



Škola jako bezpečné místo

Možnosti využití biosyntézy ve školní praxi

Mgr. Radka Víchová

Výcvik V.

závěrečná práce

červenec 2021

Čestné prohlášení a poděkování

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci Škola jako bezpečné místo vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. V textu jsem využila přístupné zápisy jednotlivých peerek výcviku V., písemné poznámky vlastní a příhodné komentáře biosyntetických kolegů a kolegyň. Dále jsem využila nově získané znalosti i dovednosti, včetně některých uvedených cvičení, které jsem měla možnost zakusit a získat v rámci ČIB a výcviku V.

Děkuji moc všem lektorům, zejména těm z českého biosyntetického pole, jmenovitě Yvonně Lucké, Barboře Janečkové, Martinovi Hofmanovi. Také děkuji svým výcvikovým terapeutkám Jitce Knebortové, Kateřině Sarkisové i supervizorce Aleně Večeřové Procházkové za laskavé provázení, inspiraci a podporu. Děkuji všem, kteří mě při psaní práce podporovali, povzbuzovali a důvěřovali v její dokončení.

V Praze dne 15. 7. 2021

Podpis:

*„Už rozumím, kam tě tvá mysl táhne. Mezi učence, mezi učně tě to láká, to je
snadnější, klidnější a pro rozum užitečnější život. Neboť co může být
rozkošnějšího, než aby člověk zanechal hmotného spěchu těla, nedbal ho a
zabýval se pouze zkoumáním všelijakých ušlechtilých věcí? To činí smrtelné lidi
vpravdě podobnými a téměř rovnými nesmrtelnému bohu, aby byli jakoby
vševědoucí, všemu rozumějící a všechno znající, co je, bylo nebo bude na
zemi, na nebi a v propastech, ačkoli je pravda, že se toho nedostává všem
stejně dokonale. Ved'te mě tam! Proč meškáte..?“*

J. A. K. „Labyrint světa a ráj srdce“

Obsah

Předmluva.....	4
1. Úvod.....	6
2. Základní vymezení pojmů a témat závěrečné práce.....	8
3. Dětský mozek.....	10
4. Potřeby.....	14
4. 1 Maslowova pyramida potřeb.....	14
4. 2 Inspirace PBSP.....	16
4. 3 Biosyntéza a potřeby.....	20
4. 4 Model sociální dělchy.....	24
5. Hranice/limity očima biosyntézy.....	26
5. 1 Hranice ve školním prostředí.....	27
5. 2 Náměty pro školní praxi.....	29
6. Bezpečí a jistota.....	33
6. 1 Provázanost potřeby bezpečí a jistoty s mezilidskými vztahy.....	35
7. Důvěra.....	38
7. 1 Čtyři aspekty důvěry.....	40
7. 2 Jak budovat důvěru ve školním prostředí.....	41
7. 3 Elementy doteku.....	44
8. Teritorialita.....	45
8. 1 Náměty pro školní praxi.....	46
9. Strach.....	49
9. 1 Stres.....	52
9. 2 Doporučení pro práci se strachem a stresem.....	54
Závěr.....	56
Přílohy.....	57
Seznam literatury a další užité zdroje.....	67

Předmluva

Psaní této závěrečné práce byl pro mě velmi dlouhodobý proces, kdy jsem si vnitřně procházela všemi "figurami" trojúhelníku vzájemné závislosti, kdy si jednotlivé figury své pozice v trojúhelníku poměrně často vyměňovaly a zaměňovaly. Jednalo se o značně dynamický proces, ve kterém si nakonec jednotlivé figury uvědomily svoji hru, přestaly ji hrát a ukončily ji, čehož je kromě jiného důkazem dokončení této závěrečné práce. Děkuji tímto z celého srdce svému vnitřnímu motivátorovi, že nakonec vystoupil do popředí. Stejně tak velmi a upřímně děkuji všem vnějším motivátorům zvláště z biosyntetického pole, z řad mých přátel, rodiny, kolegů apod. Také z celého srdce děkuji a jsem dojatá nad otevřeností a neskonalou odvahou klientů, kteří se mnou své příběhy nejen ze školního prostředí postupně otevírají a sdílejí.

Téma pro tuto závěrečnou práci se rodilo více než jeden rok. Nakonec rozhodnutí pro téma Škola jako bezpečné místo, bylo velmi přirozeným a logickým vyústěním a kombinací mého původního studijního zaměření (mám vystudované dva obory – psychologii a pedagogiku), dlouholetých profesních zkušeností ze školního prostředí, terapeutické praxe, výcvikových zkušeností i dalších teoretických poznatků z pedagogické, psychologické a psychoterapeutické oblasti. V mém profesním životě se toho času věnuji dvěma rovinám práce s dětmi a dospívajícími. Jedná se o pole školní psychologie, kde je převažujícím přístupem skupinová práce s její dynamikou, prevence, krizová intervence, konzultační, podpůrná činnost, a pole individuální psychoterapie, která je založená na nedirektivním, integrativním a biosyntetickým přístupu. V průběhu mé praxe a také díky biosyntetickému výcviku se obě pole, pohledy, principy a přístupy v mé práci začaly spontánně přibližovat, propojovat a integrovat. V rámci této práce jsem se pokusila o propojení obou mých

profesních teritorií. Uvádím v ní vlastní zkušenosti a přístupy, preventivní, intervenční či terapeutické možnosti, ale také hranice a limity práce ve školním prostředí oproti poli individuální terapie. Je pro mě potěšením, že i David Boadella, zakladatel metody biosyntézy, je původní profesí učitel a pracoval ve školním prostředí, kde se zabýval kromě jiného hyperaktivními dětmi. Přinášel do školního prostředí, které je odlišné od terapeutického prostoru a vztahu, přinášel odvážně, inovativně a kreativně nové principy, které jsou základem biosyntézy. V předmluvě zmiňuji jen některé, jako například propojování (resp. znovuoobnovení propojení) základních životních proudů: kognitivních, emočních a tělových procesů, pulzaci mezi těmito rovinami, která otevírá uzdravné procesy vycházející z potřeb, vnějších a vnitřních zdrojů, podporování zdravé exprese pocitů a spontánních akcí jako cesta k překonání blokování impulzů. Takový přístup dává prostor pro svobodnější reakce a chování. Biosyntéza předpokládá, že prakticky vždy je možné hledat a nalézat zdroje, kterých mohou pro své uzdravování či růst lidé využívat. Tento postulát stojí na předpokladu, že člověk zcela bez zdrojů by již nežil. Důležitější než konkrétní výsledek je samotný terapeutický proces; je klíčové vnímat, kudy a kam chce klient růst a být mu na jeho cestě podporou. Kreativní přístup, bezpečné využití možností jdoucích i za verbální kontakt, tzn. uvědomění těla, pohybů, strukturní cvičení, experimenty, práce s představami – imaginace hlasem a další kreativní činnosti jsou pro mě velkou inspirací a studnicí možností práce i ve školním prostředí. Pokud by některá témata a myšlenky v této práci zmiňované zarezonovaly s budoucími i současnými pedagogy, byla bych potěšena a velmi bych si to přála pro všechny současné i budoucí žáky/ně, jejich učitele/ky i další účastníky ve školním poli. Věřím, že se školy v České republice stanou jednoho dne opravdu bezpečným a radostným místem k (sebe)poznávání a učení se v nejširším slova smyslu.

1. Úvod

Zamýšlím se nad tím, proč žáci a učitelé v České republice chodí nejvíce neradi ze všech zemí Evropy do svých škol. Toto smutné prvenství vyplývá ze závěrů mezinárodního šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) z roku 2015. Situace se navíc postupem času zhoršuje a procento dětí, které školu navštěvují rády, stále klesá. Podobně negativně hodnotí školy také rodiče – hůře se vyjádřili jen korejští a japonští rodiče. Čeští učitelé patří mezi nejnespokojenější ve vyspělém světě. V rámci zjišťování spokojenosti se svým povoláním odpovídali učitelé, jak moc jsou spokojeni, jak moc rádi učí na své škole, zda ve svém povolání nacházejí hluboký smysl a význam, jak jsou pro svou práci nadšení, jak je inspiruje, jestli cítí hrdost a zda chtějí zůstat učitelem, jak dlouho to jen půjde. Ukázalo se, že celkově spokojení učitelé učí asi jen třetinu žáků. Autoři výzkumu mapovali u žáků celkový pocit sounáležitosti se školou. Kromě potěšení z chození do školy se zajímali také o to, jestli se děti cítí bezpečně, těší se na spolužáky, jestli jsou učitelé spravedliví, zda jsou hrdí na školu a zda se v ní hodně naučí. I v tomto celkovém pocitu sounáležitosti ČR propadla. Zatímco v průměru všech zemí cítí sounáležitost dvě třetiny žáků, mezi českými žáky jich byla méně než polovina. Výzkumníci mají za to, že všechna zjištění do sebe dokonale zapadají. V našich školách se sice dodržuje to, co se má, ale velká radost to není pro nikoho. To je také důvod, proč české děti škola méně baví a netěší se do ní. Musí tam být převážně poslušné, poslouchat a nějak se přizpůsobit. Jenže učitel pak před sebou vidí třídu, která je méně vnímavá, děti jsou rozptýlené, těkavé, pasivní, často až znuděné. To pak pochopitelně vede u učitelů k nespokojenosti s vlastní prací.

Ptám se, proč krajina Jana Amose Komenského a jeho idea „*škola jako dílna lidskosti*“ je často ke všem aktérům tak nelidská. Proč se poměrně záhy změní těšení se do školy, které prožívají téměř všichni prvňáčci, radost z poznávání a učení, což je vlastní všem lidským bytostem, zvláště v dětském věku, v

neradostnost, apatii až odpor. Pravděpodobně se jedná o mozaiku různých faktorů, důvodů a příčin, jak celospolečenských, tak metodologických, didaktických a pedagogických, do kterých se nebudu v rámci této práce pouštět. Pokusím se podívat na školní prostředí psychologickým a psychoterapeutickým krasohledem s biosyntetickými sklíčky. Osobně se domnívám a budu i s touto hypotézou v mé práci nakládat, že neochota, neradostnost a odpor navštěvovat školu souvisí se základní a zásadní potřebou **bezpečí a jistoty**, a s ní úzce spojeným pocitem **důvěry**, resp. v našem školství často pocity nedůvěry, ohrožení, strachu nejen z chyby apod. Přestože je škola podle Školského zákona 561/2004 Sb. zodpovědná za bezpečí žáků a to nejen ve smyslu fyzickém, ale i psychickém, často tuto povinnost a nezbytnou podmínku zdravého vývoje a učení se, nenaplní. Bez bezpečí nelze zdravě růst, což potvrzují poznatky z neurověd, kdy je zcela evidentní, že pocity nebezpečí, ohrožení a strachu blokují učení, otevřenost, zvědavost a zdravou pulzaci. Není nutné být hned neurovědcem, ale stačilo by předávat ve školách několik základních informací, které budu zmiňovat v této práci. Ideálně, aby všichni aktéři ve školním prostředí znali některé hlavní principy, které by pomohly v procesu učení a pomáhaly žákům v jejich vlastním osobnostním rozvoji. Obnoví-li se pocit základní důvěry, umožní být všem školním aktérům iniciativnějšími a odvážnějšími. Jsme-li iniciativnější, odvážnější a zdravě pulzující, můžeme lépe objevovat sami sebe, svou identitu, efektivněji se učit novému, být v kontaktu sami se sebou i s ostatními, se svými zdroji, přibližovat se či dokonce prožívat svou esenci. Jednotlivé postupy si můžeme představit jako části stromu od kořenů po jeho nejvyšší větev. Teprve dobře zakořeněný strom může mít odvahu dotýkat se nebe. Domnívám se slovy J. A. Komenského, že *“školy mohou být přetvořeny v lepší”* a mnohé školy v ČR jsou toho v současné době naštěstí tím nejlepším důkazem.

2. Základní vymezení pojmů a témat závěrečné práce

aneb troška definování a vyjasňování v poli jazyka (kongruence) pro lepší orientaci a porozumění v textu i procesu.

V rámci držení fokusu daného tématu, lepšímu vzájemnému porozumění, a také abych v rámci procesu psaní „nezabloudila“, v této kapitole uvádím základní pojmy a témata, kterým se budu v závěrečné práci věnovat. Na některá témata, oblasti a pojmosloví se může poněkud odlišně dívat a pojímat je školní psychologie a biosyntéza. Věřím a mám velmi pozitivní vlastní zkušenosti, že právě přinášet biosyntetické vidění, uvažování a přístupy do školního prostředí je přínosné, žádoucí a léčivé.

Základní pojmy/ témata této práce jsou:

Fungování dětského mozku

Potřeby

Hranice a limity

Bezpečí a jistota

Důvěra

Teritorialita

Strach a stres

Některá témata jsou v rámci závěrečné práce zmiňována podrobněji, členitěji, vrstevnatěji a více do hloubky, jiná jsou uváděna v základní podobě, pro případné další možnosti rozšiřování a zkoumání, a tím poněkud povrchněji.

3. Dětský mozek

Domnívám se, že mít určité základní znalosti o tom, jak funguje (nejen) dětský mozek a jak se vyvíjí, může být pro orientaci ve výchovném a vzdělávacím procesu velmi užitečné. Povědomí o fungování mozku pomáhá porozumět tomu, proč se děti chovají ve škole způsobem, jakým se chovají, proč při výuce například někteří žáci selhávají bez ohledu na jejich schopnosti nebo i ty nejlepší možné metody výuky, které současná pedagogika nabízí. Pro pole školy, zejména učitele, se jedná o tři dobře zapamatovatelné a aplikovatelné vědomosti o fungování mozku, kterými jsou:

1. Propojení
2. Rozum a emoce
3. Trojjediný mozek

ad. 1. Propojení

Dítě, když se narodí, má zhruba sto miliard neuronů, které bude mít i v dospělosti. Hlavní rozdíl mezi mozkem dítěte a dospělého je ten, že tyto neurony si během vývoje dítěte mezi sebou vytvářejí spojení – synapse. Tato spojení mají neuvěřitelnou kapacitu, potenciál a každé toto spojení můžeme chápat jako výsledek učení, které už mozek dítěte zvládl. Pozice, síla, směr jsou v mozku reflexivně ukotveny v různých neuronálních spojeních a také v pocitu, že když se soustředí, dosáhne toho, co má v úmyslu. Každá interakce s dítětem – pohled, dotyk, mluvení – spolubytí vytváří spoje, které mu pomáhají zvládat život.

ad. 2. Rozum a emoce

Největší a evolučně nejmladší část mozku nazývaná velký (někdy přední) mozek

je rozdělena na dvě hemisféry, pravou a levou, které jsou pokryty mozkovou kůrou. Každá strana je zodpovědná za odlišné funkce. Zjednodušeně napsáno, levá hemisféra vytváří pravidla a systémy, je zodpovědná za logické myšlení, řeč, schopnost číst, psát, myšlení, paměť, schopnost sebekontroly a racionalitu. Mohli bychom napsat, že tato hemisféra má logickou, racionální, pozitivní a kontrolující povahu. Pravá hemisféra dává smysl částem, detailům, náleží jí emocionalita, intuice, kreativita, umění apod. Umožňuje a interpretuje nonverbální komunikaci, vyvábí pocity, celostní náhled, dokáže odhalit chyby a průběžně je opravovat. Její povaha je spíše intuitivní, emocionální a umělecká. Pravděpodobně tušíme, že ve školním prostředí není tato hemisféra předmětem takového zájmu a podpory, přestože jsou její funkce stejně důležité. Všichni lidé potřebují pro plný rozvoj funkce a propojování obou hemisfér.

ad. 3. Trojjediný mozek

Během milionu let vývoje se v mozku vytvářely struktury, které umožňovaly opatřit si potravu, vyhnout se nebezpečí, hledat jistotu, ale také se dorozumívat, efektivně řešit komplexní problémy. Celý tento vývoj se na mozku projevil, mozek se však neměnil v něco jiného, ale „aktualizoval se“ a vedle dosavadních schopností a nástrojů integroval nové, jednotlivé kroky tohoto vývoje, jež zůstaly zachyceny v konfiguraci mozku. Pochopit jednotlivé struktury, které tvoří lidský mozek, a etapy, které se podílely na jeho formování, nám pomůže metafora trojjediného mozku. Je zřejmé, že z hlediska zdravého vývoje dítěte není možná péče o ně bez péče o jednotlivé úrovně či vrstvy mozku.

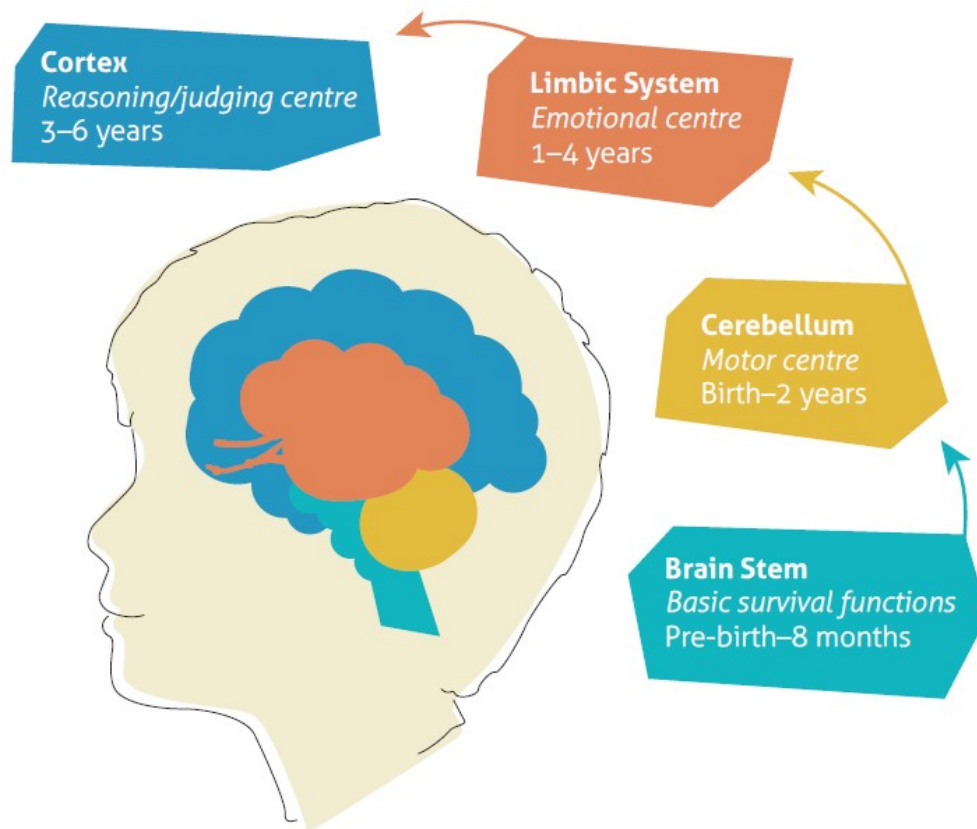
Plazí mozek – mozkový kmen, který nám umožňuje přežití, nacházejí se zde struktury, které stimulují srdeční činnost, umožňují dýchání, dále struktury, které regulují stav bdělosti, registrují změny teplot, pocit hladu aj.

Savčí mozek – mezimozek – emoční mozek, který nám umožňuje rozlišovat libé a nelibé, aktivuje se tehdy, když je zapotřebí se vyhnout nepříjemným emocím,

nebezpečí, hrozbám a situacím, které v nás vyvolávají strach anebo naopak vyhledávat příjemné emoce – zajistit si potravu, být ve společnosti lidí, kteří nám dodávají jistotu, projevují náklonnost apod.

Velký mozek – mozek primátů – neokortex – racionální mozek, nejvyvinutější vrstva, která nám umožňuje uvědomovat si sebe sama, komunikovat, vcítit se do druhého, také se rozhodovat atd.

Protože se mozek dítěte vyvíjí směrem odspodu nahoru, tak i naše lidské reakce jsou zdola nahoru. Proto potřeby ze spodní části mozku potřebují být naplněné jako první. Horní patra mozku se mohou zapojit, pouze pokud již nižší patra zakouší bezpečí a jistotu. Na tyto základní znalosti se budu ještě odkazovat a navazovat v dalších kapitolách.



Vytvořila jsem tabulku s příklady, které by mohly být užitečné pro větší pochopení toho, jak učitelé či vychovatelé ve škole mohou přistupovat efektivně a s porozuměním a empatií k některým projevům a chování žáků, právě na základě výše uvedených znalostí o fungování mozku. Domnívám se, že pedagogové jsou schopní s každou částí mozku v době, kdy hraje hlavní roli, navázat dialog. Mít na paměti tyto tři úrovně mozku, může být užitečné, aby pedagogové pomohli dítěti zajistit potřebu bezpečí, jistoty, naučit se seberegulaci a zvládat různé typy každodenních školních situací.

Část mozku	Co dítě prožívá	Jak se dítě chová/co vidím	Efektivní přístup
Plazí mozek	má hlad, chce se mu spát, je unavené, něco ho bolí	pláče, tělo je kolabované, stažené, je v ústraní, vyhaslý pohled, dech povrchní, téměř neviditelný a neslyšitelný atd.	uspokojit potřebu dítěte, odstranit nepříjemnost, zemitý dotyk
Savčí mozek	má strach, cítí se frustrovaně, podrážděně vyděšeně, chce něčeho dosáhnout, ale toho času nemůže	svalový tonus napnutý, zatnuté čelisti, zadržovaný dech nebo naopak zrychlený, funění, může se přidat i agresivní chování, vulgarismy apod.	dát mu jistotu, stabilitu, projevit empatii, pomoci dosáhnout jeho cíle, případně containmovat čeho dosáhnout nemůže
Velký mozek	cítí se nespokojeně, znepokojeně, rozmrzele, chce se soustředit, chce vytvořit plán, ale toho času nelze	neklid, ošívání, roztěkanost, mračení, držení se za hlavu, někdy i bouchání se do hlavy, samomluva, kontaktuje spolužáky nejčastěji fyzicky aj.	pomoci se spojit se savčím mozkem tzn. vytvořit mosty s jeho přáním, pocity, podpora soustředění, přemýšlení, paměti

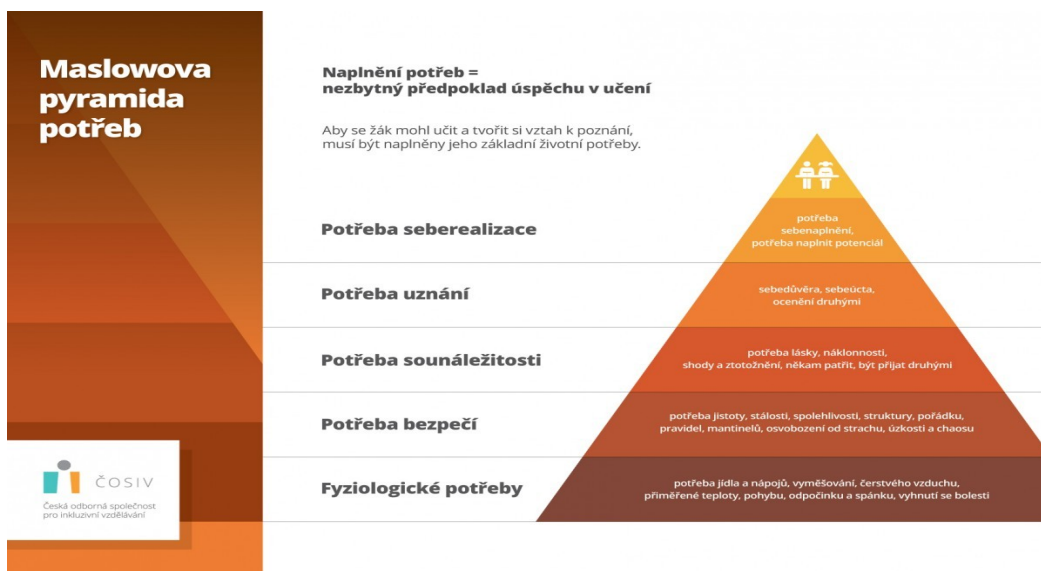
4. Potřeby

V současné psychologii **potřebami** rozumíme vlastnosti organismu, které mu dávají podnět k vyhledávání podmínek nezbytných k životu a vyhýbání se podmínkám, které by ho poškodily (Rozsypalová, Šafránková, 2002). To znamená, že lidé v dávných dobách, kteří své potřeby nějakým způsobem uspokojili, měli větší šanci v obtížných podmínkách přežít. Možná právě z tohoto důvodu je uspokojování potřeb přirozenou vlastností každé žijící bytosti, člověka i zvířete. Pod pojmem **potřeba** máme obecně na mysli nedostatek nebo naopak nadbytek něčeho. Patří mezi aktivačně-motivační vlastnosti člověka. Cílem každé lidské bytosti je tyto nedostatky doplňovat a nadbytky odstraňovat, to znamená, že lidskou přirozeností je dané potřeby uspokojovat, saturovat. V případě špatného či nedostatečného uspokojení potřeby se může objevit úzkost, neklid, strach. Obecně lze potřeby rozdělit na dvě základní skupiny. Primární (základní) potřeby jsou vlastní jak člověku, tak i jiným živočichům. Jde o vrozenou potřebu kyslíku, potravy, vyprazdňování, spánku atp. Sekundární potřeby jsou vývojově mnohem mladší. Do této skupiny patří např. potřeba životní jistoty, potřeba uznání, pochopení, potřeba místa, někam patřit, potřeba klidu a pohody aj. Základní potřeby nám zajišťují zdravý tělesný vývoj, emocionální potřeby se týkají vnitřního růstu. Základní potřeby jsou naplněny, cítíme-li se v bezpečí domova, emocionální potřeby se naplňují, získáme-li uznání, ale zároveň se vydáme na cestu do světa. Základní potřeby jsou o komfortní zóně, emocionální o výzvě.

4. 1 Maslowova pyramida potřeb

Nejznámějším modelem, jak je možné se dívat na potřeby jedince, je pravděpodobně pyramida potřeb humanisticky orientovaného amerického psychologa Abrahama H. Maslowova, ve kterém Maslow seřadil lidské potřeby

do hierarchie podle důležitosti a rozdělil je na tzv. vyšší a nižší potřeby. Předpokládal, že teprve po uspokojení potřeb z nižších pater dochází k uspokojení těch vyšších. To znamená, nejsou-li uspokojeny nižší potřeby, ty ostatní zůstávají stranou do doby, než jsou uspokojeny nižší potřeby člověka. Tento model vytvořený v průběhu 20. století se ukázal v dalších letech poněkud překonaným, neboť například psycholog a zakladatel logoterapie Viktor E. Frankl poukázal na neplatnost paradigmatu, že teprve po uspokojení potřeb z nižších pater dochází k možnosti naplňování potřeb z vyšších pater. Dokládá to mimo jiné i na základě vlastní zkušenosti z koncentračního tábora, kde přestože nebyly zcela zásadně a dlouhodobě uspokojovány potřeby fyziologické, potřeba bezpečí, jistoty, tak se přesto dařilo (nebo právě proto?) naplňovat potřeby vyšší. V. E. Frankl organizoval například tajná setkání pro spoluvězně (tzn. potřeba seberealizace), v některých koncentračních táborech se muzicírovalo, hrálo divadlo, fotbal apod. Stejně tak vězni navazovali milostné, přátelské vztahy. S vědomím toho, že současná psychologie považuje Maslowovu pyramidu potřeb z části již za překonanou, tak pro její jednoduchost, srozumitelnost a zapamatovatelnost jí pro školní prostředí jako základní vhléd do problematiky považují za dostačující.



Nelze také samozřejmě opomenout, že mezi faktory ovlivňující uspokojování potřeb patří například zdraví či nemoc, individualita, vývojové stádium člověka, okolnosti, mezilidské vztahy, pohlaví, životní zkušenosti aj. Podle Nakonečného lze potřeby z pohledu člověka rozdělit do skupin tří. Biologické potřeby jsou prvotní, vznikly a upravily se v průběhu fylogeneze. Do této skupiny patří světlo, teplo, voda, strava a vyprazdňování. Do druhé skupiny patří potřeby psychické. Utvářejí se individuálně, bez jejich uspokojení není možný zdravý psychický vývoj jedince. Příkladem jsou potřeby jistoty, bezpečí, činnosti, uznání aj. Potřeby sociální (kulturní) jsou třetí skupinou, vznikají v závislosti na kulturních podmínkách člověka. Do této poslední skupiny patří například potřeba sebevzdělání, potřeba četby, poslechu hudby aj. (Nakonečný, 2020).

4. 2 Inspirace PBSP

Metoda biosyntézy se inspirovala v pohledu na potřeby více než Maslowem spíše Pesso Boyden psychoterapeutickým přístupem (dále PBSP). Jedná se o původní psychoterapeutickou metodu, která, velmi zjednodušeně napsáno, vychází z předpokladu, že chování člověka v dospělém věku je ovlivňováno jeho ranými zážitky a psychoterapeutická metoda PBSP je určena kromě jiného ke zmírňování vlivu negativních emočně-vztahových zkušeností z dětství na život v dospělosti. Jejími zakladateli byli Albert Pesso a Diana Boyden v polovině 20. století v USA. Ve známost do České republiky se dostala tato terapie díky Yvonně Lucké a Michaelu Vančurovi. Jelikož téměř každý dospělý jedinec navštěvoval školní prostředí, předpokládám, že si nějakou negativní emočně-vztahovou zkušenost ze školního prostředí přinášíme každý, a i proto mně tento pohled připadá velmi inspirující. Pro účely této práce bych ráda zmínila koncept pěti základních vývojových potřeb. Abychom se mohli zdravě vyvinout a dospět do zralosti a spokojenosti, je důležité, aby byly naplněny naše základní vývojové potřeby, a to ve **správnou** dobu, **vhodným** způsobem a těmi **správnými** lidmi.

To je jeden ze základních předpokladů PBSP. Tyto potřeby jsou naplňovány ve třech základních fázích či formách: doslovné naplňování potřeb, symbolické naplňování a naplňování potřeb po dosažení autonomie. Když nedojde k optimálnímu naplnění potřeb, mluvíme o menším či větším deficitu, pokud není naplněna zásadně, dochází až k deprivaci. Psychoterapie může být jednou z cest, jak pracovat s nedostatečně naplněnými potřebami. Myslím si, že následujících pět základních potřeb je zcela zásadních i pro bezpečné školní prostředí a pokud by se našim školám dařilo v co největší možné míře tyto potřeby u dětí naplňovat, udělaly by pro jejich další život a celou společnost velkou a dobrou službu. Mezi základních pět potřeb podle PBSP patří: potřeba místa, sycení, podpory, ochrany, hranic (Vrtbovská, 2009).

Potřeba místa

Téma potřeby místa má velký význam. Podle PBSP se potřeba místa po narození naplňuje prostřednictvím citové výměny mezi matkou/otcem a dítětem. Potřeba místa je na doslovné úrovni definována jako potřeba být viděn. Malé děti volají na matku „*mami, podívej se, co dělám, mami, dívej se, jak to pěkně umím.*“ Potřeba místa může být definována jako podpora být doma ve svém vlastním těle. Je to přijetí vlastního já, vlastního pohlaví a všeho, co k tomu patří. Pokud se dítě cítí doma samo v sobě, může být doma kdekoliv. Dítě potřebuje mít vyhrazen svůj prostor pro ukládání hraček, oblečení, všech svých věcí. Proto potřebuje mít svou lavici, židli, svou aktovku, svůj penál apod. Rituály například při vstupu do třídy, při ranním kruhu se dále kotví v péči o tento prostor. Do potřeby místa samozřejmě patří místo v srdci svých rodičů/vychovatelů/paní učitelky, kteří dávají zprávu dítěti – „*ty jsi můj kluk/holka, žák/žákyně, a jsme rádi, že tě máme, my jsme se na tebe těšili, vždy jsme si přáli, aby ses narodil/a právě ty, měl/a jsem tě ve své třídě*“. Potřeba místa musí být naplněna doslovně v těle matky, ale i symbolicky – v mysli matky/paní učitelky. Pokud nemá dítě dobré

zážitky potřeby místa, v dospělosti se z něj může stát tzv. „bludný poutník“, člověk bez kořenů. Takový člověk může velmi často utíkat k představám, že nepatří do tohoto světa, není z této planety, nepatří mezi lidi. Časté jsou také představy o smrti a životě po smrti. Člověk čeká na smrt a někdy její příchod urychlí, protože věří, že smrt a možná život po smrti jsou lepší než to, co právě žije. Chce se cítit doma, chce mít pocit, že ho někdo přijme, i kdyby to byla smrt. Téma místa se týká také následků prenatalního a těsně postnatalního traumatu na dospělý život jedince. Jedná se o proces, který zahrnuje přechod od momentu početí k vědomému životu.

Potřeba sycení

Člověk potřebuje být sycen jídlem a pitím (pupeční šňůra, ústa), emocemi, dostatečnými a přiměřenými podněty (důvěrné otevření se dítěte vůči druhému).

Potřebuje být v kontaktu sám se sebou – zažít pocit plného břicha a z toho pramenící uspokojivý pocit. Na doslovné úrovni sycení zachovává a udržuje život. Na symbolické úrovni je dítě syceno láskou, pozorností, vyprávěním, učením apod.

Potřeba podpory

Dítě se rodí zcela bezmocné. Podpora narozeného dítěte je zaměřena na překonávání zemské přitažlivosti. Pomáháme mu tím, že poskytujeme podporu celému tělu, hlavě, zádkám a zadečku. Náruč mu zprostředkovává pocit „nadržení“ nad zemí. Podpora poskytuje a zprostředkovává pocit o existenci „dna“ a země. Na symbolické úrovni je podpora zaměřena na získávání sebedůvěry a samostatnosti. Posilování sebedůvěry a samostatnosti je realizováno na úrovni aktivní interakce. Podpora ve správný čas na správném místě podněcuje v dětech učení, tvořivost, samostatnost a důvěru. Podpora je pro náš vnitřní růst důležitá, neboť díky ní prožíváme život bez omezení, naplno

projevujeme emoce, vyjadřujeme postoje a názory, svobodně se rozhodujeme.

I školní prostředí by mělo být místem podpory žáků, ve kterém můžou bezpečně:

1. Projevovat své pocity, aniž je kdokoli přerušuje, trestá nebo se jim kvůli nim vysmívá.
2. Můžou vyslovit své nejniternější potřeby, hodnoty a přání, žít v souladu s nimi. Jsou v těchto potřebách a přáních podporováni.
3. Můžou dělat vlastní rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost (odpovídající věku).

Jeden příklad ze školního prostředí:

Neoblíbený a častý zdroj konfliktů je úklid hraček ve školní družině, který však umožňuje získat zkušenost prožitku daného úkolu a rituálu s ním spojeného, i když se dítěti „nechce“. Dítě získává pevnou „opěrnou zed“ pomoci, kterou může využít v okamžiku potřeby, posiluje se tím kruh vzájemné důvěry a interakce. Vychovatel/ka dítěti pomůže, vyžaduje od dítěte nějaký úkol, ale zrovna tak dítě, pokud si nebude vědět rady, se může na něj/ní kdykoliv obrátit. On/a je „pevný/a“ pomůže dítěti složitou situaci řešit. On/a má důvěru v dítě, dítě má důvěru v něho/ní.

Potřeba ochrany zajišťuje bezpečí, oddělení od útoků, vnější hranice. Symbolicky je dítě chráněno lidskými a dětskými právy, rituály společnosti, ve které žije, společenskou kontrolou, pravidly, i když není právě s rodiči.

Doporučení do třídy:

Ve školním prostředí lze sytit hravou a tvořivou formou nejen v rámci výchovných předmětů – tolik oblíbené stavěné domečků, bunkrů, skrýší. Ideálně v každé třídě prvního stupně, by měl být připraven dětský stan na hraní, kam se v

případě potřeby může žák „schovat“. Pokud to prostorové možnosti třídy nedovolují, doporučuji v zadní části místnosti mít alespoň hrací koberec s polštáři, dekami a molitanovými tvary, ze kterých lze vystavět ochrannou hranici, zed', domeček apod.

Potřeba hranic/limitů

„Omezení lidské bytosti v životě na Zemi je univerzální princip. Tam, kde se člověk začne cítit jako neomezený, bez limitů či hranic, stává se ve svém myšlení jediným, všemocným a nepotřebuje nikoho druhého. Také mu na nikom druhém nezáleží.“ (Pesso, 2008). Každá lidská bytost se rodí se dvěma vrozenými silami. Se silou tvořit a silou ničit. Dítě potřebuje zjistit prostřednictvím zkušenosti prožitku a milující interakce, že obě síly jsou kontrolovatelné a nejsou všemocné a nekonečné. To znamená, že pokud se dítě projevuje silou, dospělý umí jeho jednání přijmout, aniž by odmítl dítě jako osobu. Prostřednictvím láskyplné interakce se dítě učí integrovat omezení a modulovat své chování. Přijmout fakt, rozlišit potřebu dítěte, zachovat důstojnost, neodmítnout dítě v okamžiku nevhodného chování, podpořit ho. Jasně odlišit, ty jsi v pořádku – tvůj způsob chování ne. Tématu hranic očima biosyntézy se budu ještě věnovat podrobněji v následující kapitole.

4. 3 Biosyntéza a potřeby

Na témat potřeb a vztahování se k nim se také díky biosyntéze můžeme dívat čtyřmi **bondingovými styly** (being, having, doing, giving/sharing). Bondingové styly dávají inspiraci i pro školní prostředí, neboť se dívají, jakými způsoby se vztahujeme k lidem. Zároveň tímto prizmatem můžeme zjišťovat i vývojovou úroveň jednotlivých žáků nebo celé školní skupiny a potřeby, které je potřeba nejprve naplnit, než je žádoucí pokračovat v dalším procesu. V rámci celého školního roku, ale i jednotlivých dní, výukové jednotky, či jednotlivé aktivity (viz.

Já a moje třída) lze postupně procházet jednotlivými bondingovými styly.

Being – tzv. pupečnickový bonding – bytí, přítomnost, téma bezpečí, conteiment, nedůležitější je být a nic jiného, buduje se zde pocit vlastní hodnoty, důležitosti, jsme spolu, máme na sebe prostor a čas, zde je důležitější **JAK** věci říkáme, než CO říkáme.

Having – tzv. orální bonding – téma druhé čakry, kdy je zásadní zdravé vyživování, podpora a pomoc při rozvíjení energie, klient začíná zjišťovat, co potřebuje, už je nasycený tím, že je, svým lidstvím (being), ale začíná hledat, co ho může v jeho potřebách sytit, jak a kdy může být nasycen. Je v pořádku, že mám potřeby, mám na ně právo, ale není rolí druhého všechny tyto potřeby nasytit, ale povzbuzovat právo tu potřebu mít. Také je žádoucí téma hranic a limitů tzn. zakoušet a zjišťovat, co je a co není nasytitelné.

Doing – tzv. sociální bonding – oblast solar plexus, klient už ví, že má potřeby, důvěřuje a vychází do světa, podpora expanze, učí se začínat věci dělat tak, jak chce, hledá ano/ne, co je a není moje, jedná se o velmi energetické období, plné impulzů – podporovat nápady klienta, nepředbíhat. Zde se velmi dotýkáme i tématu hranic.

Giving/sharing – tzv. sexuální bonding – vzájemnost, partnerství, symetrická úroveň, jsme „spolujdoucí“, což je kvalita každého dlouhodobého vztahu.

Právě časté konflikty v mezilidských vztazích vyplývají z rozličných bondingových stylů. Co je dobré pro klienta/žáka s převažujícím stylem například doing, nemusí být žádoucí pro klienta/žáka s jiným převládajícím stylem. Jednotlivá pole se identifikují s různým stylem, například ve školním prostředí je převažující bondingový styl DOING. Proto je žádoucí nabízet ve školním prostředí i jiné styly, neboť dobrá škola se kromě jiného vyznačuje tím, že „umí“ všechny bondingové styly bez dogmat.

Další možné aktivity pro školní praxi:

Orchestr

Tato aktivita podporuje pulzaci, rytmus, dva aspekty rytmu: jak jsem v kontaktu sám se sebou a jak jsem v kontaktu s druhými, ideální je znát svůj rytmus a zároveň být schopen kontaktu s druhými. Důležité je vrátit se ke svému rytmu, ať už je jakýkoli. Zdravé centrování – vnímat, že mé je stejně důležité jako toho druhého, například mé hranice, osobní prostor je takový a tvůj jiný, že mé prožívání je stejně důležité jako tvé racionální argumenty.

Se žáky lze vyzkoušet aktivitu „orchestr“, s různými nástroji, kde například buben, flétna jsou příkladem dobrého centeringu, každý máme svůj rytmus, je v pořádku zůstat flétnou či bubnem. Jsme odlišní a je to v pořádku, ale v něčem stejní, například ve svých rytmech se můžeme setkat. Tato aktivita je pro jednotlivce i skupinu velmi zdrojovou a podporuje potřebu sounáležitosti.



Alternativní variantou, pokud škola nevlastní sadu nástrojů, jsou perkusní hrací roury, každá jiné barvy a osmi tónů. Necháme vytvořit žáky skupiny po osmi členech, což je počet perkusních rour v jedné sadě, a zároveň rozsah stupnice. Každý žák má jednu rouru a základním zadáním je projevit se jakkoli jako skupina pomocí perkusních rour. Podmínkou je, aby každý žák alespoň jeden zvuk pomocí perkusní roury zkusil. I v této variantě zakusí žáci společně velkou satisfakci a spojení se svými vnitřními rytmy, spontaneitou, zdroji, kreativitou.

Já a moje třída

Oblíbená aktivita mezi žáky i pedagogy, zahrnující všechny bondingové styly a propojující všechny dermy. Většinou přináší velké dojetí a prožitek jako při

aktivitě orchestr, že jsme odlišní, stejně jako každá karta je jiná, je to v pořádku a prospěšné, ale v něčem stejní (děti, žáci, lidé...). Pro tuto aktivitu využíváme Karty s příběhy, které slouží především k navázání kontaktu, otevření se a prohloubení konverzace, případně ke zvýšení klientova sebeuvědomění. Motivy fotografií jsou ve většině případů pozitivně laděné a zachycují běžné situace či méně běžné obrazy, které vyzývají k přemýšlení.



Rozložíme na větší plochu, zem, spojené stoly Karty s příběhy. Žáci dostanou instrukci, aby si karty nejprve dobře prohlédli (nabízí se motivovat představou, že jsou například na výstavě) a pak vybrali jednu kartu, která je nejvíc osloví, přitáhne pozornost v kontextu zadání, které zní „Já a moje třída“.

Upozorníme žáky, že se může stát, že kartu, kterou chtěli, může chtít a získat i někdo jiný. Pokud se tak stane, požádáme je, ať vyberou kartu jinou a v závěrečné reflexi se k tomuto prožitku vrátíme, co s námi dělá, když si někdo „vezme“ co chci i já. Dáme žákům dostatek času, pokud už má každý žák svou kartu, vrátí se na své místo v kruhu. Zbylé karty sklídíme. Následně požádáme, aby postupně každý žák ukázal svou kartu ostatním, řekl/a proč si jí vybral/a (zde už může i zaznít, že chtěl/a jinou, ale tu už si vzal někdo jiný, tak proto si vybral tuto) a položí doprostřed kruhu. Až položí všichni žáci své karty, vznikne symbolický, vizuální třídní obraz. Následuje společné sdílení, můžeme vyzvat žáky, aby se pokusili dát vzniklému obrazu jméno. Často a dobrá zkušenost je taková, že pedagog koláž vyfotí, vytiskne a vyvěsí ve třídě jako obraz třídy.

Doporučení: Třídní učitel/ka si vybírá také svou kartu.

4. 4 Model sociální dělohy

Na tomto místě bych ještě ráda stručně zmínila mnou oblíbený, integrující vývojový model sociální dělohy formulovaný v 90. letech 20. století MUDr. V. Chválou a PhDr. L. Trapkovou pro účely rodinné terapie. Osobně se mně zdá velmi příhodný, nápomocný i ve výchovném a vzdělávacím procesu. Metafora sociální dělohy vznikla přirovnáním biologické funkce dělohy a vývoje plodu.

Stejně jako porodníci rozlišují tři doby porodní s odlišnými riziky a energetickými nároky na matku i plod, také psychologové popisují tři vývojová období, která se od sebe výrazně liší svými vývojovými úkoly. První trimestr těhotenství jako analogie vývojového období od narození do 6 let. V prvním trimestru se odehrávají bouřlivé změny jak v mateřském těle, tak ve vývoji zárodku. Podobné principy můžeme vysledovat i ve vývoji v rodině či MŠ do cca šesti let věku dítěte, kdy dochází k rychlému psycho-sociálnímu učení. Z absolutní závislosti na rodičích se z dítěte stává školák/čka, což odpovídá druhému trimestru těhotenství jako analogie období od 6 do 12 let. Druhý trimestr těhotenství bývá klidné období, co se týče rizik. Všechny orgány jsou vytvořené, pouze se zvětšují, stejně jako celá děloha a množství plodové vody. Vyvíjející se plod má dostatek místa a živin. V psycho-sociálním vývoji dítěte také dochází k určitému období klidu. Sociální interakce se množí, prostor, ve kterém se dítě samostatně pohybuje, roste, znalosti a dovednosti se zvyšují. Třetí trimestr jako analogie období od 12 let do plnoletosti. V těhotenství je toto období charakterizováno přípravami na porod a opuštění dělohy. Plod nabírá na váze, dozrává plicní tkáň. Zmenšuje se ale místo v děloze, dítěti začíná být těsno, klesá i dodávka živin vinou částečných infarktů placenty. Zvyšuje se dráždivost dělohy díky zvýšení koncentrace receptorů na oxytocin. Obdobné principy se

rozbíhají v období puberty. Nedostatek prostoru dospívajícího dítěte, které se snaží vecpat do světa dospělých, přecitlivělost rodiny na samostatné projevy potomka. Konfliktů rodičů v napjaté atmosféře přibývá, projevují se šrámy manželství, alergie jednoho na druhého. Dochází tak k výpadkům komunikace, které by se daly přirovnat k infarktům dělohy. Na konci puberty by měli být všichni zúčastnění připraveni na separaci dítěte z rodiny – sociální porod (Trapková, Chvála, 2017).

Jednou z funkcí dělohy je její pevnost, ta zajišťuje bezpečí plodu a pružnost, která zajišťuje místo a pohyb plodu. Děloha se roztahuje (*expanze*) přesně podle aktuálních potřeb plodu, tak aby dávala plodu zdravé a bezpečné hranice/limity. Stejně tak žáci ve školním prostředí potřebují zakoušet pevnost a pružnost limitů, například školních pravidel. A jsme opět u vývojových potřeb, kdy by pedagogové v ideálním případě měli adekvátně reagovat na přirozeně „rostoucí“ a vyvíjející se žáky a tím i měnící se jejich potřeby.

5. Hranice/limity očima biosyntézy

Biosyntéza klade důraz na to, že dítě potřebuje zažít zdravý limit. Zvláště rodiče a později i další vychovatelé a učitelé nastavují limity. Uspokojují základní vývojové potřeby dětí ve správných mezích a nedávají prostor neomezeným „chutím a požadavkům“. Přijímají agresivní chování dětí s porozuměním a respektem k lidské bytosti, nastavují však hranici ubližování, destrukci. Projevují správné reakce na sexuální projevy dětí, lásku a smyslné chování. Dítě se jasně dozvídá, že sexualitu a milostné partnerství si děti hledají mezi vrstevníky, nikdy ne mezi rodiči a blízkými příbuznými. Na symbolické úrovni je potřeba „neztratit“ se ve své vlastní neskutečné velikosti, vášni. Na druhou stranu rodič/učitel svým jasným postojem vytváří dítěti pevnou oporu a hranici v okamžiku potřeby bezpečí, důvěry. Naše hranice nám umožňují bezpečně a bez obav se pohybovat ve světě. Dávají nám bezpečí a jistotu. Pomáhají nám se vymezit a jednat v rozličných situacích. Můžeme si je představit jako koryto řeky nebo cestu, po které jdeme a kde se bezpečně můžeme pohybovat. Pokud se dostaneme mimo cestu vzhledem k nedobře nastaveným hranicím, může to vést k děláním věcí, které nechceme a jsme naštvaní na sebe, že jsme udělali něco, co jsme nechtěli a v čem se necítíme dobře. Hranice tedy můžeme vidět jako bezpečný prostor, osobní teritorium, ve kterém se pohybujeme, vykonáváme činnosti, se kterými souhlasíme a jednáme pak v souladu sami se sebou, se svými potřebami.

V procesu poznávání a nastavování hranic/ limitů i ve školním prostředí může být velmi nápomocný biosyntetický přístup, který propojuje endoderm, mezoderm a ektoderm. Dokáže navrátit vztah k sobě samým, ke svým potřebám, učí citlivě vnímat vlastní tělo a to, co nám říká.

Můžeme se na hranice dívat i ze strany pulzace, která je tvořena motorickými poli opozice x trakce a flexe x extenze. V poli opozice umět říci tělem „ne“, „dost“,

„stačí“ tzn. schopnost dát limit. Jasně signalizovat, co chci a co nechci. Schopnost zadržet „útočníka“ znamená, že máme propracovaný dobrý grounding. V rámci groundingu dávám a udržuji limity dlouhodobě. Zvláště pro dospívající, kteří velmi zvědavě a kreativně zkoušejí, jakou mají dospělí dobrou schopnost opozice, pokud nikoli, přestávají být pro ně dospělé autority zajímavé, přitažlivé, respektu hodné, a naopak prožívají až odpor. Některá cvičení na podporu zdravé pulzace v motorickém poli opozice a trakce uvádím v další podkapitole, neboť se domnívám, že je lze bezpečně zařadit i v rámci školního prostředí.

Stejně tak podpora zdravé pulzace v poli flexe x extenze přináší větší spokojenost a celkový komfort v jakémkoli prostředí. Mít dobré místo pro sebe ve světě, vztazích, škole, v dospělosti v práci. Nejprve potřebujeme jít k sobě, pobýt v poli flexe, které nám přináší možnost být u sebe, v kontaktu se svými pocity, s tím, co se mi děj právě teď. Prožitek, že být sbalený, obalený je OK. Jedná se o jakousi nevědomou stabilizaci, stažení se k vlastnímu středu. Teprve poté se můžeme díky dostatečně podpořeným vnitřním zdrojům „rozbalit se“, otevřít se a ukázat světu svou „velikost“, energii, sílu. Zdravá varianta extenze je, že máme dost energie, můžeme se natáhnout pro to, co chceme. Naše tělo má dost místa a cítí se pohodlně.

5. 1 Hranice ve školním prostředí

Vytváření hranic je předpoklad každého systému tzn. i školního. Jak tedy pomoci dětem ve škole nastavovat a zpevňovat jejich zdravé hranice? Třeba tím, že vím, co mohu a nemohu druhým o sobě říkat. To, že dokážu mít své soukromí. Víím, že mám právo říci NE a nesouhlasit. Víím, že můžu říci svůj názor. Vnímát a porozumět svým emocím a pocitům a vědět, že jsou jen moje a ostatní o nich třeba neví. Mít dobrý vztah k sobě a ke spolužákům i dospělým. Umět být v kontaktu sám se sebou a umět si užívat i druhého. Níže uvádím sedm pravidel,

jak lze stanovit zdravé hranice, které jsou zároveň prevencí před případnými negativními jevy školního prostředí:

- **včasnost** – stanovit hranici ideálně hned poprvé objeví-li se chování, které je nebezpečné. Tím se zabrání vzniku spojení v mozku dítěte a je tou nejlepší prevencí před případným dalším nežádoucím chováním.
- **předem** – být dobrým pozorovatelem, to znamená, když zaregistrujeme, že se žák chystá pravděpodobně udělat něco pro něj či okolí nebezpečné nebo negativní pro jeho rozvoj, snažíme se zastavit ho ještě dříve, než s tím začne. I tady platí jako v předchozím bodě, že zabránit nežádoucímu chování před jeho začátkem je efektivnější než poté mnohokrát korigovat chování, které si již dítě osvojilo.
- **vždy** – vytrvalost, jasnost a dlouhodobá opakující se dobrá zkušenost s dodržováním stanovených hranic je klíčová pro vytváření pozitivních spojů v mozku dítěte.
- **pevně a laskavě** – shoda, důslednost, platnost – co platilo dopoledne, platí i odpoledne a večer.
- **s klidem** – velká část efektivy spočívá v klidu dospělého, když pedagog na žáka křičí nebo je nervózní, aktivuje se u žáka ta část mozku, která prakticky paralyzuje oblast mozkové kůry, která je zodpovědná za stanovení přijetí a respektování hranic. V takovém případě nebude žák stejně schopen naslouchat, chápat ani naučit se, co je pedagog zamýšlí učit.
- **s důvěrou** – jedna z nejdůležitějších podmínek, dítě nám potřebuje důvěřovat a věřit, že víme KAM, KUDY a PROČ ho chceme „vést“. Ještě doplňují jasnost a srozumitelnost v poli jazyka.
- **s láskou** – kde je stanovena hranice s láskou, dítě dobře porozumí tomu, že nejde o útok či obranu proti němu, ale o ochranu, pravidlo, které je

zapotřebí dodržovat, aby nám bylo spolu dobře. Žák tak nebude pravděpodobně tolik frustrovaný, že není naplněna jeho aktuální potřeba a bude se spíše dařit hranice dodržovat, aniž by utrpěly vzájemné vztahy.

Z uvedených pravidel je patrné, že stanovení hranic/limitů ve školním prostředí, kde jsou nejčastěji zhmotňovány v podobě třídních pravidel, nemusí probíhat dramaticky a konfliktně. Naopak může být i zábavné a být příležitostí ke hraní a posílení vzájemných vazeb.

5. 2 Náměty pro školní praxi

Na tomto místě bych uvedla příklady dobré praxe právě při tvorbě třídních pravidel a také příklady cvičení inspirované biosyntézou na téma hranic vhodné pro školní prostředí:

Tvorba třídních pravidel – nejčastěji využívané při přechodu žáků na druhý stupeň ZŠ, kdy se většinou promění složení a dynamika třídy, někteří žáci odejdou, noví přicházejí.

Popis:

Třída se rozdělí podle počtu žáků na několik skupin (ideálně v počtu 4 - 5). Každá skupina dostane velký papír a fixy. Žáci dostanou instrukci, aby na jednu stranu papíru napsali, co mají na své třídě (i minulé) rádi, co se jim líbí, co by neměnili a na druhou stranu papíru napsat naopak to, co jim vadí, je nepříjemné, co by rádi případně změnili. Když jednotlivé skupiny dokončí tuto část zadání, domluví se, kdo bude prezentovat ostatním skupinám. Pedagog na velký flipchart zapisuje do dvou sloupců zkušenosti a nápady jednotlivých skupin. Často se oblasti radosti i strastí jednotlivých skupin shodují a opakují. Jako zdrojové žáci nejčastěji uvádějí pohyb, hru, humor, pěkné prostředí, kamarádské vztahy, ochotu pomoci, poradit, půjčit, respekt k odlišnostem apod. Naopak mezi

nežádoucí či ohrožující uvádějí posměch, vulgarismy, nadávky, braní věcí bez dovolení, hluk (tzn. téma teritoriality), roztříštěnost vztahů, fyzické atakování, ubližování, neochotu pomoci, nemožnost volného pohybu.

Po skupinové práci doporučuji zařadit krátkou reflexi, jak se nám dařilo či nedařilo v jednotlivých skupinách. Otevřeně, zvědavě, bez hodnocení získají žáci i pedagogové cenné zkušenosti a informace, například, čím která skupina začínala, co bylo snadné, co naopak obtížné apod. Z dlouhodobé zkušenosti se ukazuje, že je pro většinu tříd snazší fokusovat a verbalizovat negativní situace a zkušenosti, tedy převládající zaměření se, na to, co se nedaří, než na situace radostné a zdrojové. Zde je často potřeba podpora či inspirace od pedagoga, školního psychologa. Nejčastěji přes příběh třídy z minulosti, který dobře dopadl. Poté se společně třída s pomocí pedagoga pokusí jednotlivé body dát do vět resp. tvrzení – doporučuje se volit spíše pozitivní konotaci ideálně bez NE, tzn. namísto „nebereme bez dovolení věci spolužáků“ spíše „když potřebuji něco od spolužáka půjčit, zeptám se“. Obvykle vznikne několik takových vět, které se napíší na flipchart pod sebe. Každý žák obdrží dva hlasy (například malé samolepky smajlíků), které k daným větám umístí. Když odhlasují všichni žáci, je vizuálně zcela patrné, které oblasti jsou pro žáky této třídy aktuální a rezonují s většinou. Opakovaná zkušenost ukazuje, že „méně je více“, tudíž maximální počet budoucích pravidel doporučuji do šesti (6. třída – 6 pravidel), s tím, že tato pravidla nejsou statická, neměnná a například s dalším školním rokem pravidla můžou přibývat, měnit se v kontextu vývoje a potřeb třídy, či naopak ubývat, když se během času ukážou jako nepotřebná nebo ideálně tak přirozenou, integrální součástí třídního chování, že není třeba na ně dále upozorňovat.

Další částí procesu je mezodermální propojení (endo i ekto ve hře již byly), kdy jsou pravidla obvykle výtvarně ztvárňována – častý je symbol stromu s velkými listy pro každé pravidlo, obloha se sluncem a mraky pro jednotlivá pravidla, motiv balónků, cesty apod. Poslední částí je otisk prstu a podpis každého ze žáků. Je

žádoucí, aby byl tento artefakt bezprostředně vyvěšen na dobře viditelném místě ve třídě.

Inspirace biosyntézou:

Strukturální cvičení v motorickém poli flexe x extenze

V rámci třídnické hodiny nebo i hodiny tělesné výchovy (například netradiční rozcvička) lze ve dvojicích nabídnout některá ze strukturálních biosyntetických cvičení:

A/ Jeden ze žáků stojí a pomalu sklání hlavu dolů. Brada se dotkne hrudi. Zkouší nejprve pohyb udělat sám, pokud zažívající žák chce, druhý z dvojice ho může podpořit. Lze zkoušet s otevřenýma i zavřenýma očima.

B/ Žák stojí v základním postoji, uvolněná čelist, kolena. Pomalu otevírá ruce – paže – náruč. Opět nejprve sám ve svém tempu, pokud chce, druhý opět může podpořit. Podporujeme propojení s dechem, při otevírání nádech, při objetí sebe výdech.

C/ Toto cvičení se provádí v kleku, dosedu na patách, kdy se žák sbalí na zem, dá čelo nebo temeno na zem. Poté se pomalu narovná až do stoje, lze i ruce až nad hlavu či do záklonu. Opět si může říci o podporu, například na křížovou kost či pánev.

Poznámka: *Po každém cvičení je nutná krátká reflexe ve dvojici.*

Na samý závěr lze nabídnout relaxaci, útlumovou práci například formou vizualizace pláže, teplého písku, kdy ležíme, necháme se prohřívat, nic nemusíme. Naše tělo reaguje na teplo – vhodné je nabídnout i deky, pokud škola vlastní v dostatečném množství. Oživujeme tak u žáků tělovou vzpomínku jaké to bylo, když se nám dobře leželo, potěšení z vlastní tíhy, rozplácnutí.

Strukturální cvičení v motorickém poli opozice x trakce:

A/ Žáci se opírají dlaněmi o sebe. Nejprve jeden žák dává druhému protitlak, pak se vymění. Nejedná se primárně o přetlačování, i když u dětí to tak může k jejich radosti skončit.

B/ Jeden žák dá ruce za záda a druhý je chytne. Poté táhne zažívajícího po prostoru. Zažívající žák určuje tempo chůze, intenzitu odporu apod. Pak se opět vymění.

C/ Žák leží na zádech, zvedne ruce do předpažení, druhý žák ho chytí za ruce a ležící žák se nejprve přitahuje, ochutnává trakci, kterou sám iniciuje a poté druhý žák naopak ležícího žáka přitahuje, tím ležící žák zažívá, jaké je to být trahován. Opět se vymění.

Poznámka: Po každém cvičení je nezbytná krátká reflexe ve dvojici.

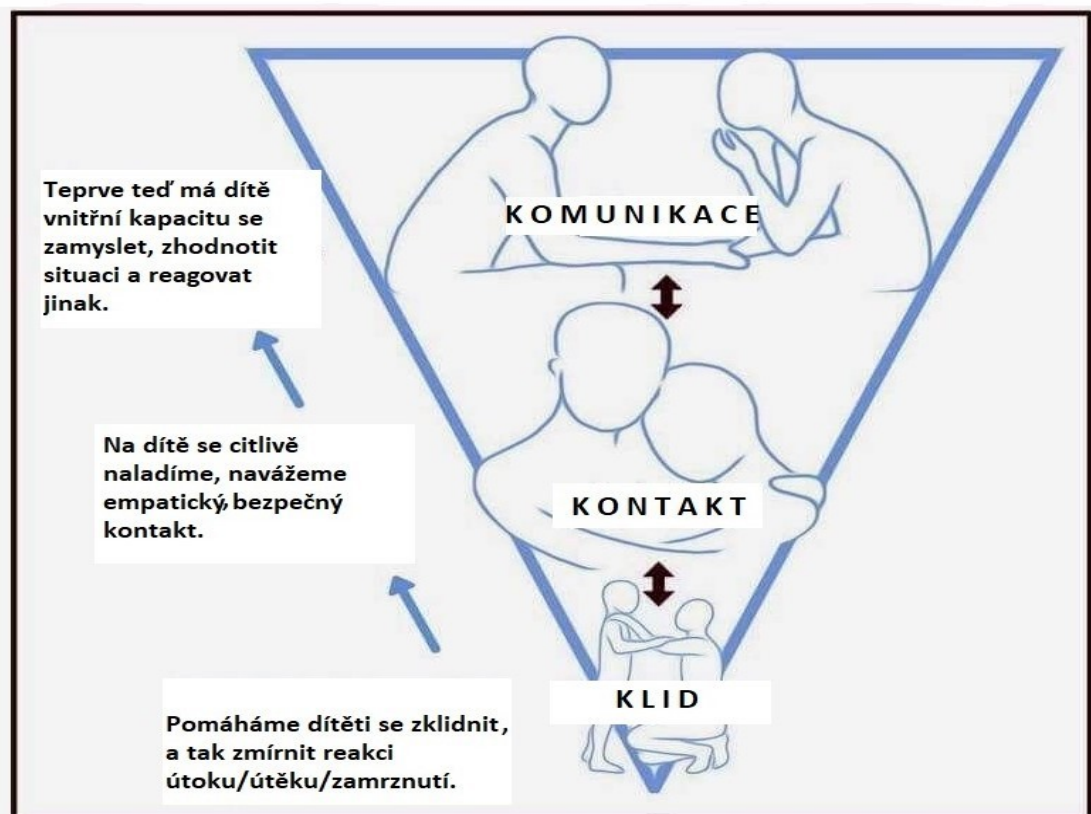
6. Bezpečí a jistota

S odkazem na třetí kapitolu o dětském mozku a mou vlastní hypotézu z úvodu práce se budu v této podkapitole ještě podrobněji věnovat tématu bezpečí a jistoty, kdy je zcela zásadní vytvořit školní prostředí vyvolávající pocit bezpečí a jistoty. Dítě se cítí bezpečně tehdy, když ví, co se bude dít – předvídatelnost. Tomu, aby se dítě školního věku cítilo bezpečně, pomáhají každodenní rutiny, stabilní, předvídatelný plán, režim. Navození pocitu bezpečí napomáhají také bezpečné prostory odpovídající věkovým potřebám. Samozřejmě není žádoucí, striktně a 100% dodržovat za každou cenu neměnnou rutinu. To by vedlo ke stagnaci a zvýšené nejistotě při jakékoli sebemenší změně, které život přirozeně každým okamžikem přináší. Pro dítě je důležité zažít a vědět, že školní prostředí je bezpečné, ale neméně důležité je také učit se být flexibilní, odolný a reagovat adekvátně na změny. Klidné, ale obměnitelné rutiny pomohou žákům cítit se bezpečně v různých situacích. Na potřebu **bezpečí a jistoty** klade velký důraz právě biosyntéza a prochází snad všemi tématy biosyntézy grounding, holding, centering, bonding, bounding, sounding. Stejně tak je pro biosyntézu důležitou hodnotou vzájemný vztah postavený na vědomém, dobrém kontaktu v procesu teď a tady, respektu, bezpečí a jasných hranicích.

Můžeme se dívat na potřebu bezpečí a jistoty i jako potřebu vyvarovat se ohrožení a nebezpečí. Jde o touhu po důvěře, spolehlivosti a osvobození od strachu. Výše jmenovanou potřebu můžeme rozdělit na potřebu vyhnout se ohrožení, jako je bolest či potřebu ochrany zdraví, kam patří saturace potřeb fyziologických. Bezpečí a jistota patří, jak jsem zmiňovala v předchozí kapitole, mezi základní lidské potřeby. Souvisí s přežitím jedince, lze tedy hovořit o potřebě sebezáchovy, na základě které člověk v dobách dávno minulých mohl přežít, vyhnout se ohrožení. Jejich základ je vrozený, proto je i Maslow zařadil v

pyramidě potřeb na místo druhé, hned za potřeby fyziologické.

Neuspokojenou potřebu se v průběhu života člověk naučí zvládat svými kompenzačními mechanismy a copingovými strategiemi jako jsou například únik, agrese, izolace, racionalizace aj. Spuštění obranných reakcí se nelze bránit vůlí ani v situacích, kdy ohrožení není reálné, proces je neuvědomovaný. Organismus dítěte reaguje na situaci jako na reálné ohrožení a směřuje k jedinému cíli, kterým je přežití. Dítě v takové situaci nevnímá obsah verbálních sdělení, reaguje pouze na emoce, kterými pedagog verbální sdělení doprovází. Ty mohou buď pocit ohrožení posilovat, nebo naopak snižovat. Na jednoduchém modelu, tzv. metody 3K psychiatra a neurovědce Bruce Perryho je ukázáno, jak v takové chvíli může pedagog velmi efektivně postupovat.



Pokud má vaše dítě záchvat, nedomlouvejte mu. Neslyší vás. Jeho mozek nefunguje jako obvykle. Je aktivována jen ta část, která je zodpovědná za systém přežití: útok, únik nebo zamrznutí.

☐měli bychom opomenout další faktory, které bezpečí a jistotu ovlivňují. Obvykle se dělí do čtyř základních skupin. První ze čtyř ovlivňujících faktorů jsou fyziologicko-biologické. Do této skupiny patří věk, funkce organismu, mechanismy adaptace a způsob zvládání stresových situací. Psychicko-duchovní jsou druhou skupinou faktorů. Pod nimi si lze představit osobnost člověka, jeho vlastnosti, vloh, schopnosti, lásku a přátelství, sebeúctu a také emocionální stabilitu, popřípadě labilitu. Třetí skupinou faktorů jsou sociálně kulturní, jako je socializace člověka, jeho postavení v rodině, škole, zaměstnání, mezilidské vztahy a hodnotový systém člověka. Poslední, tedy čtvrtou skupinou faktorů, jenž ovlivňují potřebu bezpečí, jsou faktory životního prostředí. Životní podmínky a prostředí člověka se podílí na potřebách člověka stejně jako první tři skupiny a přírodu jako celek nelze opomenout.

6. 1 Provázanost potřeby bezpečí a jistoty s mezilidskými vztahy

Pocit bezpečí a jistoty je součástí každého mezilidského vztahu, a to součástí zcela elementární. Druhá a převažující potřeba je potřeba vzájemné lásky a osobního naplnění, které se projevují pěti P (pozornost, přijímání, porozumění, přízeň a podpora), což je v podstatě paralelou k biosyntetickému pravidlu pěti C (content, context, contact, connection, containment). Pokud si pět P nebo pět C spojujeme se zklamáním, jež jsme zažili v nejranějších vztazích, budeme mít později s důvěřováním potíže. Můžeme také tyto „potíže“ nazývat i strachem. Strach ve vztazích není vždy strachem z blízkosti, ale i ze zklamání, které bude následovat poté, co se k něčemu zavážeme, neboť když jsme se kdysi zklamali, tak teď budeme spíše opatrní. Z bolesti a zrady se však můžeme vzpamatovat a můžeme přitom ještě i vyrůst. Strachu se budu podrobněji věnovat ještě v kapitole 9. Jako lidské bytosti jsme geneticky vybaveni k přežití. Učit se, jak vytvářet zdravé vztahy by mělo být přirozenou a zásadní součástí školy. Aby se

prožívání intimity a ostatní vyšší potřeby staly prioritou, je potřeba na nich kontinuálně a celoživotně pracovat, protože naše tělo/mozek je primárně naprogramováno na základní přežití. To možná i vysvětluje, proč jsme například v dospělosti (dítě jinou možnost zpravidla nemá) ochotni setrvávat ve vztazích, které nefungují. Myslíme si, že druhého potřebujeme, abychom přežili, tak jako v dětství. Duševní zdraví a spokojenost můžeme podpořit i správným nastavením hranic/limitů, o kterých jsem psala v kapitole o potřebách. Základní potřeba přežití a vyšší emocionální potřeba se v dospělosti odrážejí v různé motivaci ke vztahům. Můžeme do nich vstupovat kvůli potřebě bezpečí a jistoty (jako ostatní zvířata/savci), nebo nás může uspokojovat dlouhotrvající snaha budovat intimitu, čímž naplníme i své poslání člověka. Hledáme-li bezpečí a jistotu pouze u druhých, aniž ji čerpáme ze svého nitra a zdrojů, připadáme často druhým lidem bezprizorní a zoufalí. Máme-li naopak jistotu a bezpečí sami v sobě, lidé nás při našem hledání vztahů považují za otevřené, nikoli však nešťastné. Pokud se nám nedostalo naplnění emocionálních potřeb v dětství a později jsme nezažili korektivní zkušenost například v rámci terapeutického vztahu, nejsme pak na zdravé a dospělé vztahy připraveni. Toužíme být například s někým jen proto, abychom satureovali či nahradili to, co nám kdysi chybělo – prahneme tedy spíše po rodičovské péči a vztahu. Zdravý dospělý jedinec tolik pocitu bezpečí a jistoty jako dítě nepotřebuje, ale pokud přesto dospělý po bezpečí na dětské úrovni touží, častou vstoupí do vztahu s partnerem, který se chová jako rodič. Má strach, že ztratí něco, co ve skutečnosti potřebuje spíše dítě nebo jeho vnitřní zraněné dítě. Ve zdravém dospělém vztahu jsou si partneři rovni, oba dávají i přijímají. Ve vztazích vzniklých pouze z naší touhy po dětské jistotě a bezpečí jsou obvykle partneři na sobě závislí. Tím je ovlivňována schopnost zdravě důvěřovat. Od rodičů se očekává, že v rané fázi našeho života vyplní sto procent našich potřeb, včetně pocitu bezpečí a jistoty. V dospělosti se učíme vyplňovat své potřeby prostřednictvím vlastních vnitřních zdrojů, přátel, rodiny, kariéry,

vzdělávání, spirituality, přírody a všeho dalšího, co nás napadne. Neočekáváme pak od druhých zajišťování včetně pocitu bezpečí a jistoty, více než z 25%. Jsme-li v jakémkoli vztahu spíše v pozici dítěte, žádáme od druhého mnohem víc. To je jeden z důvodů, proč potom někteří zaměňují emocionální potřeby se základními potřebami přežití. Stává se pak, že klient prožívá absolutní prázdnotu, obrovskou vnitřní propast, kdy pociťuje, že bez partnera po svém boku nebude nic. To se častěji stává tehdy, když vztahově čerpal jen z jediného zdroje. Proto i biosyntetický přístup pomáhá budovat a rozšiřovat vějíř možností vlastních vnitřních zdrojů, abychom pocit bezpečí a jistoty spolehlivě nacházeli sami v sobě. Máme-li totiž dostatek rozličných vnitřních zdrojů a jsme s nimi v kontaktu, pak pohlížíme na druhého spíše s touhou po spojení než s hladovou potřebou. Také by bylo žádoucí říci opravdové a nepodmíněné **ANO** našemu lidskému chování se všemi jeho rozmary, aby v nás ani druhých nebudily ohrožení, strach, výčitky, stud, ale vzájemné porozumění a pochopení.

7. Důvěra

S potřebou bezpečí je úzce spojena **důvěra**. Jednou z podmínek vytvoření důvěry je fyzický kontakt a respekt k potřebám dítěte. Téma důvěry je velice široké, dalo by se pojmout mnoha způsoby a být další závěrečnou prací. Přesto bych se ráda ještě zaměřila na její základ, co to důvěra je, jak vzniká a jaké podmínky musí vzniknout pro to, abychom mohli důvěřovat či vzbuzovali důvěru. Biosyntéza přináší 4 aspekty pohledu na důvěru, kterým se také budu níže věnovat. Důvěra je základem všeho a bez ní se daleko nedostaneme. Je velmi těžké přijít na to, co důvěru vlastně vytváří, ale každý bezpečně poznáme, když důvěra chybí. Všichni ji bez výjimky potřebujeme. V každodenních a třeba i banálních případech, například když kupujeme jakýkoli produkt nebo službu, musíme projevit určitý stupeň důvěry, že mi prodejce dá za peníze kvalitní protihodnotu. Stejně tak potřebujeme umět důvěru vzbudit u druhých, chceme-li dosáhnout svých cílů. Důvěra v druhé se rodí ve chvíli, kdy se dítě ocitne v krizi a dostane se mu pochopení a ochrany. Důvěřovat sám sobě začne člověk v okamžiku, kdy dokáže ovládat vlastní strach, neklid a regulovat emoce. Potřeba jistoty a bezpečí zvenčí je podstatná, představuje elementární, nejzákladnější složku našeho vývoje, naplnění nedostatkové potřeby. Pocit jistoty a bezpečí nám v nejranějším věku poskytují druzí lidé. Jakmile však dospějeme, čerpáme ho sami ze sebe, ze svých vnitřních zdrojů, čímž rosteme. Aby se naplnila tato emocionální potřeba vyššího vývoje – potřeba růstu a seberealizace – potřebujeme mít čas, prostor a zdroje, abychom se stali tím, kým jsme – realizovali svou nejvnitřnější podstatu, neboli vycházeli ze své esence.

Důvěra je často definována jako sázka na nejisté chování a jednání druhých. Vezmeme v úvahu budoucí možnosti a následně si utvoříme specifická očekávání o jednání druhé strany. Je to jakýsi vztah, kdy se spoléháme na druhé

bez možnosti bezpečně vědět, jak dopadne budoucí výsledek. Důvěra tedy obsahuje vždy určitou míru rizika a nejistoty. Umění vzbudit důvěru souvisí se schopností umět pochopit druhé – jejich potřeby a je samotné. Pokud máme silně rozvinutou empatii, zvyšuje se i naše šance na úspěch u druhé strany. Druhá strana totiž cítí, zdali byla upřímně pochopena. Poté se dává všanc, že její důvěru nezklameme a ujistí se, že prvotní úsudek o nás byl správný. Schopnost důvěry je také úzce spjata s intuicí. Automaticky při prvním setkání odhadujeme, zdali si daný člověk naši důvěru zaslouží, či nikoli. Pozorujeme jeho slovní projev, mimiku, gestikulaci, postoj a držení těla. Mozek je schopen během velmi krátkého času vyhodnotit, zda důvěřovat, či nikoli. Základní důvěru si budujeme již od dětství – jako malé děti musíme spoléhat na své rodiče. Věříme, že všechno dobře dopadne díky tomu, že se rodiče o nás postarají. Právě díky důvěře jsou malé děti schopny snášet těžké situace často lépe než dospělí. Pokud je matka či otec nablízku, děti důvěřují, že je vše pod jejich kontrolou. Příkladem jsou děti v uprchlických táborech, kdy v klidu spí po boku svých rodičů nebo si bezstarostně hrají na ulici, necítí takový strach a obavy jako jejich rodiče. Jak již bylo napsáno výše, důvěra je úzce spjata s tím, jak vypadal proces výchovy rodičů. Důvěra je totiž napojena na sebedůvěru a z ní plynoucí sebejistotu. Pokud rodiče vnitřně sebejistí nebyli, nedůvěřovali svým dětem, děti tak už od raného věku mohly přestat důvěřovat ve vlastní schopnosti a jednání. Naopak sebejistí rodiče vychovávají velmi často sebejisté a tedy i důvěry schopné děti. Stejně tak sebejistý učitel může inspirovat a mnohé naučit na cestě k sebejistotě, sebehodnotě a víře ve vlastní schopnosti své žáky. Vzdělávají-li se však žáci v prostředí, které často upozorňuje na možné nebezpečí nebo je žákům přisuzována nedostatečnost, čímž vzniká pocit viny, studu, zahanbení, těžko budou tito žáci sebejistí a o důvěře v druhé lidi také můžeme pochybovat. Dlouhodobá a pevná důvěra se neobjeví hned, je potřeba ji upevňovat a prohlubovat a je tedy velmi navázána na vztah jako takový. Je zajímavé, že ji

budujeme dlouho, ale ztratit ji můžeme ve vteřině, proto je potřeba o ni „aktivně“ pečovat právě tím, že si uvědomujeme již zmíněné hodnoty. Důvěra, byť byla zraněna, se dá znovu obnovit, ale je to zpravidla běh na dlouhou trať.

7. 1 Čtyři aspekty důvěry

V kontextu tohoto tématu biosyntéza rozlišuje čtyři aspekty/vzorce chování:

1. **Důvěra v sama sebe**, kterou precizujeme celý život. Pocit důvěry v podstatu osobnosti – bazální důvěra. Je silně propojena s tématy srdce a vlastnostmi jedince. Důvěřuji svým energiím, mám důvěru, že věci, situace budou dobré. Důvěra, že zvládnou život a překonávat jeho těžkosti. Pokud něco udělám ve zdravé důvěře a nepovede se mně to, dokážu si odpustit a podpořit se zkoušet to dál. To, co v sobě miluji, není představa, ale má pravá identita. Patří k ní silně vnímané vnitřní bezpečí, jistota, jasnost. Cítím, že mám hluboký, vnitřní kontakt se sebou samým.
2. **Zdravá nedůvěra vůči sobě a některým svým částem**, což je téma dobrého pozorovatele, schopnost ne-sebedestruktivní reflexe, schopnost sebekritiky, kdy vím a znám své stínové kvality, je dobré vědět, kterým svým částem nedůvěřovat. Velmi důležité je, že vím, že je to moje integrální část. Zdravá schopnost prožívat vinu, aby člověk u sebe dokázat připustit nesprávné chování, uvědomování si opakovaných starých a nefunkčních vzorců chování, přiznání vlastní nedokonalosti. Schopnost vnímat svou vlastní totožnost, sebeidentifikovat se.

Důvěra v sebe sama se přirozeně odráží do vztahů s druhými lidmi.

3. **Zdravá důvěra ve druhé lidi** je jedna ze základních podmínek, abychom mohli žít ve světě. Tento aspekt se objevuje z větší části až 60% jako téma v terapii, jak získat zpět důvěru v druhé lidi, jak navázat důvěru ve vztahy.

Schopnost vložit důvěru v pravé já druhých lidí, schopnost vstoupit do empatického vztahu s jinými lidmi.

Tento aspekt je velmi podstatný právě i ve školním prostředí, neboť žáci potřebují důvěru ve své učitele, aby se mohli dobře učit, uplatnit a rozvíjet své schopnosti, které mají. Žáci potřebují důvěřovat, že lidi kolem nich „to“ dělají pro jejich dobro, že to s nimi myslí dobře.

4. **Zdravá nedůvěra v druhé lidi** je velmi křehký aspekt zvláště pro děti, jak a kdy budovat zdravou pulzaci mezi důvěrou a nedůvěrou. Avšak i tento aspekt je považován za nezbytnou součást zdravého vývoje. Uvědomění si, že existuje jistá míra nedůvěry, která mě i ochraňuje, ne každý člověk je hodný, ne s každým člověkem půjdu na zmrzlinu, kdo se mě může a nemůže dotýkat apod. Souvisí s tématem 5. kapitoly, schopnost vymezit si hranice, držet si odstup, polarizovat se.

Tyto čtyři zdravé aspekty důvěry mohou mít i své nezdravé varianty, a to:

- nedůvěra ve své pravé já
- důvěru ve své falešné já
- ve vztazích pak neschopnost věřit druhým, tzn. nedůvěra vůči pravému já druhých lidí
- až po patologickou důvěru ve falešné já druhých lidí

7. 2 Jak budovat důvěru ve školním prostředí

Jak tedy můžeme dětem pomoci budovat pevné a úspěšné vztahy, na kterých stojí prakticky vše? Důvěra totiž evokuje pocit bezpečí a jistoty, a to je to, co vlastně vědomě i nevědomě všichni hledáme, ať se jedná o cokoliv. Důvěru posiluje spolehlivost a předvídatelnost, dále schopnost dělat to, co skutečně

vyslovím, a neslibovat nespílitelné. Když cokoliv, co vyjde z našich úst, také tak učiníme, budujeme silnou důvěru a respekt. Důvěra v ostatní je další nezbytnou podmínkou zdravého vztahu, když věříme ostatním, jejich schopnostem, mohou i oni důvěřovat nám. Všichni potřebujeme prostředí, ve kterém můžeme druhým důvěřovat, abychom se mohli otevřít nejhlubším pocitům a emocím. Důvěřovat, že když sami sebe do hloubky zkoumáme a otevíráme se před druhými, nebude to zneužito, nebudeme zesměšněni, ponižováni nebo jinak zraněni učitelem nebo členem třídy či skupiny, ve které se otevíráme.

Téma důvěry je jistým způsobem tělově ukotvené. Tudiž dalším velmi důležitým faktorem pro posilování vzájemné důvěry je fyzická přítomost a blízkost důvěrné a bezpečné dospělé autority, která dodává mozku pravidelný přísun oxytocinu, který má úžasnou “moc” spojovat. Proto děti často vyhledávají fyzický kontakt se svým spolužákem. Nejlepším způsobem fyzického kontaktu s dětmi je hra. Proto by škola měla dětem umožnit například válet se na zemi, lézt, proplétat se vzájemně, objímat se, civilizovaně a za domluvených pravidel zápasit, bojovat, tančit apod. Stejně tak vzájemná pomoc a podpora vyvolává produkci oxytocinu. I malá neverbální gesta, vřelý a laskavý oční kontakt, klidný a přesto pevný hlas, správné dýchání atd. dělají velké věci, a to i díky zrcadlovým neuronům. Tyto příklady jsou jako cihličky, z nichž se staví palác vzájemných důvěryhodných vztahů. Pozitivní vztah založený na pocitu důvěry je pro dítě nezbytně nutný. Důvěra v sebe sama a ve svět, ve kterém dítě žije, představují pak pilíře pro další zdravé vztahy a jsou pak jednou z nejlepších prevencí negativních jevů ve školním prostředí.

Příklady dobré praxe:

Měla jsem krásnou příležitost seznámit se, zažít s některými třídami mezinárodní program MISP – Massage In School Programme. Tento program založily terapeutky Sylvie Héty z Kanady a Miou Elmsäter ze Švédska, které si uvědomily, že je stále méně času na dotekové hry mezi dětmi. Všimly si, že

pracovně často přetížení rodiče se dětem méně věnují, a že v rodinách mizí prostor pro bezpečný a pečující dotek. Proto připravily program založený na tom, co dětem podle nich nejvíc schází – **dotek**, a tak vznikl MISp, program masáží, kdy se masírují děti mezi sebou navzájem přes oblečení pomocí jednoduchých masážních tahů na zádech, ramenou, rukách a hlavě.

Celý program masáží se zahajuje otázkou: „*Můžu Ti dát masáž?*“ a tázané dítě se rozhodne a odpoví: „ano“ či „ne“. Děti se tak učí respektu, když žádají o svolení, zda se mohou dotýkat a také se učí nebát se vyjádřit svou potřebu. Po skončení masáží si pak navzájem poděkují a role si vymění. Při studiích se ukázalo, že vzájemný dotek vede k lepší atmosféře ve třídách, stmeluje děti dohromady a snižuje výrazně šikanu. Dětem, které si dávají tento pečující dotek, se pak hůře agresivně napadá druhého, když ho před chvílí „hladili“ po zádech. Děti se tak v bezpečném školním prostředí pod zážitkem pečujícího doteku, který často doma v potřebné míře nemají, uvolní a sníží se jejich stresovanost. Ještě před případným zavedením programu do školy/třídy dostávají rodiče dopis, ve kterém se vyjadřují, zda chtějí, aby se jejich dítě programu účastnilo nebo ne, bez jejich písemného souhlasu není možno program ve třídě zavést. Žádní dospělí ve škole se dětí během masáží nesmí dotýkat, na rozdíl od rodičů, pro které je také možnost program zajistit. Během praxe se ukázalo, že děti jsou z programu často tak nadšené, že doma rodiče masáže resp. doteky – tahy učí. Třídu vyškolený instruktor navštíví několikrát, kdy se děti postupně naučí všech 15 masážních tahů. Po absolvování celé masážní sestavy dostává příslušný pedagog nebo vychovatel návod s obrázky, podle kterých už vede děti dále sám. Další informace lze najít na stránkách České asociace Misa – www.misp.cz

7. 3 Elementy doteku

Biosyntéza rozvíjí téma doteku ještě dále a rozlišuje čtyři elementy doteku. Pokud daný jedinec dotek vnímá jako výživu, tak jednotlivé typy doteku mu přinášejí různé zážitky a rozličné způsoby (sebe) podpory. Pokud se dokážeme nechat vést endodermem, neboť tělo nemá ego, tak se spíše spojíme s našimi vnitřními zdroji.

Dotek elementu země, který je pevný, ale bezbolestný, doporučuje se převážně na velkých kloubech, zádech, rukách nohách. Tento dotek přináší stabilitu, pevnost, bezpečí. Dává hranice, conteiment. Je vhodný tam, kde je zaplavenost emocemi. Zemský dotek dává břehy pro řeku emocí. Vhodný je i při úzkostných a panických stavech. Nápomocný je i pro tzv. „držáky“, zvláště pracovníky v pomáhajících profesích, pedagogy nevyjímaje, aby si mohli dovolit povolit.

Dotek elementu vody, při kterém převládají krouživé pohyby, zápěstí, lokty, ramena, jedná se o pohyby evokující plavání. Tento dotyk podporuje plynutí, uvolnění, oživení, cirkulaci, vnímavost. Pomáhá rozhýbat ztuhlost, jeho záměrem je rozhýbat tok emocí, prožitků, smyslů.

Dotek elementu vzduchu přináší lehkost, rytmus, pulzaci a dobrý kontakt se sebou. Stěžejní je dech a naladění se na dech klienta, kdy při nádechu dotek zesilujeme a při výdechu povolujeme. Tento dotyk pomáhá propojovat srdce a myšlení. Je vhodný pro stavy zamrznutí, podporuje extenzi a dává procítit vnitřní prostor. Ruce pokládáme pod záda – symbolika křídel, letu.

Dotek elementu ohně podporuje vitalitu, vášeň, energii, teplo. Je vhodný na studená a ztuhlá místa, kdy je dotyk dávajícího fyzický a energetický. Oheň nás spojuje s vlastní silou a přináší kvalitu transformace.

8. Teritorialita

Jako lidské bytosti jsme teritoriální, jako všichni ostatní savci. Sámec, aby se cítil bezpečně a dobře, potřebuje mít nenarušené teritorium. Máme celý soubor chování včetně neverbálního tělového např. vrčení, hodíme pohled, ošívání se, zvětšení se, i smyslového (pach, vůně). Jedná se v podstatě o výstražná znamení, kterými si své teritorium vytváříme a bráníme. Když je naše teritorium zasaženo, vyvolává to v každém z nás velmi rychlé vegetativní reakce. Porušení teritoriality může být krátkodobé, například i nečekaný nepříjemný zvuk, který vyvolá bezprostřední vegetativní reakci. Dlouhodobé poruchy teritoriality mohou vyvolávat somatické poruchy, agrese, hněv apod. Je velmi žádoucí, aby dítě zažilo i ve školním prostředí své dobré vlastní místo.

Biosyntéza rozlišuje 4 druhy teritoria

- 1. Osobní (privátní) teritorium** – můj diář, penál, aktovka.
- 2. Psychologické teritorium** – jak si získáváme v teritoriu psychickou pozornost nebo jak jí dáváme, co potřebujeme ve skupině a od skupiny, jakou pozornost.
- 3. Akční teritorium** - téma, co je moje, co nechám dělat jiné, mé kompetence, role, v čem jsem dobrý/á, schopný/á.
- 4. Koteritorium** – více lidí v jednom teritoriu, může být opět zdravé nebo nezdravé, můžeme zde pozorovat a uplatňovat čtyři nejčastější strategie:
 - A/ identická – všude a vždy spolu, když jeden, tak i druhý
 - B/ dělení – funkční kompromis
 - C/ kompetice – co si kdo prosadí na úkor druhého
 - D/ zralá kooperace – zde je možná záměna rolí, někdo je v něčem silnější, někdo v něčem slabší

S ohledem na pulzaci v teritoriu rozlišujeme tři typy místa:

1. privátní místo – bezpečné místo, možnost nerušené expanze čehokoli, kdy si dělám, co chci, kdy chci, bez masky, v masce, jsem například neoblečený, krkám, prdím apod. Jedná se o velký dar, který je jen mým prostorem. Je velmi zdravé pokud se privátní prostor prolíná s osobním.

2. osobní místo – je to prostor, kde jsem já, ale ještě tam snesu někoho dalšího, například spolužáky. Je důležité, aby i v tomto osobním místě byl prostor opět jen a jen „můj“, například mám svou lavici, židli, svou část pracovního stolu, svůj šanon apod.

3. veřejné místo – sociální pole, jak jsme s ostatními lidmi v různých rolích a pozicích, kde sdílíme společné prostory (třída, WC, chodba hřiště...).

Je zřejmé, že ve škole se jedná zvláště o veřejné místo a osobní místo.

K teritorialitě patří horizontální i vertikální rovina. Je důležité, aby u jedince byl vyvážený horizontální i vertikální rozměr.

8. 1 Náměty pro školní praxi

Moje místo – prožitek vlastního místa, teritoria

Každý žák dostane provazy, pokud škola nevlastní, lze použít provázky, klubíčka vlny. Poté si najde každý žák své dobré místo v prostoru místnosti, dáme dostatek času na nacítění. Až své místo každý žák najde, vytvoří z provazu kruh, který je právě tak dostatečně velký, jak potřebuje, vytvoří tak své osobní místo. Pokud žák chce, může si do svého osobního prostoru přinést nějaké své artefakty. Opět necháme žákům dostatečný čas na spočinutí a absorpci. Následně nabídneme žákům, že kdo chce, může vystoupit ze svého osobního místa a projít se po místnosti a zvědavě observovat ostatní kruhy. Zdůrazníme, že žádný žák nesmí vstupovat do kruhů ostatních žáků! Kdo by chtěl (princip

dobrovolnosti), může následně pozvat další spolužáky do svého osobního místa – kruhu.

Když jsou „prohlídky“ ukončeny vrátí se každý žák do svého osobního kruhu, kde opět nějaký čas pobude a pak se s ním ve vlastním rytmu a tempu rozloučí.

Ke zvážení podle naladění, času, ale i vzhledem k míře důvěry a vztahům ve skupině jsou možné dvě varianty ukončení této aktivity.

Varianta A/ Kdy každý žák zůstává ve svém kruhu a sdílí, jaké to bylo, čeho si všiml, bylo příjemné být sám, s někým, být pozván do kruhu jiného nebo zvát někoho druhého do mého kruhu apod.

Varianta B/ Kdy žáci vyjdou ze svých kruhů a z jednotlivých provazů každého žáka vytvoří jeden společný (barevný) kruh a sednou si po jejich obvodu a sdílí pak společně ve velkém kruhu.

STOP – jak můžu „říct“ stop (tato cvičení lze zařadit i v rámci tématu bezpečí, hranic).

Žáci se rozdělí do dvojic a jednotlivé dvojice se rozmístí podél stěn celé místnosti naproti sobě. Domluví se, kdo bude začínat. Vedoucí skupiny vysvětlí předem instrukce a pravidla cvičení a bude žáky celým procesem postupně provázet.

A/ Verbální stop – první žák stojí stabilně na místě a pokusí se nepohybovat, druhý žák bude k tomuto prvnímu žákovi přicházet, stojící žák, jakmile zaznamená nekomfort a nepříjemnost, řekne stop a přicházející žák stop respektuje a zastaví se. Lze experimentovat s rychlostí chůze, u dětí často pokračuje až do běžeckého spurtu. Podpoříme žáky v experimentování a všímavosti, kam až druhého pouštím, co prožívám apod.

B/ Stop pomocí gesta rukou – ten stejný postup jako v A/, tentokrát však beze slov, pouze gestem ruky.

C/ Oční stop – ten stejný postup jako v A a B/ tentokrát však beze slov, bez gesta rukou, pouze očními pohyby.

D/ Pokud ve třídě a ve dvojicích převládá důvěra lze se pokusit o toto cvičení se **zavřenýma očima**, jak mé tělo pozná svou bezpečnou hranici, že druhý je už moc blízko nebo naopak daleko.

Poznámka: Na závěr každé varianty a po výměně rolí je nepostradatelné vzájemné sdílení ve dvojicích.



Poznámka: Toto je jedna z nejoblíbenějších inspiračních karet u chlapců školního věku (nejčastěji je oslovuje a volí si ji)

9. Strach

Vše okolo nás i uvnitř nás se neustále mění. Můžeme si to uvědomovat beze strachu, můžeme čelit nejistotě vyvolané neustálou změnou a být otevření myšlenkám a pocitům, které nejistotu doprovázejí? Nebo lpíme na tom, že vše zůstane tak, jak bychom chtěli? Slepá důvěra není otevřená, nevidí, její bezpečí je iluzorní. Možná byla naše očekávání tolikrát a tak bolestivě zklamána a zrazena, že máme strach z nových zranění. V dnešní době víme, že zóna učení se a růstu je až za komfortní zónou. Až když vystoupíme mimo pohodlnou zónu, můžeme se změnit. Dělat věci jinak. Opustit sebelítost, posílit uvědomění, převzít zodpovědnost, změnit své vzorce chování nebo upevnit ty dobré. Nikdo jiný to za

nás neudělá a my na oplátku nemůžeme změnit nikoho jiného než sebe.

„Strach je subjektivní prožitek vyvolaný ohrožením, ztrátou bezpečí. Strach je obava před něčím konkrétním, má definovatelný zdroj a reálný obsah.“ (Kameníková, Kyasová, 2003). Mezi hlavní příčiny strachu patří deficit (nedostatek) informací a zkušeností s danou situací, ztráta životních jistot, bolest, jazyková bariéra aj. Ty se mimo jiné projeví nervozitou, impulsivností, somatickými projevy atp. Cílem je snížení prožívání strachu a výše uvedených projevů. Neuspokojená potřeba se manifestuje strachem a úzkostí, někdy jinými negativními emocionálními stavy jako jsou zlost, hněv, agrese (Sapolsky, 2019).

Strach spouští v našem těle řadu složitých pochodů. Kromě tělesné odpovědi, například zrychlení srdeční činnosti, zvýšení krevního tlaku či zúžení zornic, změní také aktivitu některých okruhů v našem mozku. Zjednodušeně řečeno dochází k aktivaci okruhů, které nás biologicky připravují na ohrožení nebo nebezpečí. Roste aktivita amygdaly, jádra řídícího emoce. Zde je důležitým hráčem noradrenalin, látka chemicky velmi podobná adrenalinu. Mozkový noradrenalin se uvolňuje zejména právě v amygdale a ta se pak podílí na tvorbě nového chování. Za zmínku stojí, že jinde v mozku se tato látka účastní třeba udržování bdělosti a soustředění. Častým příznakem strachu je „strnutí“, tedy ztuhnutí strachem. Přitom zároveň dochází k potlačení činnosti, ale to neplatí tak docela. Některé oblasti se naopak mohou i aktivovat. Jedná se o velmi složitý systém. Strach je přirozený a vyvinul se, abychom mohli přežít. Důležité je, aby nás neovládal, a je třeba, abychom s ním i ve školním prostředí pracovali. Můžeme se domnívat, že jsou emoční části našeho mozku v určité opozici proti rozumu a mozkové exekutivě, ale ono to z neurovědního hlediska tak úplně neplatí. Všechny systémy spolu neustále kooperují, a když nás ovládne strach, je to většinou proto, že i racionální část mozku vyhodnotí, že jsme v situaci, kde je právě strach adekvátní reakcí. Někdy nás ty pocity ohrožení mohou zcela

ovládnout, a pak je potřeba svěřit se. Pokud pocity strachu či úzkosti člověka ovládají natolik nebo dokonce paralyzují, je rozumné oslovit psychoterapeuta (Siegel, 2016).

Strach tak pochopitelně zasahuje i do procesu učení. Jak již bylo několikrát zmiňováno, zajistit pocit bezpečí, jistoty, důvěry je nezbytnou podmínkou, ale přesto nelze ve školním prostředí dostát těmto podmínkám 100% a pro všechny žáky. V každé skupině jistý strach vzniká. Strach vzniká také, když zjišťujeme, že nejsme takoví, jací bychom si přáli a chtěli být, nebo jací jsme si mysleli, že jsme. Nejsme těmi ideálními představami, které do mysli a těla vtiskli naši rodiče, vychovatelé, učitelé a další autority. Můžeme se v jednu chvíli cítit být lepší než druzí a vzápětí se nám zdá, že jsme nejhorší ze všech. Chtěli bychom být mocní a důležití, a přitom se bojíme slabosti a ponížení. Bojíme se dělat chyby a čelit obvinění a raději hledáme chyby jinde a obviňujeme druhé. Někde uvnitř všichni cítíme nenasytitelnou potřebu nepodmíněné lásky, ale máme velké potíže nalézt tu lásku v sobě. Tak či onak, v různé míře je to platné pro nás všechny.

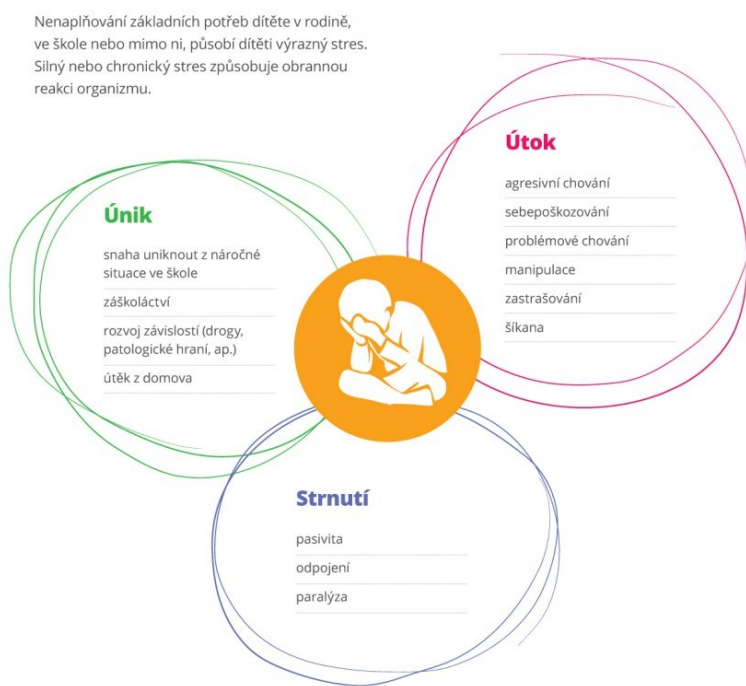
Zjistit pravdu o sobě znamená zjistit pravdu o „druhých“. Jakmile zjistíme, jak moc jsme si podobní ve svých potřebách, reakcích a emocích, nebudeme se už tak bát, že nás „druzí“ zraní. Naštěstí v učení se novým věcem hodně pomáhá vzbudit zájem, zainteresovat toho, kdo se učí, a umožnit mu najít v tom smysl, nebo ještě v lepším případě vášeň. V tom může sloužit nějaká spojnice k praktickému životu, zapojení hry, využití více smyslů, a zasazení do kontextu. Jednou z nejúčinnějších metod se něco dokonale naučit je snažit se to někomu vysvětlit nebo interpretovat. Opakování je důležité, ale každé úspěšné vybavení vzpomínky či znalosti ji posílí, byť je to jen vybavení částečné. Přijde mi ale také důležité si se žáky hodně povídat, diskutovat, posilovat soundingová témata, motorická pole v jazyce.

9. 1 Stres

Se strachem úzce souvisí **stres**. Při stresu dochází k velmi rychlému aktivování celého systému našeho těla. To vede nejprve k uvolnění adrenalinu, což způsobí tělesné příznaky jako bušení srdce, zvýšení tlaku nebo prokrvení končetin (příprava na útěk a boj). Následně se uvolňuje kortizol, tedy vlastní hormon stresové odpovědi. Kortizol je dobrý sluha, ale zlý pán. Může pomoci zvládnout útěk nebo boj a uvolňuje se třeba i při cvičení nebo jiné stimulaci. Pokud jsou jeho hladiny zvýšeny extrémně či dlouhodobě, poškozuje lidské zdraví včetně mozku. Učitelé jsou tak ohroženi syndromem vyhoření, který je často důsledkem dlouhodobého chronického stresu. Chronický stres je rizikovým faktorem deprese, poškozuje také důležité funkce, jako je imunita, zvyšuje riziko metabolických chorob, včetně cukrovky 2. typu. Nezvládaný, enormní anebo ještě k tomu dlouhodobý stres tedy na člověka může působit devastačně.

Stres souvisí i s tlakem na školní výkon, který může vyvolávat zvýšenou potřebu dítěte být oceněn zvenku, například známkou, pochvalou, hvězdičkou apod. Dále dnešní děti a dospívající zažívají více méně permanentní tlak na spotřebu a hladověním po stále nových podnětech. Tento hlad je asi neukojitelný, pokud se nabídka stále zvyšuje. Do určité míry hraje roli i množství podnětů, kterému jsme každodenně vystaveni. V lidské osobnosti je určitý rys či rozměr, kterému se říká vyhledávání nového (angl. novelty seeking) a u některých dětí, které jej mají výraznější, je i touha po nových podnětech větší (Bilbo, 20018). To pak vede k tomu, že někteří žáci nejsou schopni být delší dobu potichu, o samotě, sami se sebou. Nechci se dopouštět paušalizování, samozřejmě je to velmi individuální, ale přesto je tento trend v dnešní škole patrnější a častější. Bylo by myslím velmi zajímavé do školního prostředí přinést například hodinu práce s tichem. Práce s tichem je funkčním nástrojem k třídění myšlenek jak žáků, tak učitelů. Může to

být příležitostí pro zdrženlivější žáky, kteří tuto situaci mohou využít k vlastnímu vyjádření. Celkově efektivní práce s tichem může podpořit pohodovou a klidnou atmosféru, ve které nikdo na nikoho netlačí. Práce s tichem může být pro žáky příjemnou změnou. Občas bych doporučovala zařadit například předmět „nic nedělání či nudění se“. Tento čas by vytvořil prostor pro absorpci, útlumovou práci a odpočinek pro mozek. Je všeobecně známé, že nic nedělání či nudění se je nezbytným předskokanem k rozvíjení fantazie, tvořivosti a kreativity.





9.2 Doporučení pro práci se strachem a stresem

Dopad strachu a stresu samozřejmě zmírnit lze, ale už se toho tolik nového v této oblasti objevit nedá, protože o tom mluví a píše spousta expertů i autorů moudrých knih. Často se to lépe píše nebo říká, než dělá, neboť je třeba soustavnosti a dlouhodobosti. Níže uvedené tipy jsou všeobecně známé, ale přesto jsou podceňovány, přehlíženy a nenaplňovány. Jedná se v podstatě o propojování všech zárodečných vrstev a podporování všech dermů.

- **pohyb a fyzická aktivita** – ideálně na čerstvém vzduchu – tzn. podpora přirozené pulzace – přiměřená fyzická aktivita spouští řadu blahodárných pochodů v našem těle i mozku. Nejen, že zvyšuje tělesnou zdatnost, ale tkáně se dobře okysličují, posiluje se odolnost srdce a celé oběhové soustavy. Při dlouhodobém tréninku působí cvičení nebo obecně pohyb na zlepšení duševního a tělesného zdraví. Má i překvapivé účinky na mozek. Fyzická aktivita například zvyšuje tvorbu nových nervových buněk v dospělosti, tyto nově zrozené buňky patrně nevznikají v mozku všude, ale jen v některých oblastech, a jednou z nich je hipokampus, který je důležitý pro učení. Dokonce se zdá, že fyzická aktivita na zrození nových neuronů působí podobně jako některá antidepresiva. To by mohlo i vysvětlovat účinky cvičení proti stresu, kromě příznivých vlivů na učení a paměť. Dlouhodobý stres totiž novotvorbu neuronů snižuje. Pohyb také zpravidla vede ke zlepšení spánku.
- **dobrý spánek**
- **relaxace**, cirkulace, meditace, bdělá přítomnost
- soustředění se na **dech** – pravidelně, třeba po malých dávkách
- dělat věci **vědomě**
- **být spolu**, vzájemně si projevovat náklonnost
- **dotýkat se**

- **sdílení** s někým, komu důvěřujeme – mluvit s druhými a snažit se mluvit vědomě
- **solidarita** – dobré skutky jsou dobré i pro naše vlastní zdraví a výrazně pomáhají posilovat sociální vazby. Tady se zdá, že věda potvrzuje pradávna moudra. Pomoc druhému nám dává dobrý pocit, pravděpodobně souvisí s dopaminem, mozkovým signálem odměny, a serotoninem, který se účastní řízení nálady. Dobré skutky a spolupráce vedou také k uvolňování oxytocinu, hormonu, který se společenských vazeb účastní – někdy se nazývá hormonem lásky. Oxytocin se uvolňuje třeba maminkám při porodu nebo kojení. Zajímavé také je, že se patrně uvolňuje i u tatínků ve chvíli, kdy si například s dítětem hrají. Výzkumy ukazují, že lidé, kteří spíše kooperují, mají vyšší hladinu oxytocinu (Rüegg, 2020).
- v případě strachu můžeme svým pocitům dát otisk, stopu – **napsat** na papír, nakreslit
- **prostor** a soukromí
- **work-life balance** – vyhrazený čas a místo na učení (práci) a určitou část dne se věnovat ostatním aktivitám. Rozdělit tyto aktivity a pokusit se vnést do nich určitý systém. Multitasking, tedy dělání více věcí najednou, se sice tváří produktivně, ale není. Navíc je velmi stresující. Klíčové je pokoušet se hledat rovnováhu. Člověk potřebuje vyživovat všechny kořeny svého stromu života, ne jen jeden. To by pak strom snadno povolil při náporu větru.
- tvořivá činnost, koníčky – **kreativita zvyšuje naši odolnost**
- **pozitivní** náhled na svět
- osvobozující je i **humor** – laskavý

Závěr

„Chceme být vidět, chceme se učit a chceme inspirovat druhé. Jsme určeni k tomu, abychom byli s druhými ve spojení, byli zvědaví a aktivně se zapojovali.

Prahne po tom, aby náš život měl smysl a hluboce toužíme tvořit a být přínosní. Když se učení a práce zbaví lidství - když už nás nevidíte a nepovzbuzujete naší smělost nebo když vidíte jen to, co vyprodukujeme a jaké podáváme výkony- vytváříme si pasivní odstup, odvracíme se od toho všeho, co od nás svět ptěbuje. Od našeho nadání, myšlenek, zaujetí.

Žádáme Vás, abyste se o nás zajímali, byli nám po boku a učili se od nás.

Zpětná vazba je projevem úcty, pokud s námi upřímně nemluvíte o našich silných stránkách a našich možnostech růstu, máme pochybnosti o své přínosnosti. Nade všechno vás žádáme, abyste se ukázali, vyšli se svou kůží na trh a byli odvážní. Projevujte spolu s námi velkolepou odvahu.”

Manifest odvahy od žáků pro ředitele a učitele, Síla zranitelnosti, str. 170

Přílohy

Dovolila jsem si vložit několik nápomocných materiálů, které lze ve školním prostředí dobře využít právě v kontextu tématu bezpečí, potřeb, stresu, strachu apod. Děkuji za možnost sdílení materiálů všem uvedeným organizacím, s velkou vděčností a radostí s nimi spolupracuji. S důvěrou doporučuji kolegyním a kolegům ve škole.

Seznam příloh:

- Spouštěče uspokojení
- Průvodce mých potřeb
- Hrníček emocí
- Když se ve škole
- Můj osobní krizový plán
- Wellbeing ve školách
- Jak se ukotvnit při akutním stresu
- Přátelství
- Můj mindful tahák do kapsy

Znát spouštěče **pocitu uspokojení může
být stejně důležité jako znát spouštěče
hněvu...**



objetí



sluneční světlo nebo
čas strávený venku



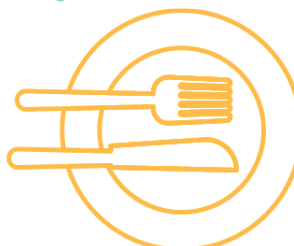
čisté povlečení



horká káva
nebo čaj



oblíbená
hudba



oblíbené jídlo



laskavé
skutky



fyzický
pohyb



oblíbená
vůně

Průvodce mých potřeb

..... (doplň jméno)

KDY POTŘEBUJI TVOU POMOC	JAK MI MŮŽEŠ POMOCI	CO POTŘEBUJI SLYŠET
<i>Když si všimneš, že...</i> ☐ Potřebuji hodně spát. ☐ Moc dobře se nevyspím. ☐ Držím se stranou od ostatních. ☐ Často se mi mění nálada. ☐ Jsem hodně negativní. ☐ Lítám z jednoho ke druhému. ☐ Dělán chybná rozhodnutí. ☐ Nedokončuji věci. ☐ Nestarám se o sebe. ☐	☐ Měj se mnou trpělivost. ☐ Když mě posloucháš, nepřerušuj mě. ☐ Čas od času se mě zeptej, jak se mám. ☐ Dej mi prostor jen pro mě, pokud o něj požádám. ☐ Nedělej rychlé soudy. ☐ Udělejme si čas jen jeden pro druhého. ☐ Věř mi, že dělám, co můžu. ☐ ☐	☐ "Není to tvá chyba." ☐ "Záleží mi na tobě." ☐ "Budeš v pořádku." ☐ "Vím, že toho je teď moc." ☐ "Zvládneme to." ☐ "Mám o tebe starost." ☐ "Co pro tebe mohu udělat?" ☐ "Jak ti mohu pomoci?" ☐ "Mám s tebou teď zůstat?" ☐ ☐
CO MI NEPOMÁHÁ	JAK POŽÁDÁM O POMOC	JAK POZNÁŠ, ŽE MÉ POTŘEBY JSOU USPOKOJENY
☐ Nevyžádané rady. ☐ Porušování slibů. ☐ Nedůvěra vůči mně. ☐ Vyhýbání se mi. ☐ Kritika nebo obviňování. ☐ Zlehčování. ☐ Poučování. ☐ Nereagování na mé zprávy či zmeškané hovory. ☐ Vyhýbání se otázce, jak se mám. ☐ ☐ ☐	☐ Zavolám tě. ☐ Napíšu ti. ☐ Navštívím tě. ☐ Požádám tě o setkání. ☐ Možná přestanu komunikovat. ☐ A možná to poznáš dříve na mém chování než na mých slovech. ☐ Promluví se svými kamarády. ☐ Zajdu k lékaři. ☐ Vytočím linku pomoci. ☐ ☐	☐ Budu více v kontaktu s ostatními. ☐ Začnu lépe spát. ☐ Budu vyrovnanější. ☐ Budu působit více optimisticky. ☐ Budu myslet flexibilněji. ☐ Budu dělat zdravá rozhodnutí. ☐ Budu dotahovat věci do konce. ☐ Budu se o sebe více starat. ☐ Budu chodit včas. ☐ Bude příjemnější být v mé společnosti. ☐ ☐

Centrum



HRNÍČEK EMOCÍ

Představme si, že každé dítě má svůj hrníček, který je třeba naplnit náklonností, láskou, pozorností a pocitem bezpečí.

Některé děti mají svůj hrníček po většinu času plný, nebo znají způsob, jak si ho doplnit.

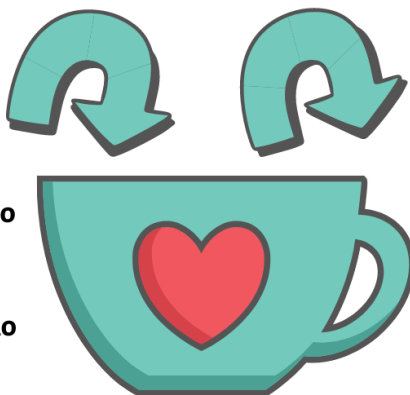
Děti přirozeně znervózí, pokud cítí, že se jejich hrníček začíná vyprazdňovat. Je na nás, abychom tam pro ně v takové chvíli byli a dostatečně je podpořili.

Jak se chovají děti, když mají prázdný hrníček?

- odlévají si z hrníčků ostatních lidí
- svým chováním upoutávají naši pozornost
- často působí tak, jako by měly hrníčky bezedné a jejich potřeba doplňovat je byla nekonečná
- nejsou schopny v klidu počkat na doplnění hrníčku nebo doplnění přímo odmítají
- mají pocit, že o každé další doplnění hrníčku musí bojovat nebo soutěžit
- mlátí sebou od stěny ke stěně

CO HRNÍČEK DÍTĚTE NAPLŇUJE:

- hra
- přátelství
- čas "jeden na jednoho"
- láska a pozornost
- emoční napojení
- pocit, že se dítěti něco podařilo
- aktivita, kterou má rádo nebo si ji vybralo



CO HRNÍČEK DÍTĚTE VYPRAZDŇUJE:

- stres a napětí
- odmítnutí
- vrstevníky
- osamocení a izolace
- křik a trest
- pocit prohry
- únava
- aktivity, které dítě nenávidí je do nich nuceno



VYJMENUJI
NÁSOBNY 6 A 8.

$6 \times 2 = 12$
 $6 \times 3 = 18$
 $6 \times 4 = 24$



ZEPTÁM SE, JESTLI MOHU
NA ÚKOLU PRACOVAT S
KAMARÁDKOU.



NAKRESLÍM SI OBRÁZEK.



ROZDĚLÍM SI ÚLOHU
NA MENŠÍ ČÁSTI.



ŘEKNU KAMARÁDCE,
ŽE SE NECÍTÍM DOBRĚ A PROČ.



SNÍM SI SVAČINU.



ZEPTÁM SE
PANÍ UČITELKY,
JESTLI SE MOHU
PROJÍT PO CHODBĚ.



PŘEDSTAVÍM SI NĚKoho,
Koho MÁM RÁD.



PŘIPOMENU SI, ŽE ÚPLNĚ
KAŽDÝ DĚLÁ CHYBY.



JDU SI UMÝT OBLIČEJ
STUDENOU VODOU.



POŽÁDÁM PANÍ UČITELKU
O POMOC, KDYŽ SI
NEVÍM RÁDY.



PŘEDSTAVÍM SI SVÉ
OBLÍBENÉ MÍSTO.



JDU SE NAPÍT.



TLAČÍM DLANĚMI
PROTI SOBĚ, POČÍTÁM
DO 5 A PAK POVOLÍM.
OPAKUJI 3x.



PŘIKRYJI SI RUKAMA UŠI,
POMALU VYDECHUJI
A POSLOUCHÁM SVŮJ
DECH.



SLOŽÍM LODIČKU
Z PAPIŘU.



PROTÁHNU SI
RUCE A NOHY.



ZAVŘU SI OČI A NA CHVILKU
POLOŽÍM HLAVU NA LAVICI.



Centrum
LOEKA

Jak dítěti pomoci ve škole se seberegulací.
Centrum Loeka © 2020. Lada Brown.
www.detstvibezmasli.cz

MŮJ OSOBNÍ KRIZOVÝ PLÁN



**Cítím, že toho je
na mě moc, když:**



Dobrým rozptýlením pro mě může být třeba:



**Věci, které mi pomáhají,
když mi není dobře:**

**Místa, kde se cítím
v bezpečí:**

- ---
- ---
- ---

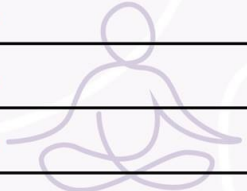
**Blízcí lidé, na které
se můžu obrátit:**

1.

2. 

3.

**Činnosti, při kterých
se cítím v bezpečí:**

- ---
- 

- ---

**Další kontakty nebo zdroje,
kde můžu vyhledat pomoc:**

1.

2.

3.



Linka bezpečí - **116 111** (www.linkabezpeci.cz)
Linka první psychické pomoci - **116 123**
(www.linkapsychickepomoci.cz)

www.nevypustdusi.cz | @nevypustdusi





CO PODPORUJE WELLBEING DĚTÍ VE ŠKOLÁCH?



Wellbeing dětí zahrnuje duševní a fyzické zdraví, naplněné základní a sociální potřeby i celkový individuální rozvoj dítěte.





JAK SE UKOTVIT PŘI AKUTNÍM STRESU?

NEVYPUSŤ DUŠI V NOUZOVÉM STAVU

1. Zkoumejte své myšlenky a pocity -
pozorujte je a pojmenujte.
2. Vrat'te se zpátky ke svému tělu -
položte chodidla na zem, pomalu
dýchejte.
3. Ponořte se plně do toho, co děláte -
zapojte všechny smysly, pozorujte okolí.



KDY CVIČENÍ POUŽÍT?

Ve chvílích, kdy se cítíte být zahlceni svými emocemi, přetížení,
ve stresu, když máte pocit, že ztrácíte půdu pod nohama.



NEVYPUSŤ
DUŠI

www.nevypustdusi.cz | [@nevypustdusi](https://www.instagram.com/nevypustdusi)



PŘÁTELSTVÍ



MŮJ MINDFUL TAHÁK DO KAPSY

KDYŽ MI JE DUVEJ
SEDNU SI VZPŘÍMENĚ
ZAVŘU SVÉ OČI
SLEDUJI SVŮJ NÁDECH A
VÝDECH
POČÍTÁM DO 10TI NÁDECHŮ

NEŽ JDU SPÁT:
ZALÉVÁM SEMÍNKY RADOSTI
CO VŠECHNO MI DNES
UDĚLALO RADOST?
CO SE MI POVEDLO?



WWW.LITTLEBUBBLES.CZ



Český
mindfulness
institut

PŘI CESTĚ DO ŠKOLY:

DÁM SI MOBIL DO KAPSY
POZORUJI SVĚT KOLEM SEBE
JAKÉ ZVUKY SLYŠÍM?
CO VŠECHNO VIDÍM?
JAKÉ VŮNĚ CÍTÍM?

KDYŽ JÍM

JAK TO CHUTNÁ?
JAK TO VONÍ?
JAKÉ JE TO NA POHMAT?
VYDÁVÁ TO ZVUKY?
JAK VYPADÁ?
KOUŠU KAŽDÉ SOUSTO ASPOŇ

5x

Seznam literatury a další užité zdroje

- Boadella, D; Frankel, E., Corrêa, Milton: Biosyntéza, Výběr z textů. Praha: Triton, 2009.
- Boadella, D.a kol.: Biosyntéza, Zdroje a energie v terapii, Výběr z textů. Praha: Triton, 2017.
- Boadella, D.: Životní proudy. Praha: Triton, 2013.
- Boadella, D. a kol.: Studijní texty k výcviku v biosyntéze. Praha: ČIB, 2017.
- Brené Brownová: Síla zranitelnosti. Praha: Návrat domů, 2018,
- Bilbo. A.: Dětský mozek. Bratislava: Noxi, 2018,
- Orlita, V.: Za to můžeš ty, mj mozku. Brno: Bizbooks, 2015.
- Gueguenová C.:Cesta ke šťastnému dětství. Praha: Rybka Publishers, 2014.
- Verdick, E., Lisovskis M.: Jak přežít, když mě všechno štve. Praha: Portál 2014.
- Ruegg, J. C.: Mozek, duše a tělo. Praha: Portál, 2020.
- Judith, A.: Tělo východu, mysl Západu. Praha: Maitrea, 2017.
- Frankl, V. E. : Léčba smyslem. Praha: Portál, 2021.
- Maslow, A.H.: Motivace a osobnost. Praha: Portál , 2021.
- Kolář, P.: Posilování stresem. Cesta odolnosti. Praha: Universum 2021.
- Vojáček, J.: Umění být zdrav. Praha: Cpress, 2020.
- Nakonečný, M.: Sociální psychologie. Praha: Triton 2020.
- Rozsypalová, Šafránková: Psychologie a pedagogika. Praha: Informatorium, 2002.
- Sapolsky, R. : Chování: Biologie člověka v dobrém i ve zlém. Praha: 2019.
- Siegel, D. : Rozbouřený mozek. Praha:Triton 2016.
- Siegel, D. : Využívejte naplno mozek svého dítěte. Praha: C Press 2015.
- Trapková, L., Chvála M.: Rodinná terapie psychosomatických poruch.

Praha: Portál 2017.

- Emerson, E.R.: Sebedůvěra, sebejistota, nezávislost. Praha: Pragma, 2005.
- Gavendová, N.: Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga, Praha: Grada, 2021.
- Polišínský, J.: Jan Amos Komenský a jeho odkaz. Praha: SPN 1987.
- Palouš, R.: Komenského Boží svět. Praha: SPN, 1992.
- Komenský, J. A.: Cesta světla. Praha:MF, 1992.
- Vrtbovská P.: .Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu. Praha: Sdružení SCAN, 2009.
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení Čj.: 28 275/2000-22
- www.misp.cz
- www.b-creative.cz/
- www.podporainkluze.cz/
- www.psychologie.cz
- www.nevypustdusi.cz
- www.centrumlocika.cz
- www.ucitelnazivo.cz
- www.bobotubes.cz