala důležité informace o problémech daného žáka.

Tento program může učitel využít během výuky ve své třídě a posilovat tak sebepojetí a zvládání krizových situací u všech žáků ve třídě nenásilnou formou.

Vzhledem k rodinné situaci, kde je hlavní autoritou otec žáka, nebylo jednoduché s daným žákem pracovat. Protože většina jeho problémů je nejspíše způsobená špatnou komunikací otce, který není schopen mentalizace, nebylo možné do programu zapojit rodiče, kteří by mohli v této situaci pomoci. V anamnéze stručně popíšu chování otce, ze kterého je evidentní, že má oslabenou schopnost mentalizace. Ačkoli matka byla ochotná pomoci a sdělila mi všechny důležité informace týkající se vývoje žáka a jeho problémů, nemohla se zapojit úplně, otec by se to mohl dozvědět a brát to osobně. Významné informace mi sdělila i sestra žáka, která je pro něj velmi důvěryhodnou osobou a vzhledem k jejímu věku ho, dá se říci, vychovává. Neméně důležitá pro mě byla i třídní učitelka žáka, protože nejvážnější problém, který se u dítěte projevil, se stal právě na školní akci. Paní učitelku jsem poprosila o zodpovězení několika otázek prostřednictvím e-mailové komunikace, jelikož jsem shromážďovala informace pro tuto práci v období karanténních opatření kvůli pandemii Covid-19.

6 Metody

Hlavní metodu, kterou jsem využila při tvorbě praktické části mé diplomové práce je kazuistika žáka. Kazuistiku neboli případovou studii jsem použila, protože dle mého názoru umožňuje hlouběji přiblížit a osvětlit mentalizující přístup učitele na ilustrativním příkladu mentalizující pedagogické komunikace s konkrétním žákem. Kazuistiku žáka jsem prováděla pomocí rozhovorů se žákem, jeho matkou a starší sestrou. Dále mi k vypracování kazuistiky výrazně napomohla třídní učitelka, která mi podrobně zodpověděla všechny relevantní otázky přes elektronickou korespondenci. Další velmi důležitou roli hrál rozhovor mezi mnou a zkoumaným žákem.

7 Kazuistika žáka

Žák, o kterém jsem se již několikrát zmínila, a kvůli kterému celá tato práce vznikla, je chlapec jménem Samuel. Dnes je mu již 12 let a koncem června úspěšně ukončil šestý ročník ZŠ. Mezi jeho největší záliby patří sport, zejména hokej a fotbal. Oběma sportům se aktivně věnuje. Učení a práce ve škole nepatří mezi jeho nejoblíbenější činnosti, ale i přes to má oblíbené předměty a vynikající prospěch, což je důležité podotknout.

Samuel se narodil když jeho matce bylo 35 let a jeho otcovi 33 let. Má o 14 let starší nevlastní sestru (mají stejnou matku). Samuel od narození vyrůstal v bytě, kde žila jeho matka s otcem a sestra. Kvůli dalším informacím je podstatné zmínit, že všichni 4 žili v bytě 1+1, tudíž všichni spali v jedné místnosti a problémy, které se vyskytovaly mezi rodiči, tak byly snadno přístupné i pro obě děti. V té době rodiče koupili pozemek, protože si chtěli postavit rodinný dům. Otec se živil jako pokrývač a matka jako mzdová účetní. Otec trávil veškerý čas v práci, a když ne v práci, tak na vlastní stavbě. Dá se říci, že byl 7 dní v týdnu mimo domov a vracel se domů až k večeru.

První rok Samuelova života s ním trávila hlavně jeho matka a sestra, která se o něj často starala. Pak ale přišel čas, kdy se matka musela kvůli financím vrátit do práce.

Poprosila tedy svoji matku (Samuelovu babičku), která v té době ještě pracovala. Ta tehdy vstoupila do předčasného důchodu, aby se mohla starat o Samuela a následně ho hlídala v průběhu dvou let. Neměla to s ním jednoduché, protože Samuel měl výrazné a intenzivní období vzdoru. I přes to ho, dle slov matky a sestry, babička vychovávala trpělivě a láskyplně a snažila se o něj postarat, jak nejlépe mohla. Ale už v té době se začaly objevovat neshody mezi rodiči. Otec se často dohadoval s matkou, že je Samuel pořád u babičky, a že tam pak za ní chodí i matka po práci. Při tom to byl on, kdo chtěl, aby matka zase nastoupila do práce. Tyto hádky naneštěstí probíhaly před samotným chlapcem.

Vzhledem k tomu, že bydleli v domě, kde bydlely i další děti, s nimiž se mohl Samuel hrát a babička navíc bydlela hned ve vedlejším vchodě, nebylo to tak náročné. Když byl Samuel u babičky, byl vlastně ve stejném domě a chodil na stejnou zahradu. V domě bydlelo i několik dalších dětí, takže ještě před nástupem do MŠ měl Samuel vrstevníky kolem sebe. Byl to chlapec, který byl vždy hodný a kamarádský k jiným dětem, takže neměl problémy s navazováním nových vztahů.

Jediným problémem před nástupem do MŠ byl, že Samuel měl svoji vlastní řeč, a tak mu rozumělo jen jeho nejbližší okolí. Rodiče se obávali, jak bude v MŠ Samuel fungovat, a zdali mu budou spolužáci a třídní učitelka rozumět.

S nástupem do MŠ se ale vše změnilo. Jeho potřeba dorozumět se s ostatními dětmi ho donutila k té správné řeči, a tak netrvalo dlouho a rozuměli mu všichni. V MŠ vše probíhalo hladce. Samuel byl opravdu citlivý a hodný chlapec, na kterého nikdy nebyli stížnosti. Spíše naopak, paní učitelky ho měly rády a před rodiči ho soustavně chválily. Dokonce byl i velice oblíbený, protože si zamiloval tanec a zpěváka Michaela Jacksona, kterého se naučil zdařile imitovat. A tak na vánočních besídkách a jiných představeních míval svoje sóla, kde zpěváka napodoboval v tanci. Nikdy neměl problém se rozloučit před školkou s matkou, že by nějak strádal a smutněl. Naopak, byl to veselý kluk, který měl rád děti a rád s nimi trávil čas.

Když mu bylo asi 4 a půl roku naučil se bruslit a začal hrát jeho oblíbený hokej. Ten hraje dodnes za tým Bílí tygři Liberec. Byl to pro něj opravdu důležitý zlom v jeho životě, protože postupně se jeho všechen volný čas převrátil do podoby tréninků a hokejových zápasů a turnajů. Pomalu ale jistě začal přicházet o bezstarostné dětství, které si každé dítě zaslouží prožít spíše formou hry než dřiny. Veškerý čas trávil Samuel sportováním - v zimě na ledě a v létě na trávníku, protože tak to dle přesvědčení jeho otce "prostě musí být, pokud z něj má být známý hokejista". Vizi kariéry slavného hokejisty Samuelovi předestírá jeho otec. Má velice rád hokej, a tak možná si svůj vlastní nesplněný sen a ambice snaží splnit u svého syna. A tak na to, že byl Samuel ještě opravdu malé dítě, dostával zabrat při trénincích jako dospělý člověk. Stále jen poslouchal rozkazy typu: *„Musíš víc bruslit!" „Musíš rychleji bruslit!" „Co to děláš?" „Kde máš ten puk?" „Poslouchej trenéra!" „Zase si to udělal špatně!" „Takhle to nepůjde, to je na nic!"* No popravdě, co si z toho ten kluk měl asi vzít. Popravdě stávalo se, že poslouchal spíše jen to, co dělá špatně, a jak by se měl zlepšit, jinak to nikam nevede. Poslouchal to jak od trenérů, tak i od vlastního otce. S pochvalou se setkával málokdy, spíše ze strany matky nebo sestry. Když už byla od otce, tak byla řečená jakoby mimochodem, mezi řečí.

V tuto dobu se u Samuela začaly projevovat první problémy během spánku ve školce a nebo i doma v noci. Bylo skoro na denním pořádku, že Samuel v noci usedavě plakal a nikdo nevěděl proč. Nikoho nenapadlo spojit takto projevovanou úzkost pětiletého chlapce s enormní sportovní zátěží, ambicemi přirozeně převzatými od otce ohledně vynikajících výkonů a obrovskou zodpovědností, kterou kvůli tomu musel nést. Stávalo se také, že se pomočil, ať už doma nebo i ve školce.

Dalším důležitým zlomem byl 5. rok jeho života. Sam pořád jen poslouchal, jak dělá v hokeji všechno špatně, jak neposlouchá trenéry, že nedává pozor, protože po nich správně neopakuje to, co má dělat. Jenže problém byl úplně někde jinde. Nebylo to tím, že by je neposlouchal, že by byl nepozorný, nebo že by to dělal schválně. Byla u něj zjištěna oční vada, která mu zasáhla hned obě dvě oči. Tudíž on ani nemohl správně opakovat pohyby, které předváděli trenéři. On je prostě neviděl. Jenže byl ještě malý, a tak na to sám nepřišel. Velice citlivý okamžik mi popisovala jeho sestra, když přišel poprvé domů s brýlemi. Jako malý měl velice rád dinosaury a krokodýly, a tak měl doma mnoho

podobných hraček. Posadil se prý na židli a podíval se na svoji skříň s hračkami. Měl slzy v očích a řekl: *„Ségra, já vidím svoje hračky!“* Pro takto malé dítě to muselo být opravdu velice náročné období, protože pak když si všichni vzpomněli, jak pořád jen poslouchal, že snad ten puk v hokeji nevidí, že se do něj ani netrefí, všem došlo, že ho opravdu neviděl a ještě mu to bylo vyčítáno.

Samuel v 6 letech nastoupil na ZŠ, kde zpočátku vše probíhalo v pořádku. Stále hrál hokej a tréninky už míval více méně každý den. Každý víkend jezdil na zápasy a turnaje, takže moc volného času mu nezbývalo. S tím se zvyšovaly i nároky na něj. Musel být dobrý v hokeji a i ve škole. V této době, když už nějakou dobu hokej hrál a už začali hrát opravdový hokej, Sam chtěl být brankář. Bavilo ho chytat v bráně a byl v tom dobrý. Jenže jeho otec mu nedovolil být brankářem. Stále mu opakoval, že brankáři neumí bruslit, a že vlastně pořádně nehrají. Ale že on bruslit umí, a tak chce, aby byl útočník a ty góly dával a ne chytal. Samuela to hodně trápilo, protože opravdu chtěl být brankařem, ale dovoleno mu to nebylo. Aby toho nebylo málo, začal od jara do podzimu hrát ještě fotbal. Ten už pro otce nebyl tak důležitý, a tak tam být brankářem mohl. Alespoň něco se mu splnilo. Ačkoli se problémy s pomočováním s nástupem do školy ztratily, objevily se v této době problémy s vyměšováním. Nejsem si jistá, jestli to nějak souviselo s jeho psychickým stavem, ale stávalo se mu to často a byla jsem toho i svědkem. Jela jsem jako dozor s jeho třídou na školu v přírodě. Byla to jeho 2. třída. Samovi se to na škole v přírodě stalo několikrát a jeho paní učitelka to řešila, jestli nemá nějaký psychický problém. Časem tyto potíže odezněly.

S nástupem do 3. třídy přišla další změna, protože Samuel přestoupil na jinou školu, přesněji hokejovou. Tudíž nároky na něj zase o něco stouply, protože tréninky už míval dokonce i několikrát denně a učivo ve škole ve 3. třídě už bývá složitější. Na Samuela tedy byly kladeny vysoké nároky, protože musel být perfektní ve škole, ale zároveň i na hokeji. Otec se chodíval dívat na jeho tréninky a jeho sestra, která Samuelovy tréninky občas chodívala sledovat, byla několikrát svědkem, kdy Samuel nebyl za nic pochválen a musel dlouze poslouchat, co dělá špatně, a jak by to měl dělat lépe, a že jestli se nezlepší, tak mu bude něco zakázáno. Chodíval například i tancovat, protože jeho láska k tanci ho drží dodnes. Takže mu bylo vyhrožováno, že jestli nezačne pořádně bruslit nebo

jestli nebude pořádně pracovat na hokeji, otec mu zakáže tanec.

Přibližně v období nástupu do ZŠ vznikaly u Samuelových rodičů veliké neshody. Rodinný dům ještě nebyl dostavěný, ale otec chtěl další dítě. Samuelova matka také chtěla mít s manželem dítě, ale uvědomovala si stísněné podmínky malého bytu, ve kterém pořady žili jako čtyřčlenná rodina. Plánování dalšího potomka tedy odsunuli na později, jenže pak nastaly u matky zdravotní problémy, kdy už další otěhotnění nebylo možné, což jí otec dával za vinu. Vznikaly veliké hádky, které neměly konce a to všechno úplně zničilo rodinné vztahy. Samuel sice byl ještě malé dítě, ale všechen stres vnímal a většinu hádek společně se svojí sestrou i slyšel. Všechna vina za domnělé nenarozené dítě, které si otec vysnil, byla otcem svalována na matku, která se poté psychicky zhroutila a následně trvale velmi změnila. Partner jí totiž říkal opravdu ošklivé věci, které jí citově zraňovaly a traumatizovaly.

Otec nikdy nepřijal Samuelovu sestru jako součást jeho rodiny. Bral ji pouze jako dceru jeho partnerky, nic víc. Proto také matce vyčítal, že ona má dvě děti a on pouze jedno. A že chtěl více dětí a teď už nebude mít žádné, a že za to může ona. Z dalších problémů Sama, které ještě budu dále popisovat, usuzuji, že i tohle nejspíše slyšel, jak jeho otec říká jeho matce. Nakonec se z velké části jejich hádky podílely na tom, že Samuelova sestra se odstěhovala ke svému příteli, a tak Samuel zůstal s rodiči sám, bez sestřiny emoční podpory. Sestra za ním ale často jezdila, aby věděl, že o ni nepřišel.

7.1 Poruchy chování

První velice významné poruchy chování se u Samuela začaly objevovat ve 3. třídě. Začal mít problém se sebepojetím, protože zejména ve škole se z různých prací hroutil a říkal o sobě špatné věci. Když se mu něco nepovedlo, ale nemuselo jít o nic závažného, označoval sám sebe za budižkničemu, a že je hrozný.

Při různé práci ve škole, ať už to byla výtvarná výchova, matematika nebo český jazyk, si Samuel vůbec nevěřil. Když se mu něco nepovedlo tak, jak si představoval, nebo tak, jak to měli spolužáci, mluvil o své osobě takto: *„Jsem k ničemu!“ „Tohle nedokážu!“ „Neumím vůbec nic!“ „Jsem hroznej!“ „Nikdy nebudu lepší!“ „Všichni jsou lepší než já!“*

Většina těchto jeho projevů byla doprovázena pláčem a velikým smutkem, kdy už do konce dne nebylo možné ho jakkoli rozveselit. I když se mu paní učitelka snažila vysvětlit, že to není pravda, a že je Samuel šikovný a schopný a zvládne to, nikdy jí nevěřil a pořád trval na tom negativním, co o sobě sám říkal.

7.1.1 Škola v přírodě

Jak už to tak u malých dětí bývá, a Samuel nebyl výjimka, několikrát se mu stalo, že si své dioptrické brýle rozbil. Stalo se mu to mezi 3. a 4. třídou asi dvakrát. Na začátku 4. třídy hned v září odjel se svoji třídou na školu v přírodě, kde si omylem znova brýle rozbil. Následoval incident, kvůli kterému dokonce jeho paní třídní učitelka volala matce, aby ji o tom informovala a poprosila ji, jestli by mu mohla dovézt nové brýle. Matka o tom řekla i otcovi a další den přijeli za Samuelem, aby mu dovezli nové brýle. O tomto incidentu Samuel nechtěl s nikým mluvit, dokonce ani s matkou. Řekl jí, že se o tom nechce bavit, že je to jedno, ať o tom už nemluví.

Už jsem se zmiňovala o tom, že Sam měl a ještě má velice důvěrný vztah se svoji sestrou. Proto po nějaké době, co se stal ten incident na škole v přírodě, jí všechno řekl. Vyslechla ho a poté si spolu o tom povídali. Jeho sestra je jediná, které to celé vyprávěl a řekl jí, co se přesně stalo.

Na škole v přírodě prý jeden den odpoledne, když přišli na pokoj, Sam zjistil, že má rozbité brýle. Byl z toho tak vystresovaný, že je má zase rozbité, že okamžitě si začal nadávat a brečet a opět se začal ponižovat a nadávat si. Poté prý přistoupil k oknu a rozhodl se, že z něj skočí, že je k ničemu, a že to tak bude lepší. To naštěstí jeho spolužáci nenechali jen tak a běželi rychle za paní učitelkou, aby ji za Samuelem přivedli. Když toto Samuel vyprávěl sestře, rozplakal se a říkal jí, že prostě si chtěl nějak ublížit, aby se potrestal za ty rozbité brýle. Naštěstí jim okna nešla otevřít, takže se mu nic nestalo. Poté se ale ještě sestře přiznal, že potřeboval a chtěl, aby ho něco bolelo, prý alespoň ruka. A tak přešel ke schodišti a schválně z něho spadl, aby si ublížil. Měl prý pocit, že je neschopný, a tak potřebuje cítit nějakou bolest, která by mu pomohla a potrestala ho za to, že si nedává na věci pozor, jak mu bylo několikrát opakováno. Jeho sestra byla otřesená Samuelovým sdílením, díky němuž zjistila, v jakém zuboženém emočním stavu se Samuel ocitl a do jaké

míry sám sebe nepřijímá. Stálo ji veškeré úsilí, aby nezačala plakat s ním. Snažila se s ním o tom mluvit, protože se to může stát každému, že si něco rozbije nebo se mu něco nepovede. Samuel jí na to říkal, že to ví, ale prý prostě nevěděl, co má dělat a chtěl jen cítit bolest.

Toto jeho smýšlení se mi jako učiteli jeví více než závažné, kvůli tendenci k sebepoškozování. Domnívám se, že Samuel by potřeboval dokonce i odbornou psychologickou pomoc. Po rozhovoru s rodiči jsem měla dojem, že matka by s vyhledáním odborné pomoci souhlasila, avšak otec tvrdil, že se přeci nakonec nic nestalo, tak se to nebude řešit.

7.1.2 Popáleniny

Další incident se stal ve druhém pololetí 4. třídy, přesněji v dubnu. Sam měl velice oblíbenou paní učitelku na angličtinu, která byla v té době nemocná, a tak si o přestávce uvařila čaj. Se zazvoněním na konec přestávky si ten čaj zalila právě uvařenou vodou a šla s ním do třídy. Bohužel se stalo to, že Samuel byl skrčený u lavice a paní učitelka ho neviděla. Když se postavil, drkl jí do toho horkého čaje, který se mu vylil na celá záda, na krk a na ucho. Přivolaná záchranná služba odvezla Samuela z Liberce do pražské nemocnice s mnohočetnými popáleninami, kvůli kterým byl hospitalizován týden v nemocnici.

Samuelovi rodiče samozřejmě byli rozzlobení na učitelku, hlavně matka, která za ním okamžitě přijela do školy a jela s ním sanitou do Prahy. Když viděla jak trpí, měla opravdu vztek. Po pár dnech, co Sam ležel v nemocnici, se jeho rodiče před ním hádali, protože otec chtěl podat trestní oznámení na paní učitelku, které se to stalo. Z jejich hádky je vyrušil až Samuel, který se paní učitelky zastal. Řekl, že ji má rád, že nechce, aby jí nějak ublížili a opět všechnu vinu svaloval na sebe: *„Ona za to nemůže! Nechci, abyste na ní něco řekli! Můžu si za to sám! Měl jsem stát na svém místě připravený! To já jsem do ní drkl! Je to moje vina a né její!“* Rodiče byli z jeho slov šokováni, a i když mu za pravdu nedávali, rozhodli se, že paní učitelku nechají být a trestné oznámení na ní nepodají. Učitelka měla kvůli této nešťastné náhodě velké výčitky, protože měla Sama také velice ráda. Proto ji velmi dojalo, když se dozvěděla, že se právě Samuel za ní přimluvil.

7.1.3 Přebírání zodpovědnosti na sebe

Incident s popálením nebyl jediný, kdy Samuel na sebe převzal veškerou zodpovědnost a vinu. Ve škole se několikrát stalo, že jeho spolužáci něco provedli, a když se to řešilo s učitelem, Samuel měl potřebu všechny zachránit. A tak veškerou vinu a odpovědnost, ačkoliv mu nepatřili, přebíral na sebe.

7.1.4 Možné příčiny vzniku poruchy chování

Sam byl vždy velice hodný a citlivý kluk. Lidé ho měli rádi, ale někteří kamarádi využívali jeho laskavosti, když za ně přebíral vinu. Vždy se všechno snažil dělat co nejlépe, ale spokojený z toho moc nebyl. I když je to možná o něco lepší než dříve, Samuel má opravdu veliký problém se sebepojetím. Hlavní příčinou problému se sebepojetím je právě špatně vyvinutá schopnost mentalizace ve vztahu k selhání, domnělému či reálnému neúspěchu a posuzování jeho příčin. Samuel není schopen pochopit, že je normální chybovat, že neúspěch nebo nezdar je přirozenou součástí života. Že díky chybám se učíme. Někde u něj musel vzniknout pocit, že musí být nejlepší. Ale ne proto, aby mohl být pyšný a hrdý sám na sebe, ale aby udělal radost někomu jinému. Podle mého názoru je to právě otec, člověk, který je pro Samuela tou hlavní autoritou, a u kterého má Sam pocit, že musí pro něj být dokonalý, jinak ho nebude mít rád tak, jak by chtěl.

Samuelův otec nebyl nikdy příliš citlivý, ani vůči němu, ani vůči matce. I když je ochoten pro Sama udělat všechno, co se týká placení, kupování věcí a zařizování, nikdy pro něj nebyl oporou, kterou by od něj chlapec potřeboval. Neustále mu jen opakoval a říkal, co by měl zlepšovat, v čem musí být dobrý, a že z něj chce slavného hokejistu. Proto Sam potřebuje získat jeho uznání a pocit, že opravdu udělal vše pro to, aby jeho otec byl s ním spokojený.

Samuelova matka byla dříve velice citlivá, vnímavá a veselá žena. Její dcera, Samuelova sestra, nikdy neměla žádné problémy, žádné poruchy chování se u ní neobjevily. Problémy u matky nastaly, když se snažily o další dítě, které se kvůli jejímu věku a zdravotním potížím nikdy nenarodilo. Otec jí to dával všechno za vinu a vznikl tak obrovský problém, který nebyli schopni vyřešit. Táhlo se to s nimi několik let a Samuel byl

toho všeho svědkem. Matka a otec spolu absolutně nefungovali jako pár, který by byl pro Sama příkladem. Otec třeba celý měsíc s matkou nepromluvil, byly to jen pozdravy, ale nic víc. Pak zase najednou otočil a dělal, že se nic nestalo a mluvil normálně. Matku to úplně zničilo a změnila se tak její psychika a chování. Když s ní otec nemluvil, byla v depresích a nemluvila ani ona. Doma bylo ticho. Ačkoli si mnozí lidé říkají, že děti jsou malé a nechápou to, tak jsou ale dost všímavé. Cítí, že to doma není v pořádku, a že se něco děje. I Samuel to pocítil a kolikrát se matky ptal, proč je doma takové ticho, že tam být nechce. Nebo se jí také ptal, proč si s otcem nedají ani pusu, jestli se nemají rádi. Matka nikdy nevěděla, co mu na to má odpovědět. Poté zase následovalo období, kdy otec otočil a začal se s matkou bavit, jakoby se nic nestalo. Matka okamžitě otočila taky a tvářila se šťastně a spokojeně a naivně věřila, že to tak bude už napořád. I lidé z jejího okolí si toho všímali a viděli, že už to není ona. Její dcera říkala, že si kolikrát před ní připadala jako smyslů zbavená. Jeden měsíc viděla matku, jak nemluví a je v depresích a další měsíc se matka usmívala, byla šťastná a plánovala dovolenou a říkala jí, jak je zase všechno v pořádku, a že mu to musí všechno odpustit, vždyť přeci chybovat může každý. Jenže za další měsíc to bylo zase všechno zpátky, možná ještě horší. Tyto výkyvy s rodiči prožíval i Samuel, který se jako dítě musel cítit nesmírně zmateně. Kolikrát ani s ním nikdo nemluvil, takže byl na všechno sám, a tak si o těžkých situacích nemohl s nikým promluvit.

Příčiny chování otce nejsou zřejmé a já jsem neměla možnost zjistit možné důvody, proč se takto chová. Důležitým zjištěním ale bylo, že otec je vyléčený z drogové závislosti. Pár let před tím než počali Samuela, byl jeho otec drogově závislý. Kvůli vážnému úrazu, kdy spadl jako pokrývač ze střechy a ležel velice dlouhou dobu v nemocnici, se z drogové závislosti na pervitinu vyléčil. Dle odborných poznatků může závislost na pervitinu trvalým způsobem narušit osobnost člověka. Každý člověk má v sobě zakódované základní potřeby, které potřebuje pro to, aby byl spokojený. Jsou to potřeby fyziologické a psychologické. Pro každého zdravého člověka jsou tyto základní potřeby to nejdůležitější, co potřebuje a má z jejich naplňování radost. Ale člověk, který začne brát drogy, zvláště pervitin, zažije mnohonásobně větší potěšení a radost, než jakou mu poskytuje uspokojování základních potřeb, jelikož v důsledku užívání drogy mozek vylučuje mnohonásobně větší množství dopaminu - neurotransmiteru štěstí. Proto poté lidé, kteří

jsou vyléčení z drogové závislosti, nemají už takovou radost a potěšení ze základních potřeba jako ostatní, jelikož jejich centrum odměny je trvale narušené. A nejspíše to se právě projevovalo u Samuelova otce. Sám se utápěl v depresích a smutku, protože mu nic nestačilo k radosti, pak ale najednou se to změnilo a na chvíli vše vypadalo, že to bude zase dobré. Poté zase spadl do deprese a takhle to bylo stále dokola. Drogově závislí lidé si údajně často i po vyléčení si zase najdou nějakou substituci - jinou závislost, protože to k životu potřebují. U otce Samuela je možné, že jde o závislost na synově úspěchu (https://www.extc.cz/pervitin--metamfetamin-.html)

Ačkoli matka Samuela nebyla nikdy drogově závislá a dle jejích vlastních slov to byla zdravá a odolná žena, její osobnost se začala měnit kvůli otcovým vlivům. Dlouhodobé soužití s člověkem, který má nějakou poruchu osobnosti, může vést k tomu, že i zdravému člověku se ta osobnost může nějakým způsobem narušit. A to může být příklad Samuelovy matky. I její nejlepší kamarádky ji nepoznávají a říkají, že už není, jako byla dříve.

A právě v tomhle všem žije Samuel celý svůj dvanáctiletý život. Není divu, že sám je zmatený a neví, jak by se měl chovat, co k sobě samému cítit, když oba jeho rodiče necítí ani vzájemnou lásku, natož lásku sami k sobě.

8 Dotazník pro třídní učitelku

Na základě informací, ze kterých jsem usoudila, že většina problémů chlapce se vyskytuje právě ve škole při vyučování, rozhodla jsem se kontaktovat třídní učitelku. Sestavila jsem několik otázek (viz. příloha), díky nimž jsem se chtěla dozvědět jak Samuel reaguje na různé situace ve škole, a jak zvládá neúspěch.

8.1 Analýza získaných informací

V následující části vždy uvádím otázku, na kterou mi třídní učitelka poskytla odpověď. Její odpovědi jsem doslovně přepsala a poté vyhodnotila. Nakonec jsem reflektovala celkový přínos, který mi poskytl tento dotazník.

Otázka č. 1

Myslím si, že Samík má velké výkyvy v sebehodnocení. Když má pocit že se mu něco nepovedlo, tak se dostává až do stavu zoufalství, jakoby zapomněl kým je, že je i šikovný a schopný v mnoha jiných věcech. Samík nesnese žádný neúspěch, cítí se jako "neschopný". Myslí si, že by "nikdy nedokázal udělat něco tak hezkého jako jeho spolužák" (šlo o výtvor na výtvarné výchově, vyprávěl to mamce doma a plakal u toho, že když viděl, co vyrobil nebo nakreslil jeho spolužák, tak si řekl, že tohle by on nikdy nezvládl, že je k ničemu, a že to nedokáže). Setkala jste se s tím někdy u Samíka? Mohla byste ty situace popsat (jak reagoval, co říkal, jak to pokračovalo)?

Odpověď na otázku č. 1

„U Sama jsem tyto projevy vnímala více ve 4. ročníku. Teď mi již přišlo, že své výkyvy ve škole drží pod kontrolu. Předpokládám, že se jedná o další stádium dospívání – tedy drží krok se spolužáky. V loňském roce se často stávalo, že propadal zoufalství právě z neúspěchu. A to i ze zdánlivého. Stačila malá chyba nebo zaváhání a Samuel reagoval „poraženecky"- tedy vedl řeči typu, že je k ničemu, že to má zase špatně, že je to na nic apod. V této fázi nepomohla už ani pozitivní reakce na daný problém, pochvala či odvedení pozornosti. Sam v této depresi setrval i celou hodinu. Se změnou předmětu (během dopoledne) již neměl čas řešit, co bylo před hodinou – tedy v následující hodině pracoval

„normálně“. Velmi často měl také potřebu se ujišťovat, že pracuje správně, a to i několikrát za sebou. Při opravách práce byl nadmíru pečlivý až úzkostný – opravu několika vět diktátu by byl schopen dělat i 20 min, kdyby nebyl časově omezen. Co se týče estetického projevu (VV a Pč) i zde trval na neustálých kontrolách správnosti práce. To přetrvalo i do 5. třídy. Mou reakcí na práci ve VV a Pč vždy je pouze, že to není můj obrázek a spokojený musí být on sám.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 1

Paní učitelka mi opravdu potvrdila, že Samuel nezvládá ve škole neúspěch nebo i jen nějaké chyby. Nedokáže přijmout fakt, že je normální chybovat, a že nikdo není dokonalý. Potvrdilo se mi, že ani pochvala nebo nějaké kladné hodnocení mu nepomáhaly v tom, aby byl ze svého výsledku spokojený. Jeho potřeba úplné dokonalosti vedla i k tomu, že se musel několikrát ujišťovat, zda to dělá správně, protože se právě přesně bál nějakého neúspěchu.

Otázka č. 2

Pamatujete si ještě incident se Samíkem na škole v přírodě minulý rok? Jak zjistil, že má zničené brýle a kvůli tomu si chtěl ublížit. Mohla byste prosím popsat jeho reakci na tuto situaci (Co Vám řekl, svěřil se Vám s něčím, jak se poté choval…)?

Odpověď na otázku č. 2

„Samuel brýle nejprve nemohl najít. Několikrát prohledával věci i pokoj. Vím, že mu pomáhali i kluci z pokoje. Potom pro mě někdo doběhl, že Sam brýle našel a že chce skočit z okna. Šla jsem tedy za ním zjistit, co stalo. Sam seděl na posteli, nebrečel, byl jen velmi skleslý, smutný. Nepozorovala jsem zoufalost. Jeho stav bych nazvala spíše rezignací. Vzhledem k tomu, že během roku zničil asi troje brýle, říkal, že už zase je má rozbité. Tuším, že projevil i lítost směrem k matce. Domluvila jsem s ním, že mámě zavoláme. Ta obratem dorazila i s novými brýlemi. Její reakce byla naprosto klidná, bez známky výčitek. Do večera byl Samuel spíše skleslejší, nemluvný. Druhý den už zase fungoval.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 2

Když porovnám odpověď paní učitelky a to, co řekl Samuel své sestře, příliš se odpovědi neliší. Podlé mého názoru však Samuel řekl své sestře celou pravdu, protože jí velice důvěřuje. Myslím si, že paní učitelka zareagovala velice dobře, i když z odpovědi nemůžeme přesně poznat, jestli o tom se Samem mluvila. Vzhledem k tomu, že to Samovi bylo líto z ohledu na matku, bylo dobré ji o tom informovat a domluvit se s ní.

Otázka č. 3

Všimla jste si neobvyklého přemýšlení (podhodnocující sebe, jak konkrétně?), chování a reagování (nepřiměřené, jak?), či emočního prožívání (smutek, zlost, nechuť, zoufalost…) Samíka? Můžete to prosím blíže popsat?

Odpověď na otázku č. 3

„U Samuela jsem si nevšimla, že by o svém neúspěchu přemýšlel dopředu. Spíše se jednalo o méně jisté chování, řekla bych jistá obezřetnost. Ve chvíli, kdy však došlo ke zjištění, že ne vše je správně, rychle spadl do deprese. Zde se pak okamžitě projevily známky nespokojenosti s vlastním výkonem, naštvání sama na sebe, občas si bouchnul do stolu, často si také povídal „pro sebe“ průpovídky o tom, že to má špatně a že je zase blbě. Nikdy však za chybu, kterou zjistil, nevinil nikoho jiného, výhradně jen sebe. Také jsem si nevšimla, že by projevoval sebelítost. Spíše se obracel k naštvání.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 3

Z odpovědi je zřejmé, že Samuel nezvládá svůj neúspěch a není schopen se na něj podívat z jiné perspektivy. Dále se také potvrdilo, že Samuel opravdu za všechno viní jen sám sebe a nikoho jiného. Z jeho reakcí usuzuji, že se na sebe opravdu i kvůli malé chybě dokáže tak rozzlobit, až se začne ponižovat a podhodnocovat a nemá tak sám sebe rád. Dle Fonagyho (2016) může jít o tzv. internalizovanou část osobnosti otce, tzv. nepřátelské, neboli “sadistické superego” či “alien self”, které dítě doslova terorizuje zevnitř, i ve chvílích, kdy není přítomna autorita, se kterou se dítě identifikuje a která by dítě pokárala, potrestala a ponížila kvůli skutečné, či domnělé chybě.

Otázka č. 4

Jak si to vysvětlujete? Co by podle Vás mohlo být příčinou jeho problémů s nízkým sebevědomím?

Odpověď na otázku č. 4

„Nikdy jsem se u dítěte s takovýmto chováním nesetkala. Vzhledem k dobrému sociálnímu postavení ve třídě a nekonfliktnosti Sama s ostatními, bych hledala příčiny jednak v Samuelově osobnosti a chápání sebe sama, a pak také v rodině.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 4

V odpovědi paní učitelky na otázku č. 4 se mi potvrdilo i mé usuzování, že problémy v Samuelově chování pramení nejspíše z rodiny. Jak jsem již psala výše a píše to i paní učitelka, Sam vždy byl oblíbený a hodný chlapec, který neměl problém si najít kamarády. Vždy se pěkně choval k ostatním a dokonce i chránil děvčata. Proto si myslím, stejně tak jako jeho paní učitelka, že problémy s jeho osobností, s ním samým, bude mít spojené s rodinou.

Otázka č. 5

Co se Vám osvědčilo jako účinné v komunikaci s ním?

Odpověď na otázku č. 5

„Jako prevenci jsem užívala pozitivní motivaci při práci – tedy hodnocení průběhu, pochvalu. Na tu reagoval velmi dobře. I zde však byla patrna jen krátkodobá účinnost. V případě, že se již dostal do nepříznivého rozpoložení, zjistila jsem, proč tomu tak je. Většinou se nejednalo o nic „důležitého“, tedy jsem nechala jeho reakci bez odezvy. Sám byl pak nucen okolnostmi pokračovat. Nemyslím si však, že tímto byl jeho problém vyřešen. Předpokládám, že negativní pocity si odnášel s sebou domů.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 5

Je zřejmé, že Samuel naléhavě potřebuje být pochválen a cítit, že to dělá správně. Protože když tomu tak není, není se schopen od toho špatného pocitu, že je k ničemu,

oprostit.

Otázka č. 6

Popište prosím podrobněji na co Samík reaguje negativně? Jaké jsou spouštěče jeho stavu (zážitek neúspěchu, posměch…)?

Odpověď na otázku č. 6

„Jako počátek sebekritické reakce považuji především vnitřní pocit neúspěchu. Tyto stavy přicházely bez vnějšího přičinění (kritika, posměch). Samuel reagoval na vlastní pocit – tedy zjistil-li chybu, sám sebe přivedl do stavu deprese. Tento stav bych popsala jako částečné zoufalství a částečný vztek na vlastní „neschopnost“. Tyto stavy byly patrny například při diktátě (např. když nestihl kontrolu, dostal špatnou známku), při samostatné práci v hodině s následnou kontrolou (reakce na chybně vyplněné cvičení), při výtvarné činnosti (potřeba neustálého ujišťování o „hezkém“ výtvoru) apod.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 6

V této otázce se mi přesně potvrdilo to, co jsem si myslela. Samuel nepotřebuje ke své vlastní kritice kritiku ostatních. Stačí jen, aby se mu něco nezdařilo tak, jak si představoval a okamžitě to bere jako své úplné selhání, aniž by mu k tomu kdokoli dal nějaký podnět.

Otázka č. 7

Hodnotím jako velice pozitivní, že Samík chce pomáhat dětem, možná to však dělá neobratně, možná jde o nevyžádanou pomoc, kterou si chce získat kamarády. Všimla jste si nějaké nepřiměřenosti v tomto ohledu?

Odpověď na otázku č. 7

„Ano. U Sama jsem si všimla dvou výrazných protikladných složek osobnosti. První je kamarádskost a velká ochota – v tomto ohledu je velmi přátelský, nekonfliktní, chápavý, pomáhající (jako příklad uvedu situaci, kdy se řeší, kdo ze třídy spáchal prohřešek a Samuel se dobrovolně přizná, že on, ač je očividné, že to nebyl). Druhou protikladnou je schopnost nechat se vyprovokovat k fyzické agresi – zde bych příčinu viděla v cílené

provokaci kamarádů (vědí, že Samovi vadí oslovení „Emane“, cíleně ho však používají, aby ho vyprovokovali. Samozřejmě dojde-li k napadení, nelení a jdou na Sama žalovat.)“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 7

V této otázce se mi opět potvrdilo, že Samuel je velice přátelský a nekonfliktní, takže je ochotný za své spolužáky přebírat zodpovědnost a vinu, i když je patrné, že on nic neudělal. Co je překvapující, že když se mu spolužáci vysmívají, nenechá si to líbit a brání se. U člověka, který sám se sebou není spokojen, mě to zaráží, i když s tím souhlasím a myslím si, že je dobré, že se brání. Samozřejmě nějakým správným způsobem. Možná právě proto, že si sám nevěří a myslí si, že je k ničemu, mu vadí, když mu to dává najevo ještě někdo další, protože ho v tom jen utvrzuje. To ho nejspíše vede ke vzteku.

Otázka č. 8

Samík upozaďuje sebe a přebírá větší odpovědnost než má, aby se druzí necítili špatně. Jakoby byli ostatní důležitější než on sám. Trochu mě překvapilo po tom incidentu s opařenými zády, jak Samík bral vinu na sebe a opravdu se snažil „zachránit“ paní učitelku. Všimla jste si u něj těchto projevů?

Odpověď na otázku č. 8

„Vůči spolužákům ve třídě jako jednotlivcům nikoliv. Pokud se nad tímto více zamyslím, Samuel se takto projevil pouze vůči paní asistentce (myslím si, že z důvodu, že si ji váží a má ji rád) a vůči mně, jako učitelce (předpokládám, že z téhož důvodu). V případě mé osoby se jedná hlavně o řešení situace, která zasahuje celý kolektiv třídy – často jsem při těchto intervencích velmi popisná a dětem přesně líčím své vlastní vnímání situace a pocity. Naopak si pak vyžaduju totéž od nich. Tedy shrnu-li to, nemyslím si, že se jedná o snahu „zachránit“, nýbrž o velké pochopení a možná přehnanou empatii.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 8

Je zajímavé, že u Samuela, u kterého se objevují problémy nejspíše ze špatné schopnosti mentalizovat, se naopak objevuje veliká schopnost pomoci a vcítit se do jiného člověka. Soudím, že Sam se snažil „zachránit“ hlavně paní učitelky, tudíž jeho autority ve škole. Nejspíše jim tak potřeboval oplatit vděk za jejich pozitivní chování k němu samému.

8.2 Vyhodnocení a reflexe

Z odpovědí paní třídní učitelky Samuela se nám potvrdilo, že Samuel má problémy se svým sebepojetím. Nedokáže zvládat své vlastní neúspěchy nebo nezdary, které ale kolikrát nemusí mít tak velikou váhu. A ačkoli se mu dospělý člověk snaží vysvětlit, že se nic neděje, a ať se kvůli tomu takto nestresuje, není schopen to přijmout a utápí se dál ve svých depresích. Dokáže o sobě opravdu ošklivě mluvit a ponižovat se, aniž by k tomu měl pádný důvod. Samuel je zároveň dobrý kamarád a přítel, který rád pomůže. Možná je ale někdy až příliš hodný a nemusí se mu to vždy vyplatit. Příčiny vzniku tohoto chování můžeme nejspíše opravdu hledat v rodině, protože postavení ve třídě má Samuel dobré.

Celkové hodnocení dotazníku pro paní učitelku beru jako velice přínosné. Nejen, že se mi potvrdily informace, které jsem věděla, ale také jsem se dozvěděla něco nového o chování Samuela ve třídě během vyučování a v třídním kolektivu. Tyto poznatky mi dále pomáhaly v tvorbě programu na posílení sebepojetí.

9 Program pro posílení zdravého sebepojetí

Cílem tohoto programu má být posílení zdravého sebepojetí žáka. Jak už jsem se zmiňovala několikrát výše, tak zdravé sebepojetí je pro vývoj člověka velice důležité. Člověk se musí naučit vnímat správně své pocity, jak ty kladné, tak i záporné. Špatné není jen nezvládat ty záporné pocity, pocity zoufalství, smutku a nezvládnutí úkolu, ale i přehnané zvládání pocitů kladných.

Některé děti nemusí mít správně vyvinutou schopnost empatie a mentalizace, a tak si se svými pocity neumí poradit. Většina těchto problémů pramení právě v rodině, kde probíhala špatná mentalizující komunikace a nebo neprobíhala vůbec. Učitel, jakožto další významná osoba pro žáka, může alespoň něčím trochu dítěti pomoci. Je důležité, aby to dítě vědělo, že není na všechno samo, a že je tu někdo, kdo za ním stojí a pomůže mu, když bude potřeba. Učitel musí být pro své žáky oporou a důvěrným člověkem, aby se s ním žáci cítili v bezpečí, zejména pokud to tak necítí u sebe doma. Ačkoli učitel nemůže každého žáka úplně zachránit, může dítě nesmírně podpořit, aby to dítě vědělo a cítilo, že tu někdo je, kdo ho vidí. To platí zvláště u dětí, které toto necítí od svých rodičů.

Nejdůležitější částí celého programu na podporu zdravého sebepojetí je určitě komunikace. Dítě musí vědět, že má ve svém okolí člověka, kterému se může svěřit se svými pocity a ví, že ho ten člověk vyslechne, pochopí a vcítí se do něj. Proto jsem většinu činností vybrala tak, aby jejich základem byla právě komunikace, přes kterou dítě postupně zlepšuje své sebepojetí a chápání svých pocitů.

Do této části jsem zařadila i léčivý příběh, který jsem sestavila na základě poznatků o Samuelovi. Příběh je smyšlený a objevují se v něm smyšlené postavy. Základem příběhu jsou ale problémy a postoje, které jsem zaznamenala u chlapce.

Důležité je také zmínit, že je lepší oddělovat činnosti nějakým časovým úsekem. Začít pomalu a zlehka a nedělat vše najednou.

9.1 Polostrukturovaný rozhovor

Ze zjištěných informací o Samuelovi jsme vytvořili polostrukturovaný rozhovor (viz. příloha), ve kterém jsme se snažili zjistit, jak celou tu situaci chápe právě on, i když to nebylo zřetelné. Otázky se týkaly jeho samotného jako osobnosti, jeho pocitů a jeho rodiny. Myslím si, že tento rozhovor byl velice důležitý pro další práci, neboť některé zjištění bylo opravdu překvapující.

Většinu otázek a témat jsem měla před připravené, ale vzhledem k tomu, že to byl rozhovor, u kterého jsem se snažila aby byl přirozený a spontánní, doptávala jsem se dalšími nepřipravenými otázkami.

Rozhovor by měl určitě probíhat individuálně, to znamená ne s celou třídou, ale samostatně s konkrétním žákem. Když jsem prováděla rozhovor se Samuelem, byli jsme úplně o samotě v jeho dětském pokoji. Chtěla jsem, aby byl v prostředí, které je mu známé a příjemné, a které je jeho vlastní. Bylo velice důležité, aby se cítil dobře a v bezpečí.

Protože mě Sam zná, ujistila jsem ho, že mi opravdu může říct a odpovědět cokoli, co ho napadne, že nikomu konkrétnímu nic říkat nebudu, protože to zůstane mezi námi. Samuel s tím souhlasil.

9.1.1 Analýza získaných informací

V následující části vypisuji vždy konkrétní připravenou otázku, která byla chlapci položena. Poté doslovně píši, jak Samuel odpověděl. Ke každé odpovědi poté patří mé vlastní vyhodnocení. Nakonec následuje celková reflexe této aktivity z mého vlastního pohledu, ale i z pohledu chlapce.

Otázka č. 1

Jak se dnes máš Same a proč?

Odpověď na otázku č. 1

„Super. Mám se dobře, proto no, z dobrejch důvodů. Protože jsem vlastně přijel od kamaráda, takže jsem trochu takovej nabuzenej a že už jsem s mámou a tátou doklidil

zahradu. Hrabali jsme listy a já jsem hrabal taky. Když je nějakej volnej čas, tak takhle taky rád dělám.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 1

Byla jsem ráda, že má Sam dobrou náladu, protože to bylo pozitivní vzhledem k rozhovoru. Zároveň mě také nadchlo, že nějaký svůj volný čas trávil s kamarádem a s rodiči v přírodě. To je určitě pozitivní.

Otázka č. 2

S kým tedy nejraději chodíš ven?

Odpověď na otázku č. 2

„No někdy jdu sám a nebo někdy s tátou. Buď s rodičema a nebo sám no jako. Nevím, co bych měl raději. Asi spíš sám.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 2

Ze Samuelovy odpovědi je zřejmé, že rád tráví čas i sám, což je u žáka 1. stupně ZŠ zvláštní.

Otázka č. 3

Cítíš se poslední dobou spokojený?

Odpověď na otázku č. 3

„Jo, jsem v pohodě úplně. Akorát se školou nic moc. Škola se mi nelíbí, nebaví mě to tam, jsou hrozně přísný.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 3

Velice ráda jsem tohle slyšela, že se Sam cítí spokojený. Že ho nebaví škola mě ani moc nepřekvapilo.

Otázka č. 4

Takže jsi spokojený jinak úplně se vším? I toho, co se týká tady doma, nic ti tady nevadí? Mamka s taťkou taky dobrý?

Odpověď na otázku č. 4

„Jo, jinak jsem spokojenej. Jo, ne nic mi tady nevadí. Jo, mamka s tátou taky dobrý.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 4

Ze Samuelovy odpovědi bylo zřejmé, že je opravdu momentálně spokojený. Nebyl tam ani náznak nějakého zamyšlení, že by nevěděl, co říct.

Otázka č. 5

Stalo se ti někdy něco, co tě opravdu hodně naštvalo? Může to být cokoli.

Odpověď na otázku č. 5

„Jo, byl jsem naštvanej na hokeji, protože jsme hráli a prohráli jsme 10:5. A byl jsem naštvanej kvůli tomu, že jsme prohráli a že jsme nehráli dobře. A že když jsem dohrál a šel jsem na střídačku, tak jsem se díval dopředu, tak přímo přede mnou na lavičkách byl táta a zase že jo se tam zase zlobil. Takže to mě taky naštvalo. No jinak dobrý.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 5

Zde je vidět, že výkon v hokeji je pro Samuela velice důležitý. Ale ne proto, aby měl radost sám ze sebe a z vítězství nebo z nějakého úspěchu, ale aby se na něj otec nezlobil, protože to pak naštve jeho samotného.

Otázka č. 6

Na koho si tedy v tu chvíli byl přesně naštvaný?

Odpověď na otázku č. 6

„No na sebe jsem byl trošku naštvanej, že jsem nehrál líp, protože to šlo na něm vidět, na tátovi, a taky jsem byl trošku naštvanej no na kluky, protože oni taky hráli zrovna

nic moc dobře. Nikdo nehrál dobře.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 6

Z této odpovědi mi bylo jasné, že Sam byl naštvaný hlavně sám na sebe, protože věděl, co bude následovat. Viděl svého otce, který je rozčílený z důvodu prohry, a tak věděl, co ho čeká. Proto byl naštvaný sám na sebe, že nehrál lépe a možná i trochu na spoluhráče.

Otázka č. 7

A naštvalo tě třeba i něco ve škole?

Odpověď na otázku č. 7

„No ve škole kluci. Ty mě taky jakože naštvali, ale to je běžný. To se stává často docela. Říkali mi to, co se mi nelíbilo, že jo.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 7

V této odpovědi se mi potvrdilo tvrzení paní třídní učitelky, která také tvrdila, že se spolužáci snaží Sama vyprovokovat a říkají mu věci, které se mu nelíbí. Proto jsem se snažila dále zeptat, o co tam šlo.

Otázka č. 8

A co ti třeba dělali nebo říkali?

Odpověď na otázku č. 8

„Nevim, nevim, nevim. Byli to kluci ze třídy, ale ne všichni. Ale protože jsem takovej naštvávací, jakoby takovej startovací, tak proto to dělali. Takže jsem po nich startoval a oni mi vždycky utekli. A nebo když jsem byl blízko u nich, třeba metr od nich, tak řekli stačí, a že se mi omlouvaj, tak jsem jim řekl, že ještě jednou, tak jednu dostane hned, tak on už přestal na chvilku aspoň“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 8

Z této odpovědi jsem od Sama vycítila, že ví přesně, co mu kluci říkali nebo čím ho

provokovali. Ale bylo na něm vidět, že mu to není příjemné a mluvit o tom nechce, proto jsem ho k tomu dál nenutila.

Otázka č. 9

Stalo se ti ve škole někdy, že se ti něco nepovedlo? A jak jsi na to reagoval?

Odpověď na otázku č. 9

„Jo, že jsem dostal pětku třeba. Špatnou známku třeba nebo poznámku. No tak, že jsem se buď rozbrečel nebo jsem se tomu snažil vyvarovat, pak jsem se na to učil, že jo.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 9

Tady Samuel neřekl přesně to, co jsem očekávala. Myslím si, že to bylo z toho důvodu, protože zrovna v sobě neměl ten špatný pocit sám ze sebe, který zažívá, když se mu něco nepovede. Nejspíše to pak ani nevnímá, co o sobě říká nebo co si o sobě myslí.

Otázka č. 10

Je něco, co tě trápí nebo tě někdy trápilo?

Odpověď na otázku č. 10

„Nevim. Teď mě nic netrápí. Ale to jako nevim, nevim. Smutnej jsem byl, když jsme hráli doma vánoční turnaj a byli jsme blízko, postoupili jsme do semifinále, tam jsme prohráli, takže jsem hráli o bronz. A ten jsme taky prohráli, takže jsme byli čtvrtý. Byli jsme blízko bronzu aspoň, ale jediný, co jsme získali byl diplom. Jinak nevim, nic mě nenapadá.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 10

Tato odpověď mě ani nepřekvapilo. Opět šlo o hokej, který nejspíše Samuel prožívá opravdu hodně. Opravdu věřím tomu, že je to sport, který ho baví a má ho rád. Ale zároveň se také domnívám, že to nebude jen z lásky k hokeji, ale také z toho, že na tom opravdu hodně záleží jeho otci.

Otázka č. 11

Bojíš se někoho nebo něčeho? Máš z něčeho strach?

Odpověď na otázku č. 11

„Ne, nikoho nemám, koho bych se bál. To jako ne, ani jsem neměl, si myslim. Nikoho jsem se nebál. Jediný, čeho se bojim tmy, no. Nenávidim jí. Že nevidíš ani na krok.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 11

Velice ráda jsem slyšela tuto odpověď a bylo vidět, že ji Samuel myslí upřímně. Nepozastavil se nad tím a rovnou řekl, že se nikoho nebojí.

Otázka č. 12

Když jsi byl někdy smutný, řekl jsi to někomu? Máš nějakého člověka, kterému opravdu věříš a víš, že mu můžeš říct všechno? A můžu vědět, kdo to je?

Odpověď na otázku č. 12

„Jo. Jo. Ségra. A ještě rodiče, máma a táta.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 12

V této odpovědi byl Samuel velice pohotový, když hned jako prvního člověka, kterému může věřit, označil právě svoji sestru. Je dobré vědět, že přeci jen má pro sebe blízkou osobu, které se může svěřit.

Otázka č. 13

Myslíš si, že je v tvém okolí člověk, který by s tebou byl nějak nespokojený?

Odpověď na otázku č. 13

„Jo, trenér. Nebo že mi třeba řekne, že mám zapracovat na něčem a prostě já se na tom snažim zapracovat a tak. A doma, jo táta. Táta i máma.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 13

Další důležitý člověk, se kterým se Sam často setkává je trenér. Je pochopitelné, že zrovna od něj slýchává, co dělá špatně, protože trenér ho trénuje a snaží se z těch chlapců udělat dobré hokejisty. Nicméně vím, že jsou opravdu na chlapce tvrdí. To, že nakonec Sam přiznal, že nespokojený s ním je i táta, jsem očekávala.

Otázka č. 14

Cítil ses někdy sám? Že ti nikdo nepomůže a že jsi osamocený?

Odpověď na otázku č. 14

„Ne. Nevim, nevzpomínám si. Opravdu na nějakou situaci si nevzpomínám. Nevim, nevzpomínám si. Vim, že nějaká byla, ale nevzpomínám si na to zrovna, nevzpomínám.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 14

Popravdě u této odpovědi jsem si nebyla jistá její pravdivostí. Nastal tu okamžik, kdy z předtím veselého Sama se najednou stal smutný chlapec, který si na něco vzpomněl, ale nechtěl na to myslet, natož to říci nahlas. Jen dokola odpovídal, že si nevzpomíná. Nejspíše se tedy někdy ocitl v situaci, ze které nevěděl jak ven a myslel si, že nemá nikoho, kdo by mu s tím mohl pomoci.

Otázka č. 15

Stalo se ti někdy, že ses doma necítil dobře? Kdy to bylo:

Odpověď na otázku č. 15

„Jo, někdy. Třeba zase bych se vracel jako ke sportu v nějakym zápase, že jo. Ale jako jinak tady jsem se cítil špatně, když jsme se pohádali s rodičema nebo když se oni hádali. Ale to zas tak moc není, to je jen někdy.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 15

Opět se Sam vracel ke sportu. Zajímavé je, že otázka byla, jestli se doma někdy necítil dobře a jeho jako první napadne opět hokej. Přijde mi to zvláštní. Připadá mi, jakoby ho ten hokej spíše trápil, než mu dělal radost.

Otázka č. 16

Slyšel jsi někdy, jak se hádají rodiče? Víš, o čem se hádali? Co si dělal?

Odpověď na otázku č. 16

„Jo, hodně. Nevim, nebo slyšel, ale nevim o čem. Už si to nepamatuju. Byl jsem dole, jsem se zrovna dosprchoval a oni se o něčem hádali, že jo. Teď nevim zrovna o čem. To bylo minulej tejden. No byl sem smutnej, bylo mi blbě. Jdu pak za nima a řeknu jim, aby se nehádali“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 16

Tady už byl Sam opravdu skleslý a nechtěl o tom moc mluvit. Bylo zřejmé, že se rodiče hádají často a on ví proč, ale nechce na to myslet. Nejspíše mu v paměti uvízla jedna z posledních hádek, o které řekl, co poté dělal. Ale jinak k otázce neřekl nic konkrétního.

Otázka č. 17

Dokázal bys říct, co si myslíš sám o sobě? Jaký jsi? Jako povahově.

Odpověď na otázku č. 17

„Myslim si, že jsem docela v pohodě a že nejsem zrovna jako kliďas jakože jsem trochu takovej výbušnej asi. Jinak nevim. Nevim, jak bych se měl jako popsat, nevim. Nevim.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 17

Tady nastal další zlom, kdy Samuel byl najednou vystresovaný a vůbec nevěděl, co má o sobě říct. Dokola pořád opakoval, že neví a bylo vidět, že je z té otázky velice nervózní. V jeho hlase byl slyšet smutek.

Otázka č. 18

Myslíš si, že jsi dobrý člověk nebo špatný? A proč si to myslíš?

Odpověď na otázku č. 18

„Něco mezi. Protože nejhodnější a zrovna nejlepší to takhle nejsem, to zase neříkám. Protože nejsem, že jo prostě nejsem takovej, že bych byl hodnej, a že bych se uklidnil třeba to, zas tak hodnej nejsem, že jo.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 18

Tato otázka byla pro Sama velice náročná a těžká. Nebyl schopen o sobě vůbec nic říct. Jeho hlas se mu začínal klepat. Z toho soudím, že Samuel má opravdu veliký problém se sebepojetím. Jeho odpověď nebyla jako od dítěte, které jen nevím, jak se má vyjádřit. Tady bylo znát, že ho tato otázka velice zasáhla, že sám má problém si o sobě něco pěkného myslet a vůbec nevěděl, jak to má říct nahlas.

Otázka č. 19

A proč si o sobě myslíš, že nejsi hodný? To ti někdo říká nebo proč si to o sobě myslíš?

Odpověď na otázku č. 19

„Ne. Nevim. Ne. Jsem hodnej i zlej. Nejsem nejhodnější, ale nejsem nejzlobivější. Nevim, nevim.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 19

Tady už bylo na Samovi znát, že už moc mluvit nechce a je mu to nepříjemné. Mezi odpověďmi byly dlouhé pauzy, kdy nic neříkal a nedíval se mi do očí. V jeho hlase byly slyšet stopy začínajícího pláče. Myslím si, že ho to opravdu hodně vzalo a podle jeho odpovědi je zřejmé, že si o sobě nemyslí nic dobrého.

Otázka č. 20

Ale já si myslím, že podle toho, jak tě znám, tak patříš spíše k těm hodným klukům. Nebo ty si myslíš, že si někdy něco provedl, že bys byl ten zlý? A co?

Odpověď na otázku č. 20

„Jo. Nevim. Jako já nevim, jak ti to mám říct. Můžeme jít na další otázku?“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 20

Emoce, které spustilo posledních pár otázek se tu těžce popisují. U této otázky už opravdu Samovi začaly téct slzy a nebyl schopen dál mluvit k tématu. Bylo mi ho neuvěřitelně líto. Vždyť je to dítě, které má veliké problémy se sebepojetím a hrozně ho to trápí. Bohužel nikdo z nás mu do hlavy nevidí a já ho nechtěla dál trápit. Dál už jsem se nevyptávala.

Otázka č. 21

Máš rád sám sebe? Co máš na sobě rád?

Odpověď na otázku č. 21

„Jo, sám sebe. Jsem dobrej fotbalista docela, brankář.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 21

U této otázky jsem se snažila trochu snížit napětí a dokonce jsme se i zasmáli, když jsem se Sama snažila navést na to, aby mi řekl, co má na sobě rád. Atmosféra se celkem uklidnila a bylo to lepší. Z odpovědi je vidět, že dělat ve fotbale brankáře ho nejspíše velice baví, a tak je v tom dobrý a ví to o sobě.

Otázka č. 22

Co si myslíš, že ti nejvíce jde a co tě baví?

Odpověď na otázku č. 22

„Brankář ve fotbale a taky hokej mě baví a jde mi to. Rád ještě tancuju, nejradši robota.“

Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 22

V této otázce už jsme se snažili bavit o tom, co Sama baví, abych ho nakonec rozhovoru zase trochu zklidnila. Sam byl více uvolněný, ale bylo na něm znát, že je

smutný a že mluvit sám o vlastní osobě vůbec nezvládá a dělat to nechce.

9.1.2 Reflexe rozhovoru

Celkově hodnotím rozhovor jako velice přínosný. Podle mého názoru je velice důležité poznat dítě nebo žáka i z jiného pohledu, z toho jeho vlastního. Pro učitele je určitě velmi významné dozvědět se tyto informace o pocitech žáka, který má problém se sebepojetím. Než vůbec učitel začne nějak s takovýmto žákem pracovat, musí zjistit, jak na tom žák je a jaké jsou vlastně jeho problémy. Teprve až po té, když zjistí, co je největší slabinou v sebepojetí žáka, může rozhodnout a vymyslet, jak s ním bude pracovat dál.

Pro mě osobně byl tento rozhovor velice významný, protože jsem se dozvěděla, že Samuel má problém se svojí vlastní osobou. Na začátku rozhovoru bylo na Samovi znát, že je klidný a nedělá mu problém odpovídat. Bylo to nejspíše tím, že jsme se bavili o jeho rodině, přátelích, spolužácích nebo spoluhráčích. O nikom z nich Sam neřekl jediné špatné slovo. Spíše naopak o všech mluvil velice klidně a hezky. Z toho, co všechno o něm vím, si myslím, že Sam si ani neuvědomuje a nebo nepřiznává, že by mu mohl někdo ubližovat. A to nemyslím fyzicky, ale psychicky. Největší roli v jeho životě hraje otec, který bude nejspíše tím člověkem, kvůli kterému má Samuel problém se sebepojetím. I přes to ho Sam neoznačil jako špatného člověka, kvůli kterému by se trápil. Je možné, že si to ani nepřipouští a nebo otce chrání, protože tak to u něj funguje. Nikdy by na nikoho nesvalil žádnou vinu, jen sám na sebe. Naopak v druhé polovině rozhovoru, kde se otázky týkaly jeho osoby, měl Samuel najednou problém odpovídat. Zdál se velice neklidný a nakonec jeho rozpačitost přešla až ve smutek. Na otázky, které se tázaly na pocit ze sebe sama, nebyl schopný odpovědět a ani nic říkat nechtěl. Myslím si, že tento rozhovor byl pro mne jasným důkazem toho, že Samuel opravdu potřebuje posílit své sebepojetí.

Podle mého názoru byl tento rozhovor i přínosem pro dítě. Ačkoli se může zdát, že nakonec byl Samuel smutný, je důležité, aby o svých pocitech přemýšlel. Dítě potřebuje vědět, že má kolem sebe někoho, komu může věřit, a kdo ho vidí. Pro některé děti to nejsou rodiče, tak tu jejich roli může zastoupit učitel. Samozřejmě je velice významné dítěti říci, že ho kdykoli zase rádi vyslechnete, a že se nemusí bát vám cokoli říct. Pokud během rozhovoru dítě podpoříte a dokážete mu, že tu jste pro něj, bude vám věřit. A možná

i pocítí bezpečí z vaší strany, která mu může pomoci v dalších situacích.

9.2 Léčivý příběh

Použití léčivého příběhu mi v tomto případě připadalo více než potřebné. Pomocí léčivých příběhů můžeme děti nenásilně seznámit s různými krizovými situacemi a stavy, které jim jsou známé. Každý tento příběh doprovází smyšlený děj a smyšlené postavy, do kterých se často žáci mohou vžít a vidět tak situaci z jiného pohledu.

Vymyslela jsem tedy příběh (viz. příloha) se zvířaty ve vymyšlené zemi, kde hlavním hrdinou byl bílý tygr. Tento bílý tygr měl stejné vlastnosti jako má Samuel. Byl nadaný ve sportu, byl velice hodný a rád pomáhal ostatním zvířatům ze země. Jediným jeho problémem bylo to, že si připadal zbytečný, cítil se špatně a nevěřil si. S tygrem poté dále mluví moudrá sova, která ho chválí a snaží se mu vymluvit jeho špatné pocity ze sebe samotného. Následuje vyvrcholení, kde tygr, ačkoli si vůbec nevěří, dokáže zachránit nemocného berana a ještě zachrání turnaj ve fotbale. Všichni zvířátka ho nakonec velice obdivují a tygr si uvědomil, že není na světě sám a že je vlastně výjimečný.

Tento příběh jsem vymyslela konkrétně pro Sama, abych mu nastínila jeho situaci z jiného pohledu. Použila jsem zvířata, protože jsou dětem blízká a vím, že Sam je má rád. Velice oblíbený má Samuel fotbal, proto jsem ho také zařadila do příběhu, kde se tygr stane brankářem. Velmi blízce nastíněné byly i problémy se sebepojetím u tygra tak, jak jsem zjistila, že je má Samuel.

9.2.1 Vyhodnocení četby léčivého příběhu

Příběh jsem četla já nahlas Samovi. Opět jsme byli sami v jeho pokoje, takže četba probíhala v klidu a nerušeně. Po většinu příběhu byl Sam klidný a napjatě poslouchal. Někdy se něčemu zasmál, pokud se v příběhu objevilo něco vtipného, například vtipné jméno.

První, co mi na to Sam řekl, že tygr se jmenuje podobně jako on a moudrá sova Andělka zase jako jeho sestra. Bylo to pro mě i dobré znamení, neboť jsem poznala, že opravdu poslouchal a našel si tam něco pro něj blízkého. Nicméně poté následovalo něco, co jsem opravdu nečekala, že se může stát.

Na otázku, jestli se mu příběh líbil, mi řekl, že ano, že je to hezký příběh. Ale pak to začalo. Ptala jsem se, jestli by mi mohl říct, proč se mu ten příběh líbil a co si o něm myslí. Najednou znervózněl a vůbec nevěděl, co mi má říct. Nálada u něj zase velice klesla a z jeho výrazu jsem pozorovala smutek. Snažila jsem se ho ptát, proč se tak cítí nebo proč mi o tom příběhu nechce nic říci. Jediná jeho odpověď byla: *„Nevim.“* Poté dokonce i řekl: *„Nevim, já nevim, co si o tom mám myslet.“* Nechtěl mi na to vůbec nic říct a začal dokonce i brečet. Řekla jsem mu tedy, že už se ho ptát nebudu, ale jestli by si ten příběh mohl nechat a za pár dní si ho třeba může přečíst sám. O tom nechtěl ani slyšet. Říkal mi: *„Ne, já ho tady nechci, já to nebudu číst, nechci už.“*

Popravdě nečekala jsem a ani jsem nechtěla v Samovi vyvolat takové pocity, které po přečtení příběhu měl. Podle mého názoru ho příběh opravdu velmi citlivě zasáhl a Sam se do role bílého tygra nejspíše opravdu vžil. Bylo mi to velice líto, nechtěla jsem mu nějak ublížit, a tak jsem ho tím dál nestresovala, neptala se ho na to a ani jsem mu už příběh vícekrát nenutila.

9.2.2 Reflexe léčivého příběhu

Využití léčivého příběhu opravdu doporučuji a beru to jako velice přínosné. Učitel může prostřednictvím příběhu pozorovat u žáků různé pocity, které v nich smyšlený příběh vyvolá. Může jim tak pomoci s jejich těžkou situací, se kterou si neví rady.

Pro děti, si myslím, mají léčivé příběhy opravdu veliký význam a přínos. Děti mají oblíbené pohádkové příběhy, které do toho léčivého můžeme jednoduše přenést. Pomocí nich tak můžeme předvést tíživou situaci, ve které se dítě nachází, aniž bychom ji tam přesně určili. Dítě se pak může vžít do role nějaké smyšlené postavy, která mu pomůže vyřešit daný problém.

9.3 Kresba rodiny

Do programu jsem zařadila i kresbu blízké rodiny. Pomocí kresby, zvláště u dětí, můžeme zaznamenat jejich pocity a postavení v rodině. Kresba totiž nemusí pro děti znamenat jen jejich vlastní fantazii. Ale přes kresbu nám děti mohou poskytnout i jejich realitu. Většinu dětí kreslit baví, nemusíme je do toho nutit. Je to pro ně zábava, přes kterou nám mohou sdělovat jejich trápení, problémy ale i radost a štěstí.

Vzhledem k situaci, v jaké se ocitá Samuel u sebe doma, jsem se rozhodla využít téma kresba rodiny. Chtěla jsem, aby nakreslil svoji nejbližší rodinu tak, jak ji vidí a jak ji vnímá. Byla jsem velmi zvědavá, jak tento úkol zrealizuje, protože mi to ukáže, jaké názory má Sam na svoji rodinu, jak to cítí a hodnotí, ale také jaké má k ní postoje. Kresbu rodiny je také nejlepší využít právě v tomto věku, nejlépe od 6 do 12 let, protože v mladším věku by si s tím děti nemusely umět poradit a ztvárnit to tak, jak by bylo potřeba.

V jeho kresbě jsem se soustředila na tyto znaky:

- celkový dojem – první, na co jsem se chtěla zaměřit, byl celkový dojem z kresby, jak na mě tato kresba působí, jaký z ní mám dojem,
- velikost postav – podle velikosti můžeme v kresbě poznat, která z osob je pro dítě nejdůležitější, nebo má pro dítě větší význam,
- pořadí postav – chtěla jsem podle toho zjistit, jak vnímá pozice rodinných příslušníků v jeho rodině,
- způsob zobrazení postav – podle toho, jak Sam nakreslí každou postavu, jsem chtěla zjistit, jak vnímá celou tuto práci, zároveň také je pro mě důležité jestli postavy nakreslí zepředu, zezadu nebo z profilu,
- výraz postav – zajímalo mě také, jak Sam ztvární výrazy určitých postav jeho rodiny,
- použité barvy – vzhledem k tomu, že jsem Samovi na kresbu dala pastelky, čekala jsem, jaké barvy použije, protože i ty mi mohou něco napovědět.

9.3.1 Vyhodnocení kresby rodiny

Samuelovi jsem tedy zadala úkol, aby nakreslil svoji rodinu. Ke splnění úkolu jsem mu dala bílý papír ve formátu A4 a barevné pastelky. Sam tedy nakreslil obrázek (viz. příloha).

Je nutné zdůraznit, že ten den, kdy Sam dostal tento úkol, nebyl v nejlepším rozpoložení. Byl posmutnělý a skleslý a bylo vidět, že nemá nejlepší náladu. Nechtěla jsem ho tedy do toho nutit, ale zeptala jsem se ho, jestli se na to cítí a jestli to zvládne. Nakonec souhlasil, že tedy něco nakreslí. Myslím si, že to je hlavní důvod, proč ta kresba tak vypadá. Tím, že je celý obrázek naprosto jednoduchý, všechny postavy stejné a pořádně nedodělané, soudím, že ten den opravdu Samuel neměl náladu předvést doopravdy, co umí. Vím totiž, že kreslit umí velice dobře. Nejspíš ho k tomuto výtvoru vedla nechuť ke spolupráci.

Kresba na mě udělala celkem špatný dojem. Papír je skoro prázdný a jen dole jsou 4 malé postavy znázorňující jeho rodinu. Jak už jsem psala výše, Sam nebyl nejspíše v dobrém rozpoložení, a tak obrázek jen tak rychle nakreslil.

Ve velikosti postav nevidím žádné zásadní rozdíly. Ale přeci jen mi přijde, že jeho matka je na obrázku znázorněná jako o něco vyšší než otec. Mohlo by to tedy znamenat, že matka pro něho znamená o něco víc. Nejmenší je samotný Samuel, což bude nejspíše z toho důvodu, že je nejmladší z rodiny.

Podle pozice postav, si myslím, že Samuel bere otce jako hlavu rodiny. Je to pro něj největší autorita, a proto ho nakreslil jako prvního. Pak následuje matka, protože to je pro něj hned další autorita, vzhledem k tomu, že to jsou rodiče. Sám od sebe mi řekl, že sestru nakreslil nakonec, protože už s nimi nebydlí, ale na obrázku ji chce mít. Zajímavé také je, že sebe nakreslil mezi matku a sestru. Mohl by tím dávat najevo, že bere svou matku a sestru jako osoby, u kterých se cítí bezpečně, a tak je rád mezi nimi.

Způsob, jakým zobrazil všechny postavy, je velice jednoduchý a dá se říci skoro až odfláknutý. Na dítě mladšího školního věku je to velice podprůměrný výkon. Vzhledem k tomu, že ale vím, jak ráda kreslí a kreslit umí, myslím si, že důvodem, proč takto zobrazil

všechny postavy, bude to jeho špatné rozpoložení a nechuť k práci. Všechny postavy jsou nakreslené zepředu, což může znamenat to, že se to snažil nakreslit velice jednoduše. Nad každou postavu dokonce napsal, kdo je kdo. Nejspíše to tak chtěl ujasnit, aby nedošlo k zaměnění postav.

Výrazy všech postav jsou také stejné, ale všichni se usmívají. To je, myslím si, dobré znamení. Všechny postavy mají na obrázku dobrou náladu i přes to, že ten den, kdy kresba vznikla, měl autor spíše náladu špatnou. Dokonce mi připadá, jak mají všechny postavy zvednuté ruce nahoru, že mávají. Jakoby někoho zdravily.

Poslední, velice důležité hledisko, které bych chtěla zhodnotit je použití barev. Na celkový obrázek použil Samuel pouze 5 barev. Čtyři barvy použil na kresbu postav a jen jednu, hnědou, použil na nakreslení země, aby postavy nelétaly ve vzduchu. Jak už jsem psala ve způsobu ztvárnění postav i tady je, myslím si, důležité, že nad každou postavu napsal konkrétního člena rodiny. Napsal to i stejnými barvami, jakými jsou jednotlivé postavy nakresleny. O těchto barvách mi i sám řekl, že maminku udělal červenou, protože je to její oblíbená barva. Stejně tak je to i u něho a u jeho sestry. Samuel má nejoblíbenější barvu modrou a jeho sestra zelenou. U otce mi řekl, že neví, jaká je jeho oblíbená barva, a tak ho nakreslil černě. To mě popravdě trochu zarazilo, protože černá barva může značit neklid, úzkost nebo třeba nějaký vzdor. Je zvláštní, že zrovna otce jako jediného nenakreslil v jeho oblíbené barvě a udělal ho zrovna černou barvou. Myslím si, že tím dává najevo, že s otcem se cítí neklidně a že otec v něm vyvolává pocity, které mu nejsou úplně příjemné.

9.3.2 Reflexe kresby rodiny

Využití kresby rodiny beru jako velice přínosné, jak pro učitele, tak i pro žáka. Prostřednictvím kresby dítěte může učitel získat velice významné informace, které mu napovídají, jak se daný žák cítí, co prožívá, jaké má postoje. Kresba rodiny dokáže učiteli naznačit, jak to v žákově rodině funguje, kdo je pro dítě nejdůležitější osoba a u koho se naopak necítí dobře. Pokud učitel alespoň trochu rodinu zná a ví, jak funguje, může mu tak obrázek také pomoci. Protože pokud dítě žije v rodině, ve které učitel ví, že to nefunguje, že se tam vyskytují různé problémy a obtíže a i přes to žák nakreslí rodinu, která vypadá

jako velice harmonická a fungující, může to znamenat, že takovou rodinu si žák přeje, protože přesně tak by chtěl, aby to u něj doma vypadlo. Pomocí kresby rodiny může učitel zjistit, jak se momentálně žák cítí, jak bere svoje rodinné příslušníky, jestli se mu v rodině žije dobře a nebo naopak. Kresba je, dle mého názoru, opravdu velice zajímavý a důležitý prostředek, který učitel může využít, aby pochopil pocity daného žáka a mohl s ním tak dále spolupracovat.

Já sama beru zvolení kresby jako velice přínosné. Ačkoli Samuel zrovna neměl náladu a jeho nechuť k práci se odráží i v jeho výtvoru, nakonec jsem přeci jen nějaké důležité znaky v kresbě našla. Netroufám si říci, že to všechno myslel při tvorbě přesně tak, jak jsem psala, ale je to můj vlastní celkový pohled na kresbu jeho rodiny. Samozřejmě musím také poznamenat, že jinak bych se dívala na kresbu dítěte, které neznám, a jinak se dívám na kresbu Samuela, kterého znám a s jeho vlastní situací a situací v rodině jsem seznámena.

Velice přínosná je kresba i pro děti. Zvláště na 1. stupni ZŠ děti velice rády kreslí, nemusí je do toho nikdo nutit, dělají to dobrovolně. Skrze kresbu mohou vyjádřit svoje pocity, které jsou pro ně jinak těžko popsatelné. Kresba je vlastně pro děti takový obrázkový slovník, pomocí kterého vyjadřují, jak se cítí, jaké mají postoje a hodnoty.

Nedokážu říci, jestli tato kresba rodiny měla pro Samuela nějaký přínos či nikoliv. Vzhledem k jeho náladě a nechuti spolupracovat, si myslím, že prostě rychle nakreslil to, co po něm bylo vyžadováno. Možná právě ale proto, že se nad tím nijak nezamýšlel a prostě to rychle nakreslil tak, jak to cítil, je právě tato kresba velice výstižná. Možná, že svoji rodinu ani nebere tak, jak by chtěl.

9.4 Rozvíjení emocí

Rozvíjení emocí, zjišťování jejich příčin, poznávání svých emocí a emocí druhých lidí, ovlivňování a ovládání emocí je pro vývoj dětí velice důležité. Učitelé ve školách by do své výuky neměli zahrnovat pouze učivo, které by si měly děti osvojit a naučit se, ale je velice významné, aby do výuky bylo zařazeno vzdělávání , které se zaměřuje na sociální a emoční inteligenci.

Tuto aktivitu jsem si vybrala právě z toho důvodu, protože vím, že hodně dětí má se zvládáním svých emocí veliký problém. Jak jsem zjistila, tak i Samuel některé své emoce nedokáže vyjádřit a nebo je přehnaným způsobem reaktivně a impulzivně ventiluje a právě jeho vlastní emoce je mu třeba pomoci lépe vnímat a poznávat. Inspirovala jsem se knihou Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí od autorek Eva Svobodová, Miroslava Hovjacká, Markéta Kubecová a Michaela Kukačková.

Po zjištění, že Samuel problém s emocemi jako je smutek, strach nebo zlost, jsem se rozhodla vytvořit aktivitu, ve které se společně budeme snažit dosáhnout těchto cílů:

- nalezneme pojmenování těchto emocí,
- zjistíme, že je naprosto v pořádku tyto emoce cítit,
- zjistíme, proč vůbec tyto emoce cítíme a jaké jsou jejich příčiny,
- vysvětlíme si, že každou emoci můžeme nějak ovládat nebo se od ní odreagovat.

Aktivita probíhala tak, že jsme opět byli o samotě ve třídě, kde se cítí příjemně. Měla jsem připravené jen takové podpůrné otázky, slova a věty, ale hlavní náplní tohoto úkolu byla zase především komunikace. Vždy jsem zadanou otázku uvedla nebo jsem si povídali, vysvětlili jsme si to a snažili se vždy dojít k nějakému závěru, abychom si to srovnali.

9.4.1 Vyhodnocení rozvíjení emocí

Nyní uvádím, jak aktivita probíhala, o čem jsme se bavili, jestli to fungovalo či nikoliv a jestli se nám podařilo dojít k danému cíli.

Pojmenování emocí

Se Samuelem jsme si povídali, jestli zná nějaké emoce a jestli je dokáže pojmenovat. Samuel sám přišel na radost a smutek, společně jsme se potom dostali ještě ke strachu a zlosti. Zeptala jsem se ho, jestli by mi dokázal říct věty, ze kterých poznám, kdy má radost, smutek, strach a zlost. Samuel odpověděl takto:

„Mám radost, když dám v hokeji gól.“

„Jsem smutný, když se mi něco nepovede.“

„Jsem naštvaný, když mě ve škole kluci provokují.“

„Mám strach, když je venku tma.“

O každé větě jsme si poté zvlášť povídali a pojmenovali jsme si tak emoce. S tímto úkolem Samuel neměl problém a všechny emoce nakonec zvládl pojmenovat sám. Přiznal, že všechny emoce zná a že všechny z nich už zažil. Myslím si, že tento úkol jsme zvládli dobře a naučili jsme se tak společně emoce pojmenovat.

Potvrzení, že vlastní emoce jsou v pořádku

Navázali jsme na předchozí cvičení a bavili jsme se dál o emocích, které cítil a použil ve větách. Ptala jsem se, jestli si myslí, že je normální tyto emoce cítit. Odpověděl ano, protože si prý myslí, že každý někdy zažije tyto pocity. Dala jsem mu tedy za úkol, aby mi řekl 2 věty, kde řekne, co se mu líbí a 2 věty, co se mu nelíbí. Jeho odpovědi vypadaly takto:

„Líbí se mi, když jsem s kámošem a líbí se mi, když se mi něco povede.“

„Nelíbí se mi, když je to ve škole nudný a nelíbí se mi, když někdo někomu ubližuje.“

Znova jsme si o jeho větách, co se mu líbí, a co ne, popovídali a zaměřili jsme se na konkrétní situace. Bavili jsme se o tom, že každému člověku se něco líbí a něco ne, a že každý člověk to bude vnímat a cítit jinak. Nakonec jsme došli k závěru, že každý má nějaké emoce, protože každý je jiný, a tak je pořádku něco cítit.

Proč emoce cítíme a jaké jsou jejich příčiny

V této aktivitě jsem se zaměřila na základní 4 emoce, o kterých jsme se už bavili. Je to radost, smutek, strach a zlost. Chtěla jsem, aby mi Samuel vysvětlil, proč si myslí a jak pozná, že cítí radost, smutek strach a zlost. Řekl mi toto:

„Radost poznám tak, že mám dobrou náladu, směju se a všechno mě baví.“

„Smutek poznám tak, že brečim a nechci s nikym mluvit.“

„Strach poznám tak, že mi tluče srdce a chci se někam schovat.“

„Zlost poznám tak, že jsem naštvanej a mám chuť něco rozbít.“

Samuel úplně skvěle vysvětlil, proč zrovna danou emoci cítí, a jak to pozná. Myslím si, že tento úkol se nám povedl velice dobře, protože jeho odpovědi byly jasné a konkrétní, tudíž věděl moc dobře, o čem mluví.

Ovládání emocí a odreagování se o nich

Při tomto úkolu jsem nejprve chtěla zjistit, jak Samuel různé emoce zvládá. Co u nich dělá nebo má chuť udělat. Povídali jsme si o tom a odpověděl takto:

„Když mám radost, mám chuť se furt jen smát a skákat.“

„Když jsem smutný, chce se mi jen brečet a bejt sám.“

„Když se bojim, tak se chci někam schovat a zůstat tam nebo někam utýct.“

„Když jsem naštvaný, chci něco rozbít nebo nějak ublížit.“

U této aktivity bylo na Samuelovi vidět, že se mu těžko mluví o těch negativních emocích, jako je smutek, strach a zlost. Především smutek a zlost mu daly zabrat, aby vůbec něco řekl. Moc se mu o tom mluvit nechtělo a bylo znát, že tyto emoce zrovna

ovládat moc neumí. Začala jsem tedy radostí a ptala se ho, jestli si myslí, že je vhodné kdekoli takto projevit radost. Přiznal, že ne, protože někde by to mohlo být neslušné, a tak se prý někdy snaží to udržet a jen se usmívá. U strachu uvedl, že se poté snaží přesvědčit, aby byl statečný a ten strach porazil, protože prý *„Chlapi se přece nebojej.“*.

Co se týká smutku a zlosti, tam už to bylo horší. Samuel říkal, že když je smutný nebo naštvaný, nedokáže si pomoct a prostě musí něco udělat, aby se mu ulevilo. Hned mě u toho napadl ten incident na škole v přírodě a nebo vyprovokování od chlapců ze třídy, jak mě informovala jeho třídní učitelka. Povídali jsme si tedy o tom, jak by bylo lepší tyto emoce ventilovat a nějak je zvládnout. Samuel se sám přiznal, že ví, že to tak dělá špatně, ale v prostě v tu chvíli vůbec neví, co má dělat. Zkusili jsme tedy společně vymyslet, co by mohl udělat v případě, když jednu z těchto emocí pocítí. Aby se zamyslel nad tím, co by mu mohlo pomoci, aby neublížil sobě a a ni ostatním. Napadlo ho toto:

„Tak když budu smutnej, můžu třeba zavolat ségře nebo nějakýmu kámošovi a třeba mi to pomůže.“

„Když budu naštvanej, tak si třeba v hlavě můžu něco opakovat, co mě uklidní a nebo mám doma boxovací pytel, tak se do něj pak vymlátim.“

Byla jsem velice ráda, že jsme společně došli k nějakému řešení zvládání těchto emocí. Slíbili jsme si, že když si to Samuel takto sám vymyslel, pokusí se to dodržovat a zjistí tak, jestli to funguje nebo ne.

9.4.2 Reflexe rozvíjení emocí

Podle mého vlastního názoru a myslím si, že by se mnou spousta lidí souhlasila, je tato aktivita více než žádoucí. Pro správný vývoj dětí je velice důležité, aby se naučily své emoce chápat, správně je projevovat a ovládat. Učitelé by takovéto aktivity měli rozhodně zařazovat do vlastních hodin výuky. Budou tak děti učit, jak se vypořádat se strachem, smutkem nebo zlostí. Určitě bych to zařazovala do hodin jako prevenci, i když ve třídě žádný problém nevidím nebo nepozoruji. Zároveň je to ale velice významné zařadit do výuky ve třídě, ve které pozorujeme problémy, které souvisí se zvládání zlosti, například vzniklá agrese. Je důležité, aby učitel o těchto věcech s dětmi mluvil, protože jim to

pomůže nejen ve třídním kolektivu, ale ponesou si to s sebou i do svého osobního života. Učitel tak může přispět k jejich správnému sociálnímu a emočnímu vývoji, který je pro vývoj člověka velice významný. Díky tomu učitel více pozná své žáky, bude znát jejich emoce, jejich projevy a příčiny, což je pro společné soužití ve třídě také důležité. Každý učitel, zvláště na 1. stupni ZŠ, by měl své žáky dobře znát a vědět, co jim způsobí radost nebo naopak smutek. Tato aktivita nebo jí podobná učiteli pomůže se toto všechno o svých žácích dozvědět.

Stejně tak přínosné je to i pro žáky samotné. Děti se tak naučí pojmenovávat své emoce, zjišťovat jejich příčiny, proč je cítí, kde vznikly. Naučí se s nimi pracovat a ovládat je. Pro některé žáky to bude lehce zvládnutelné, ale někteří s tím určitě budou mít problémy, a tak bude vhodné tuto aktivitu klidně opakovat a nebo vymyslet další verze. Existuje spousty možností, jak předvádět emoce, jak si o nich zjišťovat informace a jak je používat.

9.5 Shrnující reflexe programu mentalizující komunikace s žákem

Nejpodstatnějším osobnostním rysem Samuela, který je hlavní příčinou jeho potíží a zásadně přispívá jeho negativnímu sebehodnocení a prostupuje jeho komunikací ve škole, je odmítání a nepřijímání samého sebe, tedy těch stránek své osobnosti, které se týkají negativních emocí - pocitů slabosti, smutku, zlosti, nedostatečnosti. O tuto stránku dítěte je ve zdravé rodině ohleduplně a láskyplně pečováno mentalizujícími rodiči. Na prožitky slabosti, nejistoty, strachu, žalu ve zdravé rodině reagují rodiče projevy soucitu, podpory, útěchy a něhy. Tuto stránku sebe však Samuel nechápe, nemá s ní žádné spojení a vylučuje jí natolik, že mu to brání v prožívání pozitivního emočního naladění a zvládání běžného stresu, který provází každodenní život. Míra narušení sebepojetí je u Samuela podle mne taková, že by vyžadovala odbornou psychologickou pomoc, na kterou já jakožto učitel už nejspíš nemám odbornou kompetenci. Toto jsem ale zjistila až v průběhu rozhovoru se Samuelem a hlavně při práci s léčivým příběhem, na který Samuel reagoval velmi negativně a traumaticky. Domnívala jsem se, že mentalizující komunikace učitele může zásadně dítěti pomoct a o tom jsem přesvědčena i nadále, ale v případě Samuela cítím, že míra mojí pomoci je omezená závažností jeho stavu. Nyní se domnívám, že

ačkoliv u většiny žáků by podobný program pomohl, v tomto konkrétním případě si myslím, že k léčivému posunu v oblasti sebepojetí síly, ani poznatky, ani dobrá vůle samotného učitele nestačí. K nastolení pozitivní změny a osobnostního růstu u žáka s tak závažným problémem by bylo zapotřebí spojit síly učitele s dětským poradenským psychologem a hlavně s rodiči ochotnými spolupracovat. Tato práce má sloužit jako inspirace pro odbornou i laickou veřejnost z řad učitelů i rodinných příslušníků žáků. Při sdílení podobných kazuistik se mohou naučit lépe rozlišovat vlastní hranice pomáhání. Učitelství je pomáhající profesí, s čímž učitelé v praxi počítají. Ale co když učitel pomoct nedokáže tak, jak by chtěl? To může být pro učitele velmi stresující - vidět dítě trpící subdeprivací či deprivací základních emočních potřeb, v důsledku čehož se jeho emoční vývoj odchyluje nežádoucím směrem. Dítě nedokáže adekvátně rozpoznávat ani regulovat své základní emoce (v případě Samuela smutek, strach, úzkost) a tím pádem ani přiměřeně zvládat stres. Může mít tendence negativní pocity obracet proti sobě formou fyzického sebepoškozování. Být svědkem podobných příběhů u několika žáků ve třídě je pro mne jako učitelku tím nejnáročnějším s čím se mohu ve své profesi setkat. Jako svědek přihlížející hlubokému duševnímu utrpení dítěte prožívám i já silné emoce spojené s empatií s bolestí dítěte (ale kdybych nebyla empatická, tak jsem necitlivá) a bezmoci kvůli nemožnosti mu pomoct (kdybych pomáhala, tak by to rodiče brali jako vměšování do jejich záležitostí, pomoc by rázně odmítli, pokoušela jsem se o to).

ZÁVĚR

Tvorba, realizace a vyhodnocení programu pro posílení zdravého sebepojetí a vůbec celá tato práce pro mě byla obrovsky obohacující zkušeností. Pro učitelku na 1. stupni ZŠ s dvouletou praxí to pro mě byla velice významná zkušenost a věřím, že to i do mé budoucí praxe bude velikým přínosem. Vzhledem k tomu, že dítěti, kvůli kterému jsem se rozhodla tuto práci psát a kvůli kterému jsem se snažila pomoct tvorbou mentalizujícího programu, je možné pomoct pouze omezeným způsobem kvůli nespolupráci rodičů, jsem si uvědomila limity pomáhání v učitelské profesi. U vybraného žáka jsem poznala, že pomoc opravdu potřebuje, ale to, co jsem mu nabídla, nemohlo bez výhrad přijmout, protože by to bylo naprosto proti vzorcům a normám osvojeným v rodině. Dalo by se říci, že tato zkušenost pro mne byla velmi náročná a v průběhu celé práce s žákem jsem často prožívala silné negativní pocity jako je bezmoc, smutek, zlost vůči "nechápavým" rodičům a soucit, který jsem nemohla dostatečně projevit. Jsem přesvědčená, že podobně se denně cítí mnozí učitelé při výkonu své profese. Je důležité tyto poznatky sdílet a mluvit o nich, abychom se podobnými příběhy našich žáků necítili nakonec vyhořelí a demoralizovaní.

Z aplikace programu na Samuela nakonec vyplynulo, že k nějakému zlepšení u něj určitě došlo, navzdory mému výše uvedenému poukázání na limity pomáhání. Pozitivní změna nebyla tak výrazná, jak bych si pro něj přála. Samuel je nyní v 6. třídě a k jeho výkyvům v chování už dochází minimálně. Nicméně netroufám si vůbec říci, že by to bylo zásluhou mého programu, to byl pouze jeden faktor změny. Samuel je nyní zralejší, jeho nervový systém se dokáže lépe regulovat. Ačkoli otec se nezměnil a myslím si, že se už nikdy nezmění, matka si začala na můj podnět se Samuelem více povídat a více s ním řešit jeho pocity a nálady. Je velice významné, aby se do tohoto řešení problému zapojila i rodina, protože učitel to sám nezvládne. Učitel v tuto chvíli může žákovi podat pomocnou ruku a dát mu tak najevo, že není sám, a že ho učitel vidí. Tím může dítěti opravdu pomoct, ale nikdy ho nezachrání úplně, pokud s ním nebude spolupracovat i rodina, která by se do toho také zapojila.

Tento dlouhodobý program mentalizující komunikace v trvání jednoho roku byl

vytvořený na základě aplikace odborných poznatků na problémy vybraného žáka. Může být inspirující a návodný pro další učitele při práci s celou škálou problémů se sebepojetím, nejen při devalvaci ale i při idealizace sebepojetí u žáka z příliš ambiciózní rodiny. Po modifikaci ho lze použít v prospěch jiného dítěte s nejrůznějšími potížemi v oblasti psychosociálního vývoje, nejen v oblasti sebepojetí. Program je koncipován zároveň tak, že jeho aktivity se dají pozměňovat nebo různě střídat, aby to vyhovovalo potřebám daného dítěte. Aktivity lze podle potřeby opakovat, tvořit další, či některé vynechat. Možnost pracovat na tomto tématu v průběhu hodnotím jako vysoce přínosnou pro můj osobnostní i profesní rozvoj.

Seznam literatury

FONAGY, P., ALLISON, E., 2012. *What is Mentalization? The Concept and its Foundations in Developmental Research*. In: Midgley, N., Vrouva, I. *Minding the child.* New York: Routledge. ISBN 978-0-415-60523-6.

HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1168-3.

NIŠPONSKÁ, M., ROUTKOVÁ, B., 2017. *Využití tvořivé narativity učitelem pro podporu osobnostního růstu žáků 1. stupně.* In Džuka, Jozef (Ed.) *Kvalita života v kontexte chudoby.* Prešov: Psychologický ústav FF, Prešovská Univerzita.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* 2. vyd., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

SVOBODOVÁ, E., HOVJACKÁ, M., KUBECOVÁ, M. a KUKAČKOVÁ, M., 2015. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-189-2.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2015. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 973-80-262-0978-2.

ŘÍČAN, P., 2010. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3133-9.

LANGMEIER, J. A KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Z., 2017. *Rodiče a děti.* Třetí, upravené vydání. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-797-7

KNOX, J., 2009. *When words do not mean what they sey. Self-agency and the coercive use of language.* Journal of Analytical psychology. Vol. 54, 25-41

NOVÁK, T., 2013. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4522-0

FONAGY, P. Affect regulation, Mentalization, and the Development of the self (Book review). *Other Press*. 2004, 2005, 35-38.

VÁGNEROVÁ, M., 2016. Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí. *Pedagogika*.,66(1), 83-92.

ZAHRADNÍKOVÁ, K., 2020. *Mentalizující dialog mezi členy učitelského sboru jako nástroj podpory osobnostního a profesního růstu*. Liberec. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci.

GALLOVÁ, I. a BALÁŽOVÁ, M., 2015. Empatia rodiča a osamělosť dieťaťa. *Elektronický časopis ČMPS*. 9(3), 27-39.

MACEK, P. a ŠTEFÁNKOVÁ, Z. *Citová vazba a problémové chování v rané adolescenci*. České Budějovice. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Allen, J. G., Fonagy, P. (2006). Handbook of Mentalization-Based Treatment. John Wiley & Sons, Ltd.

BOWLBY, John. Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Praha: Portál, 2010. ISBN isbn978-80-7367-670-4.

FONAGY, P. a TARGET, M., 2004. *Psychoanalytické teorie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-993-2.

Seznam dalších zdrojů

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01 Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-01-19]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world [Online]. International Journal Of Behavioral Development, 24(1), 15-23. [cit.2020-05-14] http://doi.org/10.1080/016502500383421

UNRUH, Brandon In: Youtube [online]. 27.02.2007 [cit.2020-05-10] Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=2eIbtOWUA54τ=432s

Pervitin (metamfetamin). *Společnost Podané ruce* [online]. Brno: Společnost Podané ruce, 2020 [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: https://www.extc.cz/pervitin--metamfetamin-.html

NIŠPONSKÁ, Magda. Kapitoly z vývojové psychologie. Mentalizace a reflektivní funkce. Studijní opora vzniklá v rámci grantu CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_38/0006908 "Učitelem moderně a odborně – podpora učitelského vzdělávání na FP TUL". E-learning katedry pedagogiky a psychologie FP TUL (2020) [cit.2020-05-10]

Seznam příloh

Příloha č. 1:	Dotazník pro třídní učitelku
Příloha č. 2:	Polostrukturovaný rozhovor
Příloha č. 3:	Léčivý příběh
Příloha č. 4:	Kresba rodiny

Příloha č. 1: Dotazník pro třídní učitelku

1) Myslím si, že Samík má velké výkyvy v sebehodnocení. Když má pocit že se mu něco nepovedlo, tak se dostává až do stavu zoufalství, jakoby zapomněl kým je, že je i šikovný a schopný v mnoha jiných věcech. Samík nesnese žádný neúspěch, cítí se jako "neschopný". Myslí si, že by "nikdy nedokázal udělat něco tak hezkého jako jeho spolužák" (šlo o výtvor na výtvarné výchově, vyprávěl to mamce doma a plakal u toho, že když viděl, co vyrobil nebo nakreslil jeho spolužák, tak si řekl, že tohle by on nikdy nezvládl, že je k ničemu, a že to nedokáže). Setkala jste se s tím někdy u Samíka? Mohla byste ty situace popsat (jak reagoval, co říkal, jak to pokračovalo)?

2) Pamatujete si ještě incident se Samíkem na škole v přírodě minulý rok? Jak zjistil, že má zničené brýle a kvůli tomu si chtěl ublížit. Mohla byste prosím popsat jeho reakci na tuto situaci (Co Vám řekl, svěřil se Vám s něčím, jak se poté choval…)?

3) Všimla jste si neobvyklého přemýšlení (podhodnocující sebe, jak konkrétně?), chování a reagování (nepřiměřené, jak?), či emočního prožívání (smutek, zlost, nechuť, zoufalost…) Samíka? Můžete to prosím blíže popsat?

4) Jak si to vysvětlujete? Co by podle Vás mohlo být příčinou jeho problémů s nízkým sebevědomím?

5) Co se Vám osvědčilo jako účinné v komunikaci s ním?

6) Popište, prosím, podrobněji na co Samík reaguje negativně? Jaké jsou spouštěče jeho stavu (zážitek neúspěchu, posměch…)?

7) Hodnotím jako velice pozitivní, že Samík chce pomáhat dětem, možná to však dělá neobratně, možná jde o nevyžádanou pomoc, kterou si chce získat kamarády. Všimla jste si nějaké nepřiměřenosti v tomto ohledu?

8) Samík upozaďuje sebe a přebírá větší odpovědnost než má, aby se druzí necítili špatně. Jakoby byli ostatní důležitější než on sám. Trochu mě překvapilo po tom incidentu s opařenými zády, jak Samík bral vinu na sebe a opravdu se snažil „zachránit“ paní učitelku. Všimla jste si u něj těchto projevů?

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor

1) Jak se dnes cítíš? Jakou máš náladu?
2) Jsi v poslední době spokojený? Doma, ve škole nebo ve sportu?
3) Stalo se ti, že tě někdy někdo nebo něco opravdu naštvalo? A řekneš mi, co to bylo a jak jsi na to zareagoval?
4) Je něco, co tě trápí?
5) Bojíš se něčeho nebo někoho?
6) Stalo se ti někdy, že jsi byl opravdu hodně smutný?
7) Máš člověka, kterému opravdu věříš?
8) Myslíš si, že je s tebou někdo nespokojený?
9) Cítil ses někdy sám?
10) Byl jsi někdy bezradný?
11) Jak se cítíš doma?
12) Dokázal bys říct, co si myslíš sám o sobě?
13) Máš se rád?
14) Ublížil ti někdy někdo?
15) Co ti nejvíce jde a co tě baví?

Příloha č. 3: Léčivý příběh

Příběh vypráví o jedné daleké krásné zemi zvané Animalie. Nebyla to jen tak nějaká země, ale země s přenádhernou krajinou plnou různých rostlin a živočichů. Nikde jinde na světě byste nenašli tolik zajímavých, ale také obyčejných rostlin. Ne nadarmo se také této zemi říkalo Animalie. Žilo tam totiž spousty různých druhů zvířat. Co spousty, ale spíše všechny existující zvířata, která vůbec známe. Živočichové z této země byli různí. Žili tam například tvrdohlavý beran, pyšný páv, bystrá liška, věrný pes, líné prasátko a nebo také moudrá sova. Jedním ze zvířátek byl i bílý tygr. Jmenoval se Sámen.

Sámen byl velmi hbitý a rychlý tygr. Dokázal uběhnout několik kilometrů bez jediného problému. Byl také velmi statečný a velice hodný. Všem zvířátkům z Animalie vždycky pomáhal. On sám si ale připadal naprosto zbytečný. Přišlo mu, že nic neumí, a tak byl na sebe naštvaný a smutný. I přes to, že mu všechna zvířátka z lesa tvrdila opak a říkali mu, že z nich není nikdo zbytečný, tudíž ani on ne, a že ho mají všichni moc rádi, se tygr přesto cítil špatně a nevěřil si.

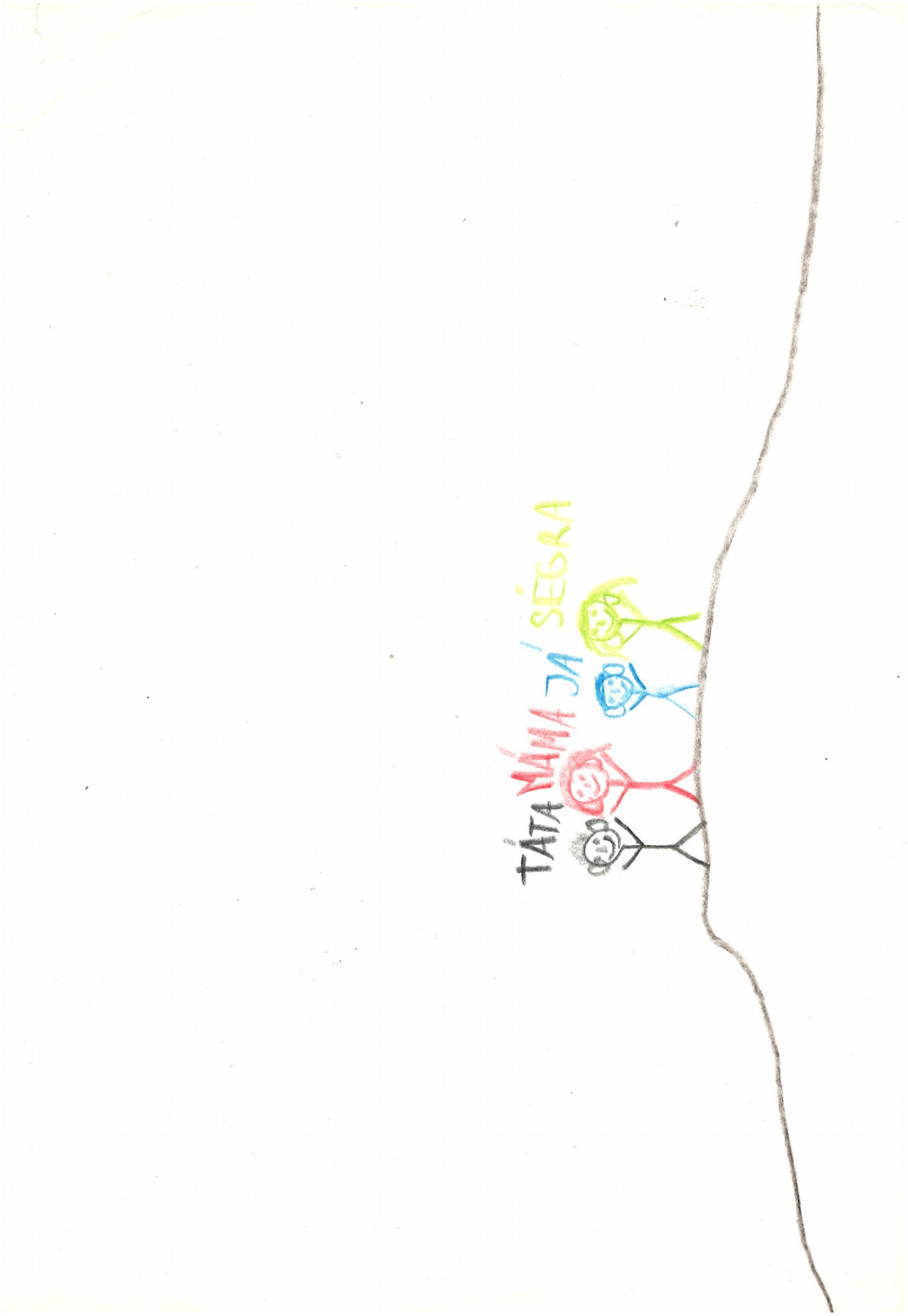
Když měl jednou bílý tygr Sámen zase špatný den povídal moudré sově Andělce:„ Ale Andělko, já jsem prostě k ničemu, vždyť jsem v životě nic nedokázal a moji rodiče na mne nemůžou být nikdy pyšní!“ Moudrá sova Andělka mu na to odpověděla: „Sámene, na světě není nikoho, kdo by byl zbytečný a k ničemu. Spíš naopak. Každý umíme něco jiného a v něčem jiném jsme dobří. Kdybychom všichni byli stejní a uměli to samé, tak kdo by pak dělal to ostatní? Tak by to přeci nefungovalo a neměli bychom se tak dobře, jako se máme teď. A věř mi, že tví rodiče jsou na tebe tak pyšní, jak jen to jde.“

Jednoho dne se konal v Animalii fotbalový turnaj. Byl to každoroční turnaj zvířat z Animalie, kde se spolu zvířátka pobavila a zahrála si. Tento rok se ale bílý tygr Sámen zúčastnit nechtěl. Nevěřil si, že by to mohl zvládnout, a tak seděl stranou a sledoval to zpovzdálí. Ve finálovém zápase se ale událo něco strašného! V jedné z branek byl tvrdohlavý beran Viktor a ten se velmi ošklivě zranil! Letěl na něj míč a on nestačil zareagovat, a jak po míči vyskočil, tak se mu smeklo kopýtko a upadl na zem. Zůstal ležet

a ani se nehýbal. Měl těžce zraněnou nohu. Jako první u něj byl rychlostí světla bílý tygr Sámen. Snažil se berana postavit na nohy, ale nešlo to. Beran Viktor potřeboval pomoc doktora! Sámen nelenil, dal si berana na záda a rychle s ním utíkal na kraj Animalie, kde žil starý doktor šimpanz Hugo. Ten se podíval na nohu berana Viktora a zkonstatoval: „Tak to je na poslední chvíli. Ještě že tu v Animalii máme takového rychlého tygra, jinak by Viktor přišel o nohu! Děkuji Ti Sámene, že si ho sem tak bleskurychle bez přemýšlení donesl.“ I beran Viktor zareagoval: „Sámene, ani nevíš, jak ti jsem vděčný za záchranu. Moc bych si přál, aby si za mě dohrál zápas. Bylo by mi velikou ctí, kdybychom to dotáhli takhle společně až do konce.“ Tygr Sámen nevěřil svým uším. Tvrdohlavý beran Viktor mu předává jeho místo ve fotbalovém zápase a má jít za něj do brány? To se ještě nikdy nestalo, aby Viktor někomu přenechal svoje místo.

Sámen si začínal uvědomovat, že možná nebude tak zbytečný, jak si myslel. Vždyť přeci zachránil Viktora. A ano, jen on to dokázal, jen on má teď ještě šanci dohrát fotbalový zápas! Rozloučil se s doktorem šimpanzem Hugem a s beranem Viktorem a běžel zpátky na fotbalový zápas. Když tam doběhl, všechna zvířátka byla rozrušená a nevěděla, co se bude dít. Sámen jim to všechno převyprávěl a zvířátka nestačila zírat. Najednou se začal ozývat ohromný tleskot a pískot a všechna zvířátka skákala radostí a volala, aby bílý tygr Sámen opravdu dohrál v bráně zápas.

A tak se taky stalo. Sámen si stoupl do brány a zápas mohl začít. Sámen se snažil, co to jen šlo a to se mu také vyplatilo. Vychytal všechny góly a s jeho týmem se tak stal vítězem celého fotbalového turnaje v Animalii. Sámen byl ohromený, když všechna zvířátka volala jeho jméno a všichni mu tleskali.

V tu chvíli Sámenovi došlo, že není na světě sám, že má kolem sebe celou Animalii, která mu věří a je při něm kdykoli, kdy ji bude potřebovat. Uvědomil si také, že není vůbec zbytečný, že je naopak výjimečný. Vzpomněl si přitom na moudrá slova sovy Andělky a pochopil, že měla pravdu!

Příloha č. 4: Kresba rodiny