

Technická univerzita v Liberci  
**Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická**

---

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor:** Učitelství pro 2. stupeň základní školy  
**(Kombinace)** (Anglický jazyk – Občanská výchova)

Možnosti práce se systemickými konstelacemi pro osobní  
růst žáka

Possibilities in work with The Systemic Constellation  
Approach for purpose of personal growth of a pupil

**Diplomová práce:** 09-FP-KPP-66

**Autor:**  
Barbora Šulcová

**Podpis:**



**Adresa:**  
Nádražní 1090  
511 01, Turnov

**Vedoucí práce:** PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

**Počet**

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
125	33734	2	1	53	6 + 1CD

V Liberci dne: 29. 4. 2011

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

### ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Barbora Šulcová

adresa: Nádražní 1090, Turnov 51101

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (AJ/OV)

Název DP: **Možnosti práce se systemickými konstelacemi pro osobní růst žáka**

Název DP v angličtině: Possibilities in work with The Systemic Constellation Approach for purpose of personal growth of a pupil

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

Konzultant:

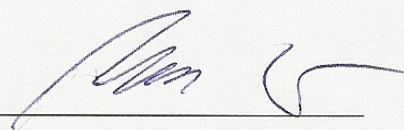
Termín odevzdání: Květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 30.11.2009



děkan



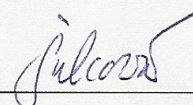
vedoucí katedry

Převzal (diplomant): BARBORA ŠULCOVÁ

Datum:

22. 3. 2010

Podpis:



Název DP:	Možnosti práce se systemickými konstelacemi pro osobní růst žáka
Vedoucí práce:	PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.
Cíl:	Cílem diplomové práce je zjistit, zda a jakým způsobem lze reálně pracovat s psychologickými prvky konstelací v učitelské praxi za účelem osobního růstu dítěte.
Požadavky:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nastudovat relevantní odbornou literaturu.</li> <li>2. Nastudovat metodologická východiska a zásady realizace výzkumu. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nastudování zásad kvalitativního výzkumu - rozhovor, strukturace rozhovoru, kazuistika.</li> </ul> </li> </ol>
Metody:	Kvalitativní metodologie, kazuistika, pozorování, rozhovor.
Literatura:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. HELLINGER, B.: Rodinné konstelace: Imperativy lásky; [z německého originálu ... přeložila Kateřina Amiourová]. Triton, Praha ; Kroměříž: 2007.</li> <li>2. HELLINGER, B., ten HOVEL, G.:Rodinné konstelace: objevná síla; [z italského vydání ... přeložila Andrea Hynštová]. Triton, Praha: 2004.</li> <li>3. FRANKE-GRICKSCH, M.: "Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi; [z německého originálu ... přeložila Marcela Freyová]. Shambhala, Praha: 2006.</li> <li>4. NELLES, W.: Rodinné konstelace, Alternativa, Praha: 2004</li> <li>5. RUPPERT, F.: Trauma a rodinné konstelace : psychické disociace a jejich léčba, [překlad Petr Babka]. Portál, Praha: 2008.</li> <li>6. SIMON, J.: Rodinné konstelace: Tok lásky. Triton, Praha: 2008</li> </ol>

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Možnosti práce se systemickými konstelacemi pro osobní růst žáka  
**Jméno** Barbora Šulcová  
**a příjmení autora:**  
**Osobní číslo:** P06100037

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

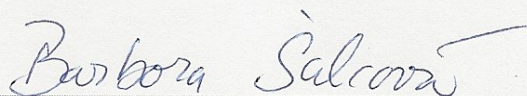
Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

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

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29. 4. 2011



Barbora Šulcová

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Magdě Nišpovské, Ph.D., za odborné vedení práce, uvedení do světa systemického přístupu a konstelací, za podnětné rady a připomínky k mé práci, kterými mě během jejího vzniku obohacovala a v neposlední řadě také za velice lidský přístup.

Dále bych ráda poděkovala rodině a zejména pak své mamince a babičce, které mne podporovaly během studií a také svému příteli, který trpělivě snášel různá rozpoložení mé mysli spojená s analýzou vlastní rodinné historie, která provázela vznik této práce.

Závěrem bych ještě chtěla poděkovat svému psímu příteli, který mě neváhá nikdy rozveselit a svou nezkrotnou energií a vášní pro vše co zrovna dělá, mi dodává elán do další práce.

# Anotace

Diplomová práce zjišťuje a popisuje, na základě dostupných pramenů a závěrů praktické části, jakým způsobem lze reálně uplatňovat systemický přístup a pracovat s prvky systemických konstelací v učitelské praxi, a to za účelem osobního růstu žáka.

Teoretická část práce se zaměřuje na zmapování vzniku a vývoje systemického přístupu a konstelací a blíže seznamuje s jejich typy a zákonitostmi. Dále pak představuje systemický přístup a konstelace jako plnohodnotnou metodu práce se žáky s jejími klady i zápory a upozorňuje na propojenost prvků výchovně vzdělávacího procesu, tedy školy, učitele a žáka s jeho rodinou.

Praktická část poté seznamuje se zkušenostmi učitelů, kteří systemický přístup a konstelace aplikují do běžné školní praxe.

## **Klíčová slova:**

Systemický přístup, systemické konstelace, systemické myšlení, rodinné konstelace, rodinná terapie, učitel, žák, rodina, osobní růst, psychologie, pedagogika, konflikt, náročné životní situace.

# Summary

Based on available resources and the practical conclusion, the diploma thesis identifies and describes how to actually apply the systemic approach and how to work with elements of systemic constellations in teaching practice for personal growth of a pupil.

The theoretical part focuses on mapping the origin and development of the systemic approach and constellations and acquainted more closely with their types and patterns. It also presents a systemic approach and constellations as a full-fledged method of working with students, mentions its pros and cons and highlights the interconnectedness of the elements of the educational process, namely school, teachers and a pupil with his family.

The practical part introduces experiences of teachers, who apply the systemic approach and constellations into a common school practice.

**Keywords:**

Systemic approach, systemic constellations, systemic thinking, family constellations, family therapy, teacher, pupil, family, personal growth, psychology, pedagogy, conflict, difficult life situations.

# Zusammenfassung

Diese Arbeit identifiziert und erörtert die verfügbaren Quellen und Schlussfolgerungen der praktischen, wie man tatsächlich zutreffen der systemische Ansatz und arbeiten mit Elementen der systemischen Aufstellungen in der Unterrichtspraxis und für persönliches Wachstum der Pupille.

Der theoretische Teil konzentriert sich auf die Abbildung der Entstehung und Entwicklung des systemischen Ansatzes und Konstellationen und enger mit ihren Typen und Muster kennen. Es stellt auch einen systemischen Ansatz und eine volle Konstellation von der Arbeit mit Schülern mit ihren Vor- und Nachteile, und unterstreicht die Verbundenheit der Elemente des Lernprozesses, nämlich Schulen, Lehrer und Schüler mit seiner Familie.

Der praktische Teil stellt dann erfahrene Lehrer, die einen systemischen Ansatz haben und auf die Konstellation der normalen Schulpraxis.

## **Schlüsselwörter:**

Systemische Ansatz, Systemaufstellungen, systemisches Denken, Familienaufstellung, Familientherapie, Lehrer, Schüler, Familien, persönliches Wachstum, Psychologie, Pädagogik, Konflikte, schwierige Lebenssituationen.



## **OBSAH:**

<b>I. Úvod:</b> .....	12
<b>II. Teoretická část</b> .....	13
<b>1. Systemický přístup a konstelace</b> .....	14
1.1 Vymezení pojmu systemický přístup .....	14
1.1.1 Vznik, původ a vývoj systemického přístupu .....	14
1.1.2 Rodina jako systém.....	18
1.1.2 Škola jako systém .....	19
1.2 Vymezení pojmu systemické konstelace .....	20
1.2.1 Vznik, původ a metoda systemických konstelací.....	20
1.2.2 Systemické konstelace - pro a proti.....	25
1.2.3 Systemicko-fenomenologický přístup Berta Hellingera.....	25
1.2.4 Kritika systemických konstelací - několik teorií o jejich fungování.....	30
1.3 Podobné techniky a přístupy.....	34
<b>2. Některé typy systemických konstelací vztahující se ke školnímu prostředí</b> .....	37
2.1 Partnerské a vztahové konstelace .....	37
2.2 Rodinné konstelace.....	38
2.3 Sourozenecké konstelace .....	39
2.4 Konstelace traumatu .....	41
2.5 Konstelace spojené se školním prostředím.....	42
<b>3. Místo systemického přístupu a konstelací ve škole</b> .....	44
3.1 Potenciál a klady využití systemického přístupu a konstelací ve třídě .....	44
3.2 Nároky na učitele .....	46
3.2.1 Osobnost učitele .....	46
3.2.2 Odborný výcvik a příprava učitele .....	47
3.2.3 Škola jako organizace a celek .....	48
3.2.3.1 Hierarchie ve škole .....	48
3.2.3.2 Dodržování pravidel.....	50
3.2.3.3 Přístup ostatních kolegů .....	52
3.3 Možnosti využití systemického přístupu a konstelací ve třídě .....	53
3.3.1 Budování třídního kolektivu .....	53
3.3.2 Práce s konfliktem v rámci třídního kolektivu .....	55
3.3.3 Prohlubování a porozumění vztahu: učitel – žák - rodina .....	53

<b>4. Možnosti a omezení využití systemického přístupu a konstelací u žáků</b> .....	62
4.1 Přístup a příprava žáků .....	62
4.2 Žák a jeho rodina – porozumění provázanosti problémů .....	64
4.3 Přínos systemických konstelací při řešení náročných živ. sit. v životě žáka.....	66
4.4 Přínos systemického přístupu a konstelací pro osobní růst žáka .....	75
4.5 Ukázka konstelace .....	77
<b>III. Praktická část</b> .....	81
<b>5. Anotace a cíle praktické části</b> .....	81
<b>6. Použité metody a získání probandů</b> .....	82
6.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	82
<b>7. Zpracování výsledků</b> .....	84
7.1 Zpracování rozhovorů .....	84
7.2 Shrnutí výsledků praktické části .....	113
<b>8. Diskuse</b> .....	115
<b>IV. Závěr</b> .....	118
<b>V. Použité zdroje</b> .....	120
<b>VI. Seznam příloh</b> .....	125

## Zenový příběh o lásce

*Velký zenový mistr Rinzai seděl a rozjímal. Do místnosti se přiřítíl muž - musel být velmi rozčilený - a práskl dveřmi. Nebyl vůbec v dobré náladě. Zul si boty a mrštil jimi do kouta. Rinzai řekl: "Stůj. Nechod' dál. Nejdřív se vrať a požádej dveře i boty za odpuštění."*

*Muž odpověděl: "Co je to za nesmysl? Už jsem slyšel, že lidi od zenu jsou blázni a až do téhle chvíle jsem si myslel, že jsou to jenom řeči. Proč bych měl žádat dveře za odpuštění? Je to trapné... Vždyť ty boty jsou moje!"*

*Rinzai odpověděl: "Zmiz odsud a už se nevracej! Když se dokážeš zlobit na vlastní boty, proč je také nedokážeš požádat o odpuštění? Když jsi byl rozčilený, vůbec tě nenapadlo, jak hloupé je vylévat si zlost na botách. Když umíš jednat ve zlosti, proč nemůžeš jednat i s láskou? Vztah jako vztah. Zlost je vztah. Když jsi v hněvu prásknul dveřmi, vyjádřil jsi vůči nim svůj vztah; choval ses nehezky, nemravně. Ty dveře ti přece nic neudělaly. Bud' se jim omluviš, nebo sem nechod'."*

*Pod vlivem Rinzaiova klidu, před zraky ostatních lidí, kteří tam seděli, a pod vlivem té zvláštní přítomnosti... Muž jako zábleskem pochopil. Pochopil celou logiku, bylo to nad slunce jasné. "Když umíš projevovat zlost, proč bys nemohl projevovat lásku? Běž..." A šel. Možná to bylo poprvé v celém jeho životě. Dotkl se dveří a po tváři mu začaly téct slzy. Nedokázal je zadržet. A když se hluboce poklonil svým botám, odehrála se v jeho nitru velká proměna. V tom okamžiku se otočil a přišel k Rinzaiovi a Rinzai k němu natáhl ruce a objal ho.*

*Toto je smíření. Jak se můžete modlit, když nejste smíření? Jak můžete přijít za mistrem, když nejste smíření s bytím?*

*Osho - Tak pravím vám...*

# **I. Úvod:**

Během studia pedagogiky jsem, asi jako každý mladý člověk, řešila nejen problémy studijního rázu, ale potýkala jsem se i s množstvím problémů osobních. Některé z nich byly ryze současného charakteru a některé jsem si s sebou nesla již z let minulých. Jako budoucí pedagog a člověk, který by měl pracovat s dětmi, jsem však postupně dospěla k názoru, že být odborníkem ve svých aprobačních pro mě není zcela dostačující. Být citlivým, naslouchajícím učitelem, který spolupracuje s dětmi na vytváření harmonické atmosféry ve třídě a sám se aktivně zasazuje o kolektiv plný respektu a tolerance, což je dle mého názoru stabilní základ pro společnou vzdělávací činnost, vyžaduje osobní rozvoj nad rámec pedagogického vzdělávání. Jedním z hlavních prvků osobního rozvoje je pro mne srovnání se s vlastním osudem, problémy, minulostí a její přijetí. Toto cítění mě následně přivedlo k myšlence diplomové práce. K myšlence zmapování možností využití systemického přístupu a konstelací ve prospěch osobního růstu žáka, a v neposlední řadě i učitele.

Využití systemického přístupu a konstelací ve školství, ačkoli nejsou ve světě ani u nás již žádnou novinkou, je stále spíše okrajové. Obzvláště pak konstelace nejsou stále odbornou veřejností příliš přijímány jako plnohodnotná metoda, která by mohla být využívána jak v psychologii, tak v jiných pomáhajících profesích, zejména pak ve školství. Tato práce si neklade za cíl tento pohled změnit, nýbrž přimět čtenáře ke kritickému zamyšlení se nad systemickým přístupem a konstelacemi jako jednou z možných metod pro rozvoj osobnosti žáka jako neoddelitelné součásti systému rodiny a jejich dalších subsystémů, kterého významně ovlivňují a směřují.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na původ a vývoj systemického přístupu i konstelací, jejichž průběh a možné klady a zápory jsme posléze podrobněji vylíčili. Dále jsme zmínili konstelacím podobné techniky a přístupy a popsali některé typy systemických konstelací, ve kterých vidíme možné spojitosti se školním prostředím. Následně jsme rozpracovali stěžejní téma praktické části, a to myšlenku možností využití systemického přístupu a konstelací ve školním prostředí, přičemž jsme se podrobněji zaměřili na prvky vzdělávacího procesu jako je žák, rodina, učitel, kolektiv učitelů a vedení školy. Zmínili jsme také možné výhody a nevýhody, které s sebou systemické myšlení v praxi přináší. Praktická část, potažmo výsledky

výzkumu zaměřeného na zkušenosti učitelů, kteří již tyto myšlenky aplikují v praxi ,poté tyto teorie podpořily.

Cílem této práce je představit systemický přístup a konstelace jako hodnotnou variantu práce učitele s žákem, která rozvíjí výše jmenované prvky výchovně vzdělávacího procesu.

## II. Teoretická část

### 1. Systemický přístup a konstelace

#### 1.1 Vymezení pojmu systemický přístup

##### 1.1.1 Vznik, původ a vývoj systemického přístupu

Dříve než se zaměříme na hlavní téma této práce, je nutné podrobněji se seznámit s pojmy jako je systemický přístup a systemické konstelace. Pro lepší orientaci a pochopení zde bude nastíněn jejich historický vývoj a naznačen směr, kterým se dnes ubírají.

Jako asi každá metoda, tak i systemický přístup, terapie a poradenství si dle Schlippeho a Schweitzera prošlo určitým vývojem. V jeho počátcích se pohybujeme zejména v oblasti rodinné terapie, kde se začal uplatňovat nejdříve. Později v rámci systemického přístupu začaly vznikat různé školy a koncepty a dnes systemický přístup začíná pronikat i do pomáhajících profesí, škol, sociálního managementu, politiky a dalších oblastí, které se zabývají prací s lidmi.

Abychom jmenovali alespoň ty nejvýznamnější předchůdce systemického přístupu, musíme zde zmínit Kurta Levina a jeho teorii „Životního prostoru osoby jako pole“ (*osoba a prostředí chápané jako uspořádání vzájemně závislých sil reagujících jako celek*<sup>1</sup>), Jacoba Morena s jeho psychodramatem (*metoda skupinové psychoterapie: je založena na hraní rolí, při němž dochází k odkrytí, uvědomění si a odreagování vnitřních konfliktů a afektů, má význam diagnostický a terapeutický*<sup>2</sup>) a v neposlední řadě i Alfreda Adlera, který se zabýval determinací lidského chování.

Schlippe a Schweitzer dále upozorňují, že vědecký zájem se na systemický přístup však dlouhou dobu neorientoval a spíše zůstával u hledání příčiny. Záměrně je zde uvedeno jednotné číslo, jelikož se nepracovalo s rodinou jako celkem, nýbrž byla příčina problémů hledána pouze v jedné osobě, často v matce. Otec, jakožto

---

<sup>1</sup> HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. s. 308.

<sup>2</sup> HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. s. 211.

muž, nebyl de facto brán v potaz, co se emocionálního života rodiny týče.<sup>3</sup> Na problém přetrvávajícího lineárního myšlení v 19., ale i 20. stol. a uplatňování hlediska jednosměrné závislosti, kdy jeden problém je chápán jako příčina druhého, a kdy se „viníkem“ stává pouze jediný člen rodiny, upozorňuje i Sobotková.<sup>4</sup>

Jako opravdu průlomovou Schlippe a Schweitzer uvádějí Richardsonovu knihu „Patients have Families“ z roku 1945. V 50. a 60. letech 20. stol. se pak „systemickým směrem“ začaly ubírat tři instituty zaměřené na výzkum schizofrenie. Při universitě Yale byl vytvořen tým v čele s Theodorem Lidzem, ve Washingtonu při „National Institute for Mental Health“ působil Lyman Wynne a Singer. Virginia Satir, Don Jackson a Jules Riskin nakonec založili v Palo Alto „Mental Research Institute“, kde později pracoval i antropolog George Bateson<sup>5</sup>, jemuž dle Sobotkové patří dík za propojení a aplikaci poznatků z oblasti matematiky a kybernetiky na vědy o člověku.<sup>4</sup> Dalšími významnými jmény spojenými už s rodinnou terapií jsou pak např. v 70. letech oblíbený Salvador Minuchin se svou strukturální rodinnou terapií, či Mara Selvini Palazzoli, která svým Milánským modelem ovlivnila prakticky celý „svět“ systemické terapie. Toto množství jmen spojených se systemickou terapií zde bylo uvedeno z prostého důvodu, jelikož nelze snadno určit duchovního otce tohoto přístupu. Každý z těchto průkopníků se zasloužil o průnik systemického myšlení do podvědomí odborné i laické veřejnosti.<sup>5</sup>

Během padesátých a pozdějších let odborníci na toto téma opustili zaběhlé postupy a místo individuální či skupinové terapie začlenili do procesu léčby celou rodinu. Právě tehdy začala vznikat rodinná terapie. K lepšímu nastínění tehdejší situace Schlippe a Schweitzer uvádějí názor Virginie Satir, která byla jedním z již zmiňovaných prvních průkopníků systemického myšlení a rodinné terapie a je často nazývána i její „matkou“ (ačkoli, jak již bylo řečeno, nelze za tvůrce označit jedinou osobu), že zahrnout do terapeutického procesu celou rodinu bylo tehdy něco velmi nezvyklého a naprosto proti zaběhlým praktikám. Terapeut tím riskoval do jisté míry i svou dobrou reputaci.<sup>6</sup>

Aby mohlo být systemické myšlení více přiblíženo, je třeba zmínit nejprve rozdíly v terminologii. Sobotková podotýká, že terapeuti u nás se zatím neshodují,

---

<sup>3</sup> SCHLIPPE, A; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2006. s. 13-16.

<sup>4</sup> SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2001. s. 18.

<sup>5</sup> SCHLIPPE, A; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2006. s. 16-17.

<sup>6</sup> SCHLIPPE, A; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2006. s. 16-18.

zdali používat výraz systemický, či systémový a sama se přiklání k variantě systémové myšlení a systemická terapie. V této práci bude však použit výraz systemický, a to z důvodů zachování jednotné terminologie v souvislosti se systemickými konstelacemi.

Matějček uvádí, že slovo systém a jeho variace: „...můžeme slyšet v dnešní psychologii, sociologii, pedagogice velmi často. Nejde však o módní jev: jedná se vsutku o nový, hlubší pohled na staré zkušenosti a poznatky, který posunuje naše chápání složité skutečnosti vztahů o kus dopředu.“<sup>7</sup> Sobotková na tuto myšlenku navazuje, když píše, že se systemické myšlení ve své podstatě stalo novým vědeckým paradigmatem, které se posunulo v chápání kauzality od lineárního k cirkulárnímu modelu. Podstatou cirkulárního chápání kauzality „a tedy i systemického myšlení je interakce všech částí celku, jejich vztahy a propojení, reakce na okolí, na události a celková komplexnost.“<sup>8</sup> Virginia Satir pak vysvětluje systém následujícím způsobem: „Všechny systémy se skládají z několika jednotlivých částí. Aby bylo dosaženo určitého výsledku, je každá část nezbytná a vázaná na všechny ostatní. Každá stimuluje všechny ostatní části. Systém má svůj řád a sled, určovaný akcemi, reakcemi a interakcemi mezi účastníky. Konstantní souhrn určuje kvalitu jeho funkce. Systém je schopen fungovat pouze za přítomnosti všech jeho složek...Chcete-li upéci chléb, smícháte kvásek, mouku a cukr. Chléb se svým přísadám vůbec nepodobá, a přece je všechny obsahuje.“<sup>9</sup>

Systémové myšlení tedy klade důraz na vztahy lidí, které jsou vzájemně propleteny v jakési „síti“. Abychom porozuměli fungování systému, nemůžeme se soustředit na každou jeho část zvlášť, ale je nutné zaměřit se na interakci mezi nimi, jelikož se navzájem ovlivňují. Dle Sobotkové tento přístup poskytl potřebné nové pohledy a stal se katalyzátorem rozvíjejícího se rodinného hnutí a terapie, ve středu jejíhož zájmu se ocitla rodina jako celek, na místo jednotlivce s jeho vlastním individuálním problémem.<sup>10</sup> Schlippe a Schweitzer upozorňují, že však nelze mluvit o systemické terapii jako takové, že je to spíše přístup, který v sobě zahrnuje více modelů a konceptů.<sup>11</sup> Sobotková tuto myšlenku osvětluje

---

<sup>7</sup> MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 34.

<sup>8</sup> SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. s. 18.

<sup>9</sup> SATIR, V. *Kniha o rodině*. Praha: Práh, 1994. s. 122-123.

<sup>10</sup> SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. s. 19.

<sup>11</sup> SCHLIPPE, A; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006. s. 19.



více do hloubky, když přirovnává systémový přístup k myšlenkovému nástroji k uchopení skutečnosti, díky kterému můžeme nahlížet na problém z jiné perspektivy, a které nám pomáhá nalézat nové účinné formy intervence (*zárok, cílený, promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé osobní situace*<sup>12</sup>). V této souvislosti také zmiňuje D. Kováče (1985) a jeho názor, že: „*Systemický přístup nemá svůj vlastní předmět bádání ani vlastní metody zkoumání. Proto neobstojí snahy vytvářet „systemické disciplíny“ – např. systemickou psychologii, ale je třeba včlenit principy systemického přístupu do psychologie.*“<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. s. 99.

<sup>13</sup> SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2001. s. 20.

### 1.1.2 Rodina jako systém

Zde je na místě věnovat prostor rodině a jejímu fungování jako systému. Matějček tvrdí, jak již bylo naznačeno výše, že: „*Koncepce systému rodina se opírá o několik jednoduchých principů: Prvky tohoto systému nejsou jednotliví lidé sami o sobě, nýbrž lidé ve vzájemných interakcích a vztazích. Mluví se o sítích vztahů. Systém je víc než součet jeho prvků. Rodinu nepoznáváme jen na základě znalosti jednotlivců, neboť chování každého ovlivňuje všechny ostatní.*“<sup>14</sup>

Satirová pak více dopodrobna rozebírá systém rodiny a tvrdí, že každý systém, aby úspěšně fungoval, musí obsahovat a plnit následující prvky a funkce: Rodina musí mít účel nebo cíl, což je výchova následujících generací. Musí obsahovat základní jednotky, což jsou dospělí a děti, muži a ženy. Je třeba, aby se v rodině dodržoval řád a existovala spolupráce mezi jejími členy. Dále je nutné, aby byla rodina zabezpečena po stránce jak materiální, tak emocionální a duchovní. V neposlední řadě je třeba zmínit i způsob, jakým se rodina vyrovnává s událostmi v okolním světě.<sup>15</sup>

Systém rodiny má ale i své subsystémy a s nimi je dle Matějčka také nutno počítat. Takový subsystém může být tvořen například rodiči, dětmi, prarodiči, ženami a muži v rodině. Dále se v rámci rodiny vyskytují i mezosystémy jako vzdálenější příbuzenstvo, přátelé, sousedé a zkrátka všichni, kteří jsou s rodinou v častém osobním kontaktu. Rodina je zapojena ale i do exosystému, což jsou sociální vztahy, které jsou představovány například institucemi jako je škola, úřady, služby atd. Všechny tyto systémy jsou poté jakoby zaštiťovány makrosystémem, který je tvořen kulturou, hodnotami, normami a zvyky dané společností. Toto vše je důležité brát v úvahu, zamýšlíme-li se nad rodinou jako nad systémem, který se dle Matějčka i Sobotkové<sup>16</sup> vyskytuje, jak v prostorovém (systémy, subsystémy a jejich hranice), tak časovém (přirozený běh života v rodině) kontextu. Empiricky i výzkumně ověřená fakta dokazují, že: „*Porucha v jednom prvku, v jedné části, v jednom subsystému se nutně projeví ve funkci celku.*“<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 34.

<sup>15</sup> SATIR, V. *Knihy o rodině*. Praha: Práh, 1994. s. 123.

<sup>16</sup> SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. s. 19-23.

<sup>17</sup> MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 34-35.

Sobotková se poté dále zabývá způsobem, jakým je rodinný systém schopen nakládat s poruchami a zpracovávat je. Věnuje pozornost tomu, s jak velkou zátěží se rodina dokáže vyrovnat, aniž by se její systém začal hroutit. Aby rodina mohla úspěšně fungovat, je důležité, aby dokázala být stabilní a poskytovala pocit jistoty svým členům v dnešní stále se měnící době a přitom se v souladu s ní stále dynamicky vyvíjela. Rodinné systémy by tedy měly být otevřeny možnosti změn, avšak příliš mnoho změn na druhou stranu působí spíše chaos.<sup>16</sup> Matějček však podotýká, že významnou vlastností lidských systémů je schopnost sebezáchovy a sebeopravy. Tedy i narušený či ohrožený systém projevuje jakýsi pud sebezáchovy a snaží se o stabilizaci a znovuoobnovení původního řádu. Tímto způsobem systém dovede vyřešit část rodinných krizí bez vnější intervence. Ovšem každý systém má různě vyvinutou schopnost sebeopravy, tudíž je občas nutné mu pomoci najít, rozpoznat a posilovat jeho pozitivní síly. Ne rodinný systém napravit, ale být mu nápomocen s jeho vlastní sebeopravou.<sup>18</sup>

Krom popisu principů systemického přístupu a přístupu k rodině jako k systému, který vyznívá spíše v pozitivním slova smyslu, zde považujeme za důležité, podobně jako Sobotková, upozornit i na možná nebezpečí, která mohou spočívat v prostém faktu, že pro celek nevidíme jeho části. Opomíjením individualit členů rodiny bychom přicházeli o významné informace.<sup>19</sup> Satirová tuto problematiku shrnuje jednoduchou myšlenkou: „*Vtip je v tom, že umožníme-li každému členu rodiny najít si v ní své individuální místo a být tam šťasten, vytvoříme vitální rodinný systém.*“<sup>20</sup>

### 1.1.3 Škola jako systém

Nejen rodina, ale i další instituce, ačkoli se to tak na první pohled nemusí jevit, se chovají jako systém a je tedy vhodné na ně tímto způsobem nahlížet. Významnou institucí v našich životech, která vykazuje chování systému, je škola. Franke-Gricksch, německá psychoterapeutka, rodinná terapeutka a v neposlední řadě také učitelka uvádí, že stejně tak jako rodina, tak i „systém škola“ má svou strukturu (škola, vedení, sbor, třídy, žáci) a subsystemy ve formě funkce učitele, jednotlivých

---

<sup>18</sup> MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 34.

<sup>19</sup> SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. s. 27.

<sup>20</sup> SATIR, V. *Kniha o rodině*. Praha: Práh, 1994. s. 129.

žáků, pohlaví, skupinek žáků atd., které na sebe navzájem reagují a významně se ovlivňují. Dělalí ze školy „živoucí organismus“. Tento organismus se vyznačuje vlastní dynamikou, sítí vztahů spojenou s pocity sounáležitosti, či antipatie (i tato stránka ke vztahům mezi lidmi patří) a snahou o vyrovnání (když třídu opustí jeden člen, jiný často zaujme jeho místo).

Všechny části systému školy na sebe tedy neustále reagují a předefinovávají to, co si představujeme a rozumíme pod pojmem škola, učitel, žák. „Definice“ těchto faktorů podléhají neustálým změnám v závislosti na vývoji doby, běžně uznávaných trendů, lidského myšlení, změně režimu s jeho ideály i lidské individualitě a jejím subjektivním hlediskům.

Tato individualita a subjektivita úzce souvisí s výchovou, která je jistým narušením stávajícího „systému dítěte“. Právě díky oné individualitě každé části celku nelze s určitostí předvídat, jaký bude mít narušení systému dopad. Výsledek výchovných snah také úzce souvisí s aktuálním rozpoložením subjektu a je tedy na něj třeba brát, pokud možno, zřetel.

Na závěr Franke-Gricksch ještě dodává: „*Kromě toho k systemickému myšlení patří také vědomost o tom, že děti a jejich učitelé jsou spojeni se svými původními rodinami (respektive s myšlenkami a pravidly těchto systémů). Být součástí školního systému znamená, že škola je také součástí všech rodinných systémů, které jsou s ní spojeny, nebo obrazně řečeno, původní rodiny všech žáků a učitelů představují subsystémy školy.*“<sup>21</sup>

## 1.2 Vymezení pojmu systemické konstelace

### 1.2.1 Vznik, původ a metoda systemických konstelací

„*Anglický pojem „constellation“ překládá český slovník jako „souhvězdí“, „model“, „vzorec“, „schéma“, „sestava“ nebo „struktura“. Snad kromě „souhvězdí“ lze všechny tyto významy na metodu konstelací uplatnit.*“<sup>22</sup> Těmito slovy seznamuje Jan Bílý, významný český systemický poradce, čtenáře s pojmem

---

<sup>21</sup> FRANKE-GRICKSCH, M. *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 74-75.

<sup>22</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 7.

konstelací, o kterém se nyní můžeme stále častěji doslechnout jak v laických, tak i odborných kruzích.

Metoda rodinných konstelací vychází ze systemického přístupu a myšlení a následné systemické rodinné terapie. Dalo by se říci, že je jejím specifickým směrem, který vznikl v 80. letech v Německu. Zakladatelem metody je psychoterapeut, filozof, teolog a pedagog Bert Hellinger. Využití metody nezůstalo pouze na poli rodinné terapie, naopak se rozšířilo i do oblastí jako je partnerská terapie, osobnostní rozvoj, školní prostředí, podniková terapie a další. Všechny „odrůdy“ se ale zabývají prací se systémem, tudíž je nazýváme systemické.<sup>23</sup>

Technika systemických konstelací spočívá v rozestavení prostorového modelu systému, který nám pomůže podívat se na problém novým pohledem. Bílý upozorňuje, že technika sama není novinkou, úspěšně byla používána již starými vojevůdci, kteří simulovali před bitvou model rozestavení vojenských pozic, který jim měl pomoci napodobit obraz bitvy a poukázat na jejich slabá, ale i silná místa.<sup>24</sup> Pro lepší porozumění principům konstelací zde bude uvedeno několik definic dle Bílého, který se je pokouší přiblížit následujícím způsobem.

Bílý v první řadě popisuje konstelace jako metodu pohledu na celek. Zde je důležité uvědomění si, že neexistujeme odděleně od okolního světa, ale jsme úzce propojeni a propleteni s dalšími systémy jako jsou např. partnerské, rodinné a přátelské vztahy, vztahy na pracovišti či vztahy s různými jinými institucemi, se kterými přicházíme běžně do kontaktu. Pochopení životních událostí je tedy možné právě díky pohledu na celek a skrze souvislosti, nikoli skrze jednotlivé separované problémy.

Další vlastností konstelací je změna vnitřního obrazu reality. Každý člověk má o svém životě určité představy, ideály a často si i sám sobě něco namlouvá, ať už v pozitivním, či negativním slova smyslu, a subjektivně si tak přizpůsobuje obraz reality kolem sebe. Konstelace pak nabízejí nový, alternativní pohled, který lze přijmout, či nikoli. Na nový obraz reality reaguje nejen klient, ale i jeho okolí. Za důležitou považujeme možnost nového pohledu na problém, který nikoho

---

<sup>23</sup> SIMON, J.: *Rodinné konstelace: Tok lásky*. Praha: Triton, 2008. 207 s. 16-17.

<sup>24</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 19.

nenutí, aby se podle něho řídil, pouze poskytuje nové perspektivy alternativního řešení, možnost svobodné volby a změny věcí kolem nás.

Poslední definicí je pak dle Bílého spojení se životem skrze poznání propojení všeho se vším. Ostatně i věda upozorňuje, že nic neexistuje ojedinele. Vývoj jednoho druhu souvisí s vývojem jiného a stejně tak i zánik jednoho bývá spojen se zánikem druhého. Zjednodušeně řečeno, nebýt prapůvodních organismů, které se vyvinuly v moři před miliony let, neexistuje na planetě Zemi pravděpodobně ani lidský druh. Skrze toto porozumění můžeme díky konstelacím prožít pocit sounáležitosti a úcty k předkům, najít zdroj naší osobní síly a porozumět sami sobě a své podstatě.<sup>25</sup>

Dále považujeme za nutné nejenom nastínit smysl konstelací, ale také stručně popsat scénář jejich průběhu, přičemž budeme užívat zažitou terminologii. Následující text zdaleka nevystihuje hloubku pocitů, která se během konstelací, jak jsme mohli i na vlastní oči vidět, vynořuje na povrch a ani se o to nesnaží. Pouze čtenáře letmo seznamuje s technickou stránkou metody.

Simon uvádí, že při stavění systému klient nejprve coachovi (vedoucímu konstelací) přiblíží svůj problém, neboli zakázku, která by měla být formulována pozitivně a ne se vztahovat k druhé osobě: „*Chtěla bych postavit svou rodinu, aby si otec uvědomil...Zajímalo by mě, jak to vidí...*“, jelikož pomocí konstelací můžeme změnit pouze sebe a svůj vztah k druhým.<sup>26</sup> Dále by, jak píše Bílý, zakázka měla být vylíčena stručně. „Stručně“ je slovo, které zde má nezanedbatelný význam. Čím méně subjektivních informací klient o svém problému a osobách s ním spojených coachovi a ostatním přítomným poskytne, tím se stává konstelace autentičtější. Není totiž třeba znát podrobnosti problému. Spíše se tak vyhneme manipulování systémem dle vlastních představ a názorů, více viz. kapitola 3.3.2.

Poté se klient s coachem dorozumí na tom, koho je do systému třeba postavit, přičemž tato formace nemusí být konečná, často se během stavění konstelace ukáže, že je třeba postavit do systému ještě další zástupce za doposud nezmíněné osoby a často i osoby již zemřelé. Klient staví zástupce i za sebe. Zástupci jsou vybráni z ostatních přítomných a klient je volí dle svého momentálního rozpoložení, pokud možno, ne na základě podobnosti a bez předsudků. Jednoduše jak to cítí. Poté vezme

---

<sup>25</sup> BÍLÝ, J. *Rodinné a systemické konstelace* [online]. c2004-2007 [cit. 2011-03-06]. O konstelacích. Dostupné z WWW: <<http://www.konstelace.info/konstelace.html>>.

<sup>26</sup> SIMON, J.: *Rodinné konstelace: Tok lásky*. Praha: Triton, 2008. 207 s. 26-27.

zástupce za ruku či za ramena a rozestaví je tak, jak situaci reálně vnímá nyní. Ne jak by si ji představoval do budoucna.<sup>27</sup> Jak zdůrazňuje Simon: „*Stavění konstelací je důležité dělat s „prázdnou hlavou“, bez předem vytvořených představ. Pokud si vytvoříme představu předem, potom nestavíme systém tak, jak ho cítíme, ale tak, jak bychom si ho přáli.*“ Je ještě třeba dodat, že zástupce se role může kdykoli dobrovolně zřici, pokud mu je cokoli nepříjemné, a to bez udání důvodu.<sup>28</sup>

Následně se klient posadí vně systému, aby na něj dobře viděl a mohl vnímat, jak pracuje. Už samo vidění vnitřního obrazu reality zvenčí je dle Bílého blahodárné a může mít léčivý efekt. Jeho síla spočívá v tom, že se klient může podívat na svůj problém s odstupem a z jiné perspektivy. Místo něj již v systému stojí jeho zástupce.

Zástupci nejprve hlásí, jak se v systému cítí, zdali jsou se svou pozicí spokojeni, či by se chtěli někam přesunout (blíže či dál od někoho). Seznamují ostatní nejenom se svými fyzickými pocity, ale i pocity psychickými a brzy se začne ukazovat zapletení vztahů, které se v systému nacházejí a nemusí být na první pohled viditelné. Je překvapivé, s jakou pravdivostí často zástupci i bez bližších informací vypovídají o reálných dějích ve skutečném systému. A právě tento fakt konstelacím vytváří množství příznivců, ale i odpůrců. Ačkoli je již vědecky zkoumán, stále není dokázáno, na jakém principu funguje.<sup>27</sup> Hellinger o pocitech zástupců v konstelacích hovoří následujícím způsobem: „*Zvláštní vlastností těchto systémů je, že vybrané osoby, jakmile jsou postaveny do systému, mají podobné pocity jako členové rodiny, které reprezentují. Mají z části také jejich symptomy, aniž by o nich měli jakoukoli informaci. Například osoba, která reprezentuje epileptika, může mít epileptický záchvat. Anebo se často stává, že se zrychlí tlukot srdce nebo některá část těla ochladne. Dalším zjišťováním se ukáže, že reprezentovaná osoba má právě tyto symptomy. Jsou to nevysvětlitelné fenomény, ale v rodinných systémech se opakovaně ukazují.*“<sup>29</sup>

(V rámci poskytnutí oboustranného pohledu bude této problematice věnována kapitola 1.2.4)

Přemísťováním zástupců a kladením otázek se hledá nejlepší a nejpřirozenější rozestavení systému, ve kterém se budou všichni zástupci cítit co nejlépe.

---

<sup>27</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 19-27.

<sup>28</sup> SIMON, J.: *Rodinné konstelace: Tok lásky*. Praha: Triton, 2008. 207 s. 19, 36.

<sup>29</sup> HELLINGER, B., ten HOVEL, G.: *Rodinné konstelace: objevná síla*. Triton, Praha: 2004. s. 14-15.

Coach také navrhuje věty, které mohou, ale také nemusí, zástupci říkat.<sup>30</sup> Simon zdůrazňuje, že věty, které terapeut navrhuje, musí respektovat prožívání zástupců, jinak se z nich stávají slova bez významu či dokonce i manipulace.<sup>31</sup> Během dalšího průběhu konstelace se může do systému postavit i sám klient, cítí-li, že je to tak správně. Je důležité ještě podotknout, že měněním konstelace se nemění realita, ale klientem vytvořený obraz reality. Důležitější než realita je zde však již naznačený pohled zvenčí, který pomůže podívat se na „věc“ jinýma, méně zaujatýma, očima.

Konstelace může trvat půl až hodinu, někdy může zůstat i nevyřešena. Po jejím ukončení je třeba, aby zástupci symbolicky „vystoupili“ ze svých rolí, což mohou učinit například otřepáním se či sundáním si imaginárního kabátu. Proces opuštění role je důležitý v rámci psychohygieny a odpoutání se od zástupných pocitů.<sup>30</sup>

V neposlední řadě je třeba zmínit alespoň některé úrovně, ve kterých mohou být systemické konstelace užitečné. Jednou z těchto úrovní je *zdroj poznatků*, kdy je důležité: „*Dát možnost tomu, co je, se ukázat*“, což je dle Bílého jedna z hlavních úloh konstelací. „*To, co je, má největší sílu a poskytuje největší oporu, když tomu dáme prostor, když to nepotlačujeme a nepopíráme.*“ Další úrovní je *řešení problémů*, více o tom v kapitole 3.3.2., *vývoj schopností* do budoucna a práce sám na sobě. Za další úroveň se dá považovat i již zmíněný *externí pohled* na systém.

Bílý uvádí že: „*To, co se v konstelaci ukazuje, bereme bez hodnocení, zdali je to správné nebo špatné, zdali to podporuje nějakou teorii nebo jí to protiřečí. Takový přístup ke světu nám otevírá způsob poznání, který používají právě děti, způsob doširoka otevřených očí, způsob permanentního žasnutí nad světem v jeho rozmanitosti. Realita je zde mnohotvárná a do jisté míry plastická, beroucí formu podle toho, jak je vnímána...Nejdůležitější otázka není, zdali to, co konstelace ukazuje je pravdivé, nebo ne. Zde je důležité, zdali to, co se ukazuje, nás může přivést k novým poznatkům. k novým nápadům, k novým řešením „starých“ problémů.*“<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 19-27.

<sup>31</sup> SIMON, J.: *Rodinné konstelace: Tok lásky*. Praha: Triton, 2008. 207 s. 32.

<sup>32</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 29-32.



### 1.2.2 Systemické konstelace - pro a proti

V této kapitole se budeme zabývat situacemi, kdy je a není zcela vhodné konstelace použít jako terapeutickou metodu tzn., kdy mohou být produktivní a kdy spíše kontraproduktivní.

Podle Simona je možné konstelace doporučit těm, kdo chtějí vědomě zlepšit své vztahy, ať už rodinné, partnerské, vztahy mezi přáteli, kolegy nebo jiná vztahová témata. Konstelacemi se však dá nejenom řešit to, co cítíme jako narušené, ale můžeme jimi ještě zlepšit i to, co již dobře funguje. Důležité je, aby klient přistupoval k terapii s otevřeností a v neposlední řadě, aby mu vyhovoval i lektor, jehož výběru je dobré věnovat nějaký čas a zjistit si informace o jeho kvalifikaci a přístupu.<sup>33</sup> V oblasti výběru terapeuta poukazuje Guggenbühl-Craig, švýcarský psychiatr, na obzvláštní opatrnost. Tato opatrnost pramení z osobní zkušenosti, kdy se terapeuti a jiné pomáhající profese často nechávají uchvátit svou „mocí“, jejíž uplatnění nad klientem je pro ně ve výsledku ne zřídka kdy důležitější, nežli pomoc klientovi.<sup>34</sup> V neposlední řadě je také potřebné zvážit, zdali jsou konstelace, ačkoli použitelné v nejedné oblasti, pro nás opravdu tou nejvhodnější metodou.

Podle Simona neexistuje žádný speciální návod, komu konstelace nedoporučit. Všeobecně se konstelace nedoporučuje podstupovat lidem, kteří jsou pod vlivem nějaké návykové látky, lidem, kteří jsou vážně fyzicky či psychicky nemocní, těm, kdo očekávají okamžité řešení i těm, kdo potřebují svůj problém podrobně ústně rozebírat a analyzovat jeho příčiny.<sup>33</sup>

Bílý k tomu ještě dodává, že konstelace jsou často spojeny s tak silnými pocity, že se na nějakou dobu po nich můžeme potýkat s „*postkonstelačním symptomem*“, což v praxi znamená, že se jedinec pod „tlakem“ nových objevů a nového nahlížení na život cítí jakoby ztracen. Hledá nové cesty a může mít pocit, že nevidí žádný smysl. Tyto příznaky mohou být spojeny i s fyzickými projevy, jako je bolest hlavy, nachlazení či únava. Netrvají však většinou příliš dlouho. Dalo by se říci, že vymizí, když jedinec začne úspěšně asimilovat nové pohledy a akomodovat je do zažitého kontextu.

---

<sup>33</sup> SIMON, J.: *Rodinné konstelace: Tok lásky*. Praha: Triton, 2008. 207 s. 22-23

<sup>34</sup> GUGGENBÜHL-CRAIG, A. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2007. s. 16-29.

Zřídka se může stát i to, že klient zažívá „*pocity zůstání v roli*“, které může prožívat tak, že se necítí „ve své kůži“. Odbourání těchto pocitů se dá pomocí opakovaným, již dříve zmiňovaným, vystoupením z role.

V ojedinělých případech se může stát, že klient cítí potřebu další pomoci. Pak je dobré domluvit se na dalším postupu s terapeutem. Bílý píše, že tento problém je spíše ojedinělý<sup>35</sup>, naopak Knop ve své recenzi na Hellingerovu knihu a jeho přístup namítá, že se s podobnou situací, kdy po konstelacích klient ještě vše potřeboval probrat s terapeutem, setkal poměrně často.<sup>36</sup>

Nemáme dostatečně rozsáhlé zkušenosti, abychom se mohli přiklonit k jednomu, či druhému názoru, avšak soudíme, že je potřebné mít možné kontraindikace na zřeteli, pakliže se chceme konstelace zúčastnit, či dokonce zaujmout (po předcházejícím odborném výcviku) pozici lektora, a to ať při práci s dospělými nebo dětmi.

### 1.2.3 Systemicko-fenomenologický přístup Berta Hellingera

Ačkoli hlavní cíle této práce se vztahují ke školnímu prostředí, považujeme přesto za vhodné blíže se seznámit se zakladatelem metody konstelací Bertem Hellingerem a základy jeho filozofie. Z Hellingerova myšlení totiž u nás vychází většina terapeutů a těch, kteří s konstelacemi či se systemickými prvky myšlení u nás pracují.

Bert Hellinger, jak již bylo řečeno, pochází z Německa a je považován za zakladatele metody systemických konstelací. Původní profesí byl učitel, později jako člen katolické církve působil v Africe u kmene Zulu, kde pronikl do myšlení jiných kultur a nechal se jím inspirovat. Poté opustil katolickou církev a začal se věnovat psychoterapii.<sup>37</sup>

Sám Hellinger za své učitele a podněcovatele považuje jihoafrické psychoterapeuty, kteří se zabývali dynamikou skupin, Berneho a jeho analýzu životního scénáře, Janova s jeho primární terapií, dále pak McClendonovou a Kadise, kteří se začali zabývat rodinnou terapií a konstelacemi a v neposlední řadě také

---

<sup>35</sup> BÍLÝ, J. *Rodinné a systemické konstelace* [online]. c2004-2007 [cit. 2011-03-11]. O konstelacích. Dostupné z WWW: <<http://www.kstelace.info/kstelace.html>>.

<sup>36</sup> KNOP, J. Rodinné konstelace – trochu víc než recenze na jednu knihu. *Konfrontace, časopis pro psychoterapii*, 03/2002. Hradec Králové: Konfrontace. s.108-111.

<sup>37</sup> *Bert Hellinger* [online]. c2010 [cit. 2011-03-10]. Biographical Sketch. Dostupné z WWW: <<http://www2.hellinger.com/en/home/family-constellation/bert-hellinger/>>.

Miltona Ericksona a jeho hypnoterpii. Výčet není jistě celý, avšak poslouží pro základní orientaci ve východiscích.

Ačkoli Hellinger vychází z rodinné terapie, jeho přístup a názory jsou odlišné od terapeutů, kteří se podobnou cestou ubírali před ním. Jak sám říká, jeho předchůdci z oblasti rodinné terapie spíše systém ovlivňovali a říkali zástupcům, jaký mají například zaujmout postoj či pozici nebo jaké mají udělat gesto. Příkladem tohoto přístupu je např. „sochání“ Virginie Satir, více viz. kap. 1.3.

Co nesmíme opomenout a co hraje v Hellingerově filozofii hlavní roli, je systemicko-fenomenologický přístup, kterým právě ovlivnil techniku konstelací. Nejen že se Hellinger dívá na rodinu a jiné skupiny jako na systém, ale dívá se na něj skrze fenomén. Dívání se skrze fenomén znamená ochotu a odvahu vidět to, co je za věcmi, vidět více než to, co se momentálně jeví. Tímto způsobem je například možné vnímat, že někdo v postaveném systému chybí.<sup>38</sup> Hellinger říká: *„Při pozorování se člověk omezuje jen na pohled. Dívání se jde do daleka. Vztahuje se k celku, za jednotlivé na povrchu. Vidím tedy určitou osobu spolu s její rodinou. Proto mohu, když dotyčný svoji rodinu postavil a já se dívám za obraz, ihned vidět, zda někdo chybí či nikoliv. Když to potom ve skupině přezkouším a zeptám se: „Jaký je váš dojem, chybí někdo či nikoliv?“ pak mi mnozí odpovídají, že to vidí také. Takže to není vědění, které bych měl jen já. Je třeba jen trochu cvičení, než se člověk začne spoléhat na své vlastní myšlení a začne se jen tak „dívat“.“<sup>39</sup>* Pro lepší pochopení ještě přidáváme, jak fenomenologický přístup popisuje z pohledu terapeuta Nelles: *„Zde se my vystavujeme pohledu a působení fenoménu. Namísto abychom se snažili se dívat za kulisy, prozkoumat fenomén, odhalit ho, vezmeme ho jako skutečnost. Skutečnost je to, co se ukazuje. Giegerich mluví o divadelním postoji. Tento spočívá v tom, že se člověk nechá fenoménem uvidět, že se fenoménu vystaví. Já se duši klienta, jeho systému nebo naší společné duši otevřu. Já se nechám jejich bleskem zasáhnout. Tak jako v antickém divadle, kde diváci stáli oproti jevišti a nechali se unést maskami herců. Tito lidé byli podobně uchváteni, jako se to dneska děje v konstelacích.“<sup>40</sup>*

---

<sup>38</sup> HELLINGER, B. *Rodinné konstelace : Imperativy lásky*. Praha : Triton, 2007. s. 354-388.

<sup>39</sup> HELLINGER, B. *Rodinné konstelace : Imperativy lásky*. Praha : Triton, 2007. s. 370.

<sup>40</sup> NELLES, W. *Konstelace* [online]. c2004-2007 [cit. 2011-03-10]. Fenomenologie a věda v konstelacích. Dostupné z WWW: <<http://www.konstelace.info/wilfriednelles.html>>.

Dalšími typickými prvky Hellingerovy práce je například zahájení terapie, kdy si nechá vyprávět pouze holá fakta bez výkladu, a to z důvodu, aby se vyhnul manipulaci a zaujatosti. Jednoduše aby bylo možné orientovat se na pravdu okamžiku.

Cestou k řešení je láska. Konkrétně prvotní láska k matce a otci, které musíme uznávat jako své rodiče, ať už se mezi nimi a námi stalo cokoli. Až poté můžeme čelit tomu, co lásku ohrožuje. Při tom je důležité naučit se souhlasit se světem takovým, jaký je: „...*skutečnost, i když se může zdát zlá, člověka posiluje a osvobozuje, pokud je ochoten ji nahlédnout a uznat.*“<sup>41</sup>

Co se týče uznávání skutečnosti, Hellinger je často kritizován za to, jak s klienty jedná. Někteří to označují za přímo surový přístup, kdy terapeut využívá tvrdých konfrontací. Tyto konfrontace se týkají jeho, jak se domníváme pro běžně smýšlejícího člověka, ne zcela standardních názorů na určitá témata. Namátkou jmenujeme adopce, které neschvaluje, pokud žijí praví rodiče dítěte. Respektive zastává názor, že děti patří přednostně svým biologickým rodičům, i když oni svou funkci nezastávají standardně dle běžně uznávaných měřítek. Stejně tak by mělo ctít oba rodiče i dítě, které vzešlo ze znásilnění. I takovýmto způsobem lze dát život. Dalším kontroverzním tématem je pak incest, kdy Hellinger vidí vinu jak na matce, která opustila pozici manželky, tak na otci, který konal (více v knize: *Rodinné konstelace: Objevná síla*).<sup>42</sup>

Na závěr této kapitoly ještě vidíme jako nezbytné připomenout hlavní body Hellingerovy filozofie, kterými přispěl a ovlivnil svět konstelací. Mezi hlavní systemická pravidla tedy patří: „*právo každého člena na příslušnost k systému*“ (Když je někdo z rodiny vyloučen či je zapomenuto na mrtvé, odráží se tato skutečnost na celé rodině, často některý jiný člen nevědomky jakoby zaujme místo onoho vyloučeného, aby tak bylo docíleno spravedlnosti. Toto právo dle Hellingera uznává podvědomě celá rodina.), „*zákon rovnosti všech*“ (Tento zákon říká, že všichni členové rodiny jsou si rovni a souvisí s předešlým právem. Jejich uznáním dochází k rozpletení, narovnání a uvolnění vztahů), „*původní uspořádání systému má přednost před pozdějším*“ (Tento zákon se týká například rozvodů a druhých manželství, kdy ono první manželství musí být stále respektováno

---

<sup>41</sup> HELLINGER, B. *Rodinné konstelace : Imperativy lásky*. Praha : Triton, 2007. s. 380.

<sup>42</sup> HELLINGER, B., ten HOVEL, G.: *Rodinné konstelace: objeavná síla*. Triton, Praha: 2004. s. 103-112.

jako první a druhé bude vždy druhé.), „*přejaté pocity*“ (Někdo nevědomky převezme pocity jiné osoby v rodině a může je dále předávat), „*přerušené sblížení*“ (K němu dochází tehdy, když se z určitých důvodů nepovede rodičům a dítěti navázat dostatečně silný vztah. Stačí třeba odloučení po narození z důvodů umístění dítěte do inkubátoru. Z podvědomého strachu z dalšího možného odloučení se pak již neradi vystavujeme riziku sblížení.) a v neposlední řadě zbývá jmenovat „*význam narovnání v rodině*“ (Zákon narovnání spočívá v potřebě vyrovnat dávání a brání, odčinit vše, co se v rodině stane. Například zlo, které se stalo jednomu členu rodiny se dá odčinit zlem, které by mělo být o něco menší, aby nevznikl dluh, u jiného jejího člena.).<sup>43</sup>

Franke-Gricksch k tomu dodává, že díky těmto zákonům a propletením: „*Někdy lidé nežijí svůj vlastní život, ale cítí se odcizeni sami sobě...Hellinger na základě rodinných konstelací objasňuje existenci základního řádu, ve kterém se cítí dobře všichni rodinní příslušníci, a také ukazuje cesty, jak můžeme najít a zaujmout své odpovídající místo v rodině. Jedná se především o úctu k osudům ostatních členů rodiny, zejména rodičů a sourozenců...Propletence s osudy jiných rodinných příslušníků, i těch, kteří již zemřeli, mohou být řešeny úctou k těmto lidem.*“<sup>44</sup>

Konstelace nejsou všespásný lék. Když se některá zapletení nepodaří vyřešit, potom by se měla terapie ihned přerušit. Vzhled možná přijde později, jak říká Hellinger. Dále dodává, že se záměrně nezajímá o výsledky terapie, jak si klienti po konstelacích vedou, a to z prostého důvodu. Nechce být zaujat mocí. Říká, že stačí silám důvěřovat, ne je zkoušet. Z tohoto důvodu ani nevysvětluje princip, dle kterého se během konstelace řídí, což je mu ze strany odborné veřejnosti často vyčítáno jako šarlatánství. Hellinger na to pouze odpovídá, že jeho metoda funguje a že ne vše se dá jednoduše vědecky prokázat.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> HELLINGER, B. *Rodinné konstelace : Imperativy lásky*. Praha : Triton, 2007. s. 354-388.

<sup>44</sup> FRANKE-GRICKSCH, M. *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 15.

#### 1.2.4 Kritika systemických konstelací – několik teorií o jejich fungování

Guggenbühl-Craig píše: „*Jen velmi málo psychologických náhledů jsme schopni statisticky, přírodovědně dokázat: jsou pouze potvrzovány upřímnými, pravdivými svědectvími jiných lidí. Jako důkaz můžeme uvést pouze osobní zkušenosti vlastní a druhých lidí, protože duševní skutečnost nelze uchopit statisticky nebo kauzálně ve smyslu přírodních věd. Zde jsme v podobné situaci jako kněz nebo farář.*“<sup>45</sup> Vystihuje tím, dle našeho názoru, myšlenku, se kterou se psychologie, než byla vůbec uznána jako plnohodnotná disciplína a než dospěla k paradigmatu, které by bylo přijatelné pro všechna její odvětví, pomyslně „prala“. Dá se říci, že dnes si podobnou bitvou procházejí systemické konstelace, které si nacházejí stále více příznivců z řad veřejných a pomalu již i odborných, ale také mají na obou těchto pozicích nemalý počet odpůrců a kritiků.

Předmětem kritiky bývají již zmiňované neortodoxní názory Berta Hellingera, jeho sebejisté jednání či dívání se skrze fenomén (Kritiku Hellingerovi práce o jedenácti bodech od Zdenka Vybírala nalezneme například v časopise Konfrontace (6/2006)<sup>46</sup>. Jinou podnětnou kritiku od Amy a Arnolda Mindellových (2001) objevíme i na stránkách Jana Bílého. V zájmu zachování kritického pohledu a prostoru pro vlastní názor čtenáře můžeme doporučit prostudování obou článků.<sup>47</sup>) a zejména pak nevysvětlitelný přenos pocitů původních členů systému na jejich zástupce.

Shledáváme, že ty články o konstelacích pozitivněji laděné se objevují v časopisech, které jsou určeny spíše neodborné veřejnosti jako je např. Psychologie Dnes, děti a MY, Regenerace. V odborných časopisech jako již zmiňované Konfrontace, se setkáváme spíše s názory kritickými, než souhlasnými.

V následujícím textu se nebudeme zabývat všemi spornými body, zejména ne těmi, které souvisí přímo s osobností Berta Hellingera. Tuto oblast necháme na kritickém zhodnocení čtenáře, jelikož škála názorů na život a svět kolem nás

---

<sup>45</sup> GUGGENBÜHL-CRAIG, A. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2007. s. 25.

<sup>46</sup> VYBÍRAL, Z. 2005. *Jedenáct kritických poznámek k pseudoterapeutickému kázání Berta Hellingera (namísto recenze)*, Konfrontace, časopis pro psychoterapii, 3/2005. Hradec Králové: Konfrontace. S.222-224.

<sup>47</sup> MINDELL, A. *Rodinné a systemické konstelace* [online]. 2001 [cit. 2011-03-13]. Kritické postřehy ku práci s konstelacemi. Dostupné z WWW: <<http://www.kstelace.info/mindell.html>>.

je z našeho pohledu značně široká a individuální a nepřísluší nám ji zde hodnotit. Stejně tak každý terapeut nemusí souhlasit se všemi Hellingerovými myšlenkami, ale přesto může být dobrým vedoucím konstancí. Budeme se tedy zabývat pouze jedním problémem, dle nás nejzásadnějším, a to problematikou přenesených pocitů a jejím možným vysvětlením.

Několik teorií zabývajících se možným vysvětlením právě problematiky „vnímání v zastoupení“ a „informačního pole“ se pokusil shrnout Bílý, ačkoli podotýká, že nejlepším možným přístupem je pro něj osobně (jak ostatně píše i Hellinger) nezkoumat, jak co funguje, když to opravdu funguje a přináší to své „ovoce“. Jednoduše nám říká, že nemusíme hned všemu rozumět, aby to bylo skutečné. Pojmenování níže předložených teorií je modifikováno Bílým a „*nečini si nárok být překladem již existujících teorií.*“

#### „Holografický“ předpoklad

Stejně tak jako všechny buňky našeho těla obsahují identickou informaci (DNA), tak i hologram, i když je rozdělen na několik částí, zobrazuje stále obraz původního celku, pouze mírně zkresleně. *„Zdá se, že kombinované bio- a sociální systémy (ale i subatomární částice) vytvářejí cosi jako „holografický záznam“ informací, které jsou k dispozici každému členu takového systému.“* Na tomto základě by se poté dalo vysvětlit ono „vynořování se“ informací o původních členech systému, třebaže o nich jejich zástupci mají minimum informací. Tento předpoklad: *„Má analogie v systemických teoriích, v nejnovějších výzkumech o rozložení informací v mozku (práce Keith Floida, Karl Harry Pribrama a dalších), v teorii strun v subatomární fyzice a dalších „exaktních“ vědách“*, avšak co se týče systemických konstelací, zatím není ověřen. V Německu však již pokusy o verifikaci tohoto předpokladu právě v souvislosti se systemickými konstelacemi probíhají.

#### Teorie „skryté informace od klienta“

Tuto teorii, která pochází z psychologie a odvíjí se i od komunikačních teorií, zastávají zejména kritici konstelací, příznivci je spíše odmítána. Teorie vychází z přesvědčení, že zástupci získávají informace o zastupovaných z vyprávění klienta, z toho, jak systém rozestaví, jeho gest, mimiky, reakcí a celkové řeči těla. Uplatňuje se zde podvědomé vnímání neverbální komunikace, posturologie a paralingvistika. V neposlední řadě tvrdí, že klient je podvědomě předem připraven vidět podobnost

mezi zástupci a zastupovanými, s čímž souvisí i volba zástupců. Odpůrci této teorie však argumentují tím, že často až za několik dnů či týdnů ukáže jako správná informace, kterou se klient dozvěděl během konstelace a před ní mu nebyla známá.

#### Teorie „prostorové řeči“

Prostorová řeč z našeho pohledu významně souvisí s již výše zmiňovanou neverbální komunikací a chápeme ji jako její nedělitelnou součást. V rámci prostorové řeči tedy zástupci v systému vnímají pocity, které jsou přímo spjaty, jako je tomu i běžném životě, s tím, jestli k někomu stojí zády a nevidí na něj, jestli mu stojí po boku, klečí před ním, či mu hledí zpřímá do očí apod. Podle Mathiase Varga von Kibéda tyto syntaktické znaky tvoří významný zdroj informací a jsou i nástrojem k vnímání systému, který je podvědomě uložen ve všech účastnících.

#### Sheldrakeova teorie „morfického pole“

Sheldrake zakládá svou teorii na myšlence, že jednotlivci každého druhu vytváří svými „poznatky“ jakousi informační databázi, jinými slovy „morfické pole“, která je na nevědomé úrovni společná pro celý druh. Zjednodušuje mu tak přístup k informacím a umožňuje rychlejší vývoj. Sheldrake se tak snažil vysvětlit např. přenos zkušeností mezi skupinami zástupců jednoho zvířecího druhu, které žily na dvou různých kontinentech či schopnost číst myšlenky. Tato teorie, ač poměrně známá, mezi tradičně smýšlejícími vědci však není příliš uznávaná. „*Pro systemické konstelace je však zajímavá hlavně zdůrazněním „podobnosti“ tvorů, kteří si jsou schopni vyměňovat takto informace.*“ Tuto podobnost lze pak vidět nejen v rámci rodiny, ale i např. národa, rasy či celého lidského druhu.

#### Teorie „informačního (akášického) pole“

Teorie Ervina Laszla nás seznamuje s další myšlenkou, která by mohla vysvětlovat procesy odehrávající se během systemických konstelací, avšak jako i předchozí teorie, je vědou stále odmítána. Základní myšlenkou informačního pole je tedy prostor naplněný informacemi a událostmi (tato myšlenka pochází z hinduistické kosmologie – odtud pojmenování akášického pole<sup>48</sup>) a propojení mezi

---

<sup>48</sup> LASZLO, E. *Matrix 2001* [online]. c2009 [cit. 2011-03-13]. Intuice: klam nebo vnímání? Vědecké vysvětlení akášického prožitku . Dostupné z WWW: <<http://www.matrix-2001.cz/clanek-detail/4244-intuice-klam-nebo-vnimani-vedecke-vysvetleni-akasickeho-prozitku/>>.



všemi částmi organismu, v jehož důsledku to co se stane jedné jeho části, ovlivní i všechny jeho ostatní části. A to i za předpokladu, že již nejsou v přímém spojení. Podobné jevy jsou zkoumány v kvantové fyzice, a to i přes rozpory s Einsteinovou teorií relativity.<sup>49</sup> Laszlo se ke své teorii však vyjadřuje takto: „*Odpověď na otázku týkající se původu a povahy informace předávané kvantovou rezonancí do mozku může být nyní napsána. Když fáze a frekvence cerebrální mřížky odpovídá fázi a frekvenci kvantového hologramu, mozek a hologram vstupují do fázově konjugované rezonance. To umožňuje, aby byla informace uchovaná v uzlech kvantových hologramů Ákášického pole a přepravena k mozkovým receptorům. Proto některé intuice, které dosáhly vědomí, nejsou pouhým klamem: jsou přenášeny fázově konjugovanou rezonancí z Ákášického pole do cytoskeletálních struktur mozku.*“ A později uzavírá: „*Ačkoli rozsáhle oznamované a často smysluplné, jsou intuice zřídka kdy předmětem trvalého vědeckého výzkumu. Klasický empirický princip hlavního proudu vědy odrazuje snahy o zkoumání tohoto jevu: je fyzikálně nepravděpodobný, ne-li kategoricky nemožný. Přesto, trvalý výzkum intuice by byl potenciálně podnětný a velmi důležitý. V pozitivním případě by ukázal, že lidský mozek a nervový systém mají přístup k informacím ve spontánním režimu. Zatímco některé druhy prožitků vnímané jako intuice by klidně mohly být klam, může existovat také spontánní pochopení, pro které můžeme najít přijatelné vědecké vysvětlení. To by podpořilo často vyjadřované přesvědčení, že lidské bytosti - a v hlubším slova smyslu všechny živé věci – jsou navzájem spojeny a spojeny s přírodou způsoby, které jsou křehčí než ty, které stimulují smysly.*“<sup>50</sup>

Na závěr budeme citovat Stanislava Grofa, kontroverzního psychiatra českého původu, který o Laszlově práci říká: „Laszlo nám nabízí novou vizi, která spojuje to nejlepší z moderní vědy s moudrostí velkých duchovních tradic.“

---

<sup>49</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 195-205.

<sup>50</sup> LASZLO, E. *Matrix 2001* [online]. c2009 [cit. 2011-03-13]. Intuice: klam nebo vnímání? Vědecké vysvětlení ákášického prožitku . Dostupné z WWW: <<http://www.matrix-2001.cz/clanek-detail/4244-intuice-klam-nebo-vnimani-vedecke-vysvetleni-akasickeho-prozitku/>>.

### 1.3 Podobné techniky a přístupy

Podobnosti s terapií Berta Hellingera nacházíme při detailnějším zkoumání i v přístupech jiných terapeutů. Společným znakům, ale zejména odlišnostem mezi nimi je tedy třeba alespoň velmi krátce věnovat také místo.

Dle našeho názoru má k Hellingerově přístupu nejbližší asi již zmiňovaná metoda „*sochání*“ Virginie Satir. Na rozdíl od Hellingerových konstelací se v ní nejedná o fenomenologický přístup, ale spíše o přístup založený na otevřené komunikaci mezi jedinci. Vedoucí terapie do průběhu stavění systému zasahuje více než při konstelacích, a to tím způsobem, že navrhuje hercům pozice, gesta, výrazy a postoje, které mají zaujmout, aby lépe vyjádřili své emoce. Kdežto při konstelacích účastníci pouze říkají, jak se cítí a dle toho terapeut dále postupuje. Další odlišností mezi konstelacemi a socháním je fakt, že při sochání si klient nakonec může postavit ideální stav systému, jak by si ho představoval. U konstelací se hledá pouze pro všechny co nejlepší pozice v systému.

Obdobnou metodou je „*psychodrama*“ Jacoba L. Morena. V tomto případě se stavění „systému“ dá přirovnat ke zjednodušené divadelní hře. Za zásadní rozdíly považujeme, že klient si přehrává pomocí zástupců, které ovšem nemusí nutně vybírat on sám (často to činí terapeut), konkrétní situace a přímo hledá jejich řešení, čímž se na rozdíl od konstelací zaobírá přímo problémem. Dále pak se jedná, krom jiného, spíše o nacvičování rolí a vhodných postupů v určitých situacích, kdežto v konstelacích nejde o hraní, jde o to, co se samo vyjeví na hlubší úrovni skrze fenomén.<sup>51</sup>

Za zmínku zde ještě stojí český terapeutický koncept Riegra a Vyhnálkové „*Ostrov rodiny*“, jež v sobě zahrnuje umění, filozofii a rodinnou psychoterapii a rodinu metaforicky přirovnává k „ostrovu v oceánu života“.<sup>52</sup> Pomocí této metody si klient výtvarnou metodou ztvární svůj ostrov rodiny, v němž hledá nejen své místo, ale i místo ostatních členů rodiny. Pomocí metody ostrova klient spatří, podobně jako v konstelacích, svou rodinu z vnějšku. Ovšem za členy rodiny nestaví zástupce, ale vystaví, vymodeluje či vykreslí je pomocí různých výtvarných technik.

---

<sup>51</sup> MALÍKOVÁ, K. . *Rodinné konstelace Berta hellingera jako terapeutická a poradenská metoda*. Praha, 2006. 91 s. Diplomová práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

<sup>52</sup> RIEGER, Z; VYHNÁLKOVÁ, H. *Ostrov rodiny : Integrovaný přístup pro práci a rodinou*. Hradec Králové : Konfrontace, 1996. s. 9-14.

Dále pak terapie pracuje s hranicemi ostrova, jeho propojením s vnějším prostředím, pozicemi jednotlivců na ostrově a jejich vzájemnými vztahy. Důraz je kladen také na tvořivost klienta.<sup>53</sup> Přes zdánlivou podobnost s konstelacemi, je metoda ostrova z našeho pohledu spíše odlišná a zakládá se na zcela jiném přístupu a práci s klienty.

Jako poslední si ještě dovolíme jmenovat znovu české autory, a to Trapkovou a Chválu, v jejichž přístupu, ačkoli přímo neuvádí, že by vycházeli ze systemického myšlení či konstelací, si dovoluujeme vidět jistou podobnost. Tito autoři obohatili svět rodinné terapie o termíny jako „*sociální děloha a sociální porod*“. Vycházejí přitom např. stejně jako Minuchin, Baker či Satir (z nichž do jisté míry vycházel i Hellinger, viz kapitola 1.2.1 a 1.2.3) z vlastních terapeutických zkušeností s rodinami. Objevili, že metafory jako přirovnání rodiny k sociální děloze, přičemž zdůrazňují fylogenetická východiska a chápání dělohy jako orgánu, který poskytuje bezpečí před nepřízní okolí, dokud to plod potřebuje (stejně tak jako rodina) či přirovnání odchodu dospívajících dětí z domova k sociálnímu porodu, kdy stejně tak jako dítě opouští lůno matky, se musí i ve skutečném životě postavit na vlastní nohy a dokončit separaci od rodičů (podobnosti s vývojovou teorií Erika H. Eriksona), výrazně napomáhá komunikaci s klienty...: „*Umožňuje to velmi rychlý autentický kontakt s lidmi, se kterými sdílíme všeobecně lidskou zkušenost těhotenství a porodu. Překvapivě respektuje vývoj rodiny jako celku s respektem k dynamice střídání generací ve vývoji celého rodu.*“ Dále přirovnávají sociální dělohu k chráněnému prostoru a bezpečnému jádru, kde se rodina může zorganizovat do přijatelného tvaru. Říkají: „*Když se členům rodiny nejasný obraz jejich společné rodiny zaostří, sami už často vědí, jak se mají zachovat, a to samo o sobě přináší úlevu.*“<sup>54</sup> Dalším myšlenkou je pak nahlížení na některé psychické poruchy a nemoci jako na důsledky stagnujícího vývoje rodinného systému.<sup>53</sup> Ačkoli zde nepadla ani zmínka o konstelacích, i v těchto myšlenkách nalzáme podobnosti s Hellingerovým přístupem. Nejen že se Trapková a Chvála dívají na rodinu jako na systém, ve kterém je třeba respektovat předcházející generace, ale dle našeho názoru se v jejich práci objevují i náznaky fenomenologického smýšlení. Pouze místo Hellingerova

---

<sup>53</sup>ŠUPA, J; ŠUPOVÁ, J. *Psychoprofi* [online]. 2008 [cit. 2011-03-11]. Metafory rodiny. Dostupné z WWW: <<http://www.psychoprofi.cz/downloads/jiri-supu/metafory-rodiny.pdf>>.

<sup>54</sup>CHVÁLA, V; TRAPKOVÁ, L. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha : Portál, 2004. s. 86-88.

„záblesku“ toho, co je za fenomény, používají výraz „zaostřit“, přičemž toto zaostření také nevysvětlují a zmiňují i pocit úlevy z vnějšího pohledu či uvědomění si skutečnosti. V těchto bodech vidíme podobnou filozofii, ačkoli naši teorii nemáme podloženou odbornou literaturou, ani potvrzením autorů.

## **2. Některé typy systemických konstelací vztahující se ke školnímu prostředí**

V této kapitole jsme se rozhodli alespoň velmi stručně přiblížit některé typy systemických konstelací, s jejichž prvky se případně můžeme setkat i při používání systemického přístupu či konstelací ve školním prostředí.

### **2.1 Partnerské a vztahové konstelace**

Jako první bychom zde chtěli jmenovat konstelace partnerské, a to z toho důvodu, že na počátku stojí vždy partnerství ženy a muže, kteří až posléze zakládají rodinu a stávají se matkou a otcem (v ideálním případě).

Jedním ze základních principů fungujícího vztahu je dle Hellingera, že muž a žena se jako pár vzájemně doplňují takoví, jací jsou. Že se navzájem respektují, upouštějí od potřeby měnit jeden druhého k obrazu svému a existuje mezi nimi rovnováha mezi dáváním a bráním.

Dalším významným faktorem pro budoucí spokojený vztah je konečné odpoutání se od rodičů, abychom se mohli odevzdat budoucímu partnerovi.<sup>55</sup> Zde si dovoluujeme vidět analogii k potřebě „sociálního porodu“ Trapkové a Chvály.

Důležitým bodem je také již dříve zmiňovaný respekt k předchozím vztahům, které dle Hellingera patří stále do našeho života a musí tak být i brány. Stejně tak i předcházející generace rodin obou partnerů. Každý musí mít své místo a nesmí být zapomenut.<sup>56</sup>

V partnerské lásce musí existovat také určitá kompenzace. Kompenzováno musí být i to zlé, a to, dle Hellingera zase zlem, aby byla znovu ve vztahu nastolena rovnováha. Pakliže nám někdo ublíží, máme přirozeně potřebu pomsty. Jestliže dojde pouze k odpuštění, odpouštějící partner se stává jakoby „lepší“ a ve vztahu vzniká dluh. Zlo tedy musí být odčiněno zase zlem, které má být ale o něco menší, než bylo způsobeno nám. „*V lásce tedy vracíme dobra o něco více a zla o něco méně.*“<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> HELLINGER, B., WEBER, G., BEAUMONT. 2000. *Skrytá symetrie lásky : Co podporuje lásku v partnerských vztazích/*. Praha: Pragma, 2000. s. 42-44.

<sup>56</sup> HELLINGER, B., ten HOVEL, G.: *Rodinné konstelace: objevná síla*. Triton, Praha: 2004. s. 43-47.

<sup>57</sup> HELLINGER, B., ten HOVEL, G.: *Rodinné konstelace: objevná síla*. Triton, Praha: 2004. s. 43.

Je třeba ještě také zmínit, že Hellinger varuje, aby otec a matka kvůli svým rodičovským povinnostem nezapomínali na svůj partnerský vztah muže a ženy.

Toto jsou jen některé principy, které bývají odkrývány v partnerských konstelacích. Ty další, jako je např. síla sexuálního pouta či nevěra, považujeme oblasti našeho zájmu za již spíše vzdálené, tudíž jim nebude věnován prostor.

## 2.2 Rodinné konstelace

Po partnerství přichází manželství a do něj muž i žena vstupují nejen se svou minulostí, ale i s minulostí svých rodin, které se nyní vzájemně proplétají. Posléze přicházejí děti a rodina se ještě rozrůstá. Principy však zůstávají stále stejné či velmi podobné těm, které byly již zmíněny v kapitole 1.2.3. Připomeňme si alespoň ty nejzásadnější.

Hellinger zdůrazňuje, že děti by měly své rodiče ctít a brát je takové, jací opravdu jsou. Ačkoli se dětem mohly stát od rodičů křivdy, stále jsou to jejich rodiče a děti by jim měly být vděčné za dar života, který od nich dostaly. Hellinger jednoduše trvá na tom, že je třeba, aby dítě přijalo své genetické rodiče, ať se mezi nimi stalo cokoli. Toto je asi jeden z Hellingerových nejkontroverznějších názorů, jelikož se vztahuje i na akt domácího násilí, znásilnění, incestu atd. S tím souvisí i fakt, že např. biologický rodič, ačkoli dítě pouze zplodil (Hellinger by spíše napsal: věnoval dar života) bude mít dle Hellingera přednost před adoptivním rodičem, i když ten dítě vychovával a dal mu svou lásku.

Dalším principem je také již zmiňovaná úcta ke všem členům předchozích generací a uznání jejich místa v rodě. To platí pro členy žijící, již zemřelé i ty nenarozené (např. potracené děti).

Dále by děti rodičům neměly nic vyčítat, jelikož jim to nepřísluší a takovéto chování narušuje přirozenou rodinnou hierarchii. Podobně negativně na rodiče a potomky působí, když mají mezi sebou příliš přátelský vztah. Oslovovat rodiče jménem, Hellinger výrazně nedoporučuje.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> HELLINGER, B.: *Rodinné konstelace : Imperativy lásky*. Praha : Triton, 2007. 388 s. ISBN 978-80-7254-848-4.

S těmito a dalšími rodinnými principy a propleteními v rámci systémů a jejich příklady se budeme více setkávat v kapitolách 3 a 4, a to v souvislosti se školním prostředím.

### 2.3 Sourozenecké konstelace

Zasvěceným by se mohlo zdát, že do této kapitoly, či dokonce konceptu celé práce sourozenecké konstelace nepatří, jelikož přes shodu v názvu se vlastně nejedná o konstelace, jak jsme o nich hovořili až doposud. Sourozenecké konstelace s metodou konstelací Berta Hellingera po formální stránce nijak nesouvisí (bližší bude vysvětleno v následujícím textu), přesto však mezi systemickými konstelacemi a těmi sourozeneckými vidíme jisté spojitosti, a proto jsme se je rozhodli zahrnout do této kapitoly. Zařadili jsme je hned za konstelace rodinné, a to z důvodu, že situaci v rodině z našeho pohledu také významně ovlivňují.

Se sourozeneckými konstelacemi přišel jako první psycholog Alfred Adler, který si všiml, že pořadí narození dětí v rodině má podstatný vliv na utváření jejich povahy a celkově přístupu k životu. Po něm tuto teorii převzali a rozpracovali mnozí další jako např. i Kevin Leman, který říká: „*Samozřejmě! Vaše sourozenecká konstelace – zda jste se narodili první, druzí nebo další mezi svými sourozenci – má velký vliv na to, jaký jste člověk, koho si vezmete, jaké zaměstnání si zvolíte, a dokonce jací rodiče sami budete.*“<sup>59</sup> A dále dodává: „*Vztah mezi rodiči a dětmi je proměnlivý, dynamický a určující. Vždy, když se narodí další dítě, celé rodinné prostředí se promění. Budoucí osud každého nového dítěte určuje do značné míry způsob, jak s ním rodiče jednají.*“<sup>60</sup>

Hlavní kategorie, které v sourozeneckých konstelacích tedy rozlišujeme jsou: prvorození (včetně jedináčků), druhorození (případně prostřední děti) a benjamínci (nejmladší děti, narozené jako poslední). Dvojčata jsou pak zvláštní kapitolou. Vliv na rodinný systém má dále i pořadí narození rodičů, kteří mají

---

HELLINGER, B., ten HOVEL, G.: *Rodinné konstelace: objevná síla*. Triton, Praha: 2004. 143 s. ISBN 80-7254-512-4.

<sup>59</sup> LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace : pořadí narození a jeho vliv na osobnost člověka....* Praha : Portál, 1997. s. 11.

<sup>60</sup> LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace : pořadí narození a jeho vliv na osobnost člověka....* Praha : Portál, 1997. s. 20.

tendence identifikovat se s dítětem, které se narodilo na stejné pozici jako oni, věkové odstupy dětí a jejich pohlaví.

Prvorozené přirovnává Leman k „pokusným králíkům“, jelikož oni jsou první děti svých rodičů a právě na nich se tedy matka s otcem učí rodičovskému umění a vkládají do nich velké naděje. Jsou opečováváni a hýčkáni, ale na druhou stranu jsou na ně často kladeny velké nároky a požadovány po nich lepší výkony. Prvorození jsou proto obvykle snaživí a cílevědomí. Vyrůstají-li sami, nejsou zvyklí spolupracovat, mívají rádi systém a pořádek v něm. Nejsou také zvyklí dělit se o pozornost. Bývají úspěšní ve vedoucích pozicích, ale občas jsou i neurotičtí. Jejich obvyklé povahové rysy bývají: perfekcionista, spolehlivý, svědomitý, dělá si seznamy, systematický, kritický, vážný, studijní typ.

Prostřední děti jsou dle Lemana nejhůře charakterizovatelné a vystihuje je výrok: *„Narodili se příliš pozdě, aby se jim dostalo zvláštních privilegií a zacházení, které po právu získali prvorození. A také se narodili příliš brzy, aby se jim dostalo toho daru, z něhož se těší mnozí benjamínci – uvolnění otěží disciplíny, které se odráží v tom, že jim „všechno projde“.“* To, jaký z druhorozeného dítěte vyroste člověk, se do značné míry odvíjí od vztahu s prvorozeným sourozencem. Duhorozený ho může chtít napodobit, zalíbit se mu, stavět se naopak na odpor a dělat vše opačně, či s ním může chtít i manipulovat. Duhorození bývají dle Lemana lidé protikladných vlastností. Cítivají se pod tlakem ze strany staršího, i mladšího sourozence a často i jako páté kolo u vozu bez pevného místa v rodině. Obvyklé rysy prostředních dětí bývají: dobrý vyjednávač, nejméně fotografií v rodinném albu, vyhýbá se konfliktům, nezávislý, silné vazby ke skupině vrstevníků, mnoho přátel, individualista.

Benjamínci bývají často hýčkáni a je jim hodně dovoleno. Tento fakt se podílí na jejich časté bezstarostnosti a potřebě být středem pozornosti. Často bývají veselí, okouzující, komunikativní, snaží se bavit ostatní a umí s nimi manipulovat. Díky své veselosti nebývají bráni příliš vážně, což na druhé straně podporuje jejich vzpurnost, netrpělivost a touhu všem ukázat, co je v nich. Jejich obvyklé rysy bývají: intrikán, okouzující, svádí vinu na druhé, předvádí se, společenský, dobrý obchodník, vychytralý, upoutává pozornost.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace : pořadí narození a jeho vliv na osobnost člověka....* Praha : Portál, 1997. s. 13-115.



Z výše uvedeného se dá soudit, že pořadí narození dětí celkově ovlivňuje situaci v rodině a z tohoto důvodu i této problematice byl věnován prostor. Máme za to, že braní této teorie v úvahu, by mohlo pomoci v práci jak lektorům systemických konstelací, tak učitelům.

#### 2.4 Konstelace traumatu

Ve školním prostředí můžeme narazit i na děti, které si s sebou nesou nějaké trauma, proto si zde krátce představíme i konstelace traumatu. Franz Ruppert píše, že rodinné konstelace slouží jako zdroj pochopení rodinného propletení, konstelace traumatu by se pak měly zabývat konkrétními duševními problémy. Dále tuto myšlenku rozvíjí, když tvrdí, že se samy rodinné konstelace (ač si techniky jako takové váží) mohly podílet na prohloubení klientova traumatu, které nebylo rozpoznáno, či s ním nebylo pracováno. Říká: „*Vedlo to k podřizování individuální problematiky celkovému systému. Dnes už vím, že to může způsobit dokonce prohloubení pacientova rozštěpení, pokud se – jak tomu je zejména v případech traumat vazby a traumat z narušeného systému rodinných vazeb – prokáže, že rodinný systém vůbec není zdrojem, nýbrž příčinou pacientových traumatizací. Žádat po dítěti zmatených a násilnických rodičů, aby své rodiče „bralo“, aby „dovedlo do konce přerušené sblížování“, aby „se sklonilo před rodiči“, v zásadě znamená konstelovat mu retraumatizaci.*“ Dodává, že takovéto tendence přičítá terapeutům a konstelářům, kteří sami nedokončili proces sblížování a svůj problém tak mohou transformovat na klienta.

Z výše zmíněných a dalších důvodů bylo upuštěno při konstelacích traumatu od metod klasických rodinných konstelací a středem jejich zájmu se staly traumatické zážitky pacientů (více o tom v knize Franze Rupperta: Trauma a rodinné konstelace).<sup>62</sup>

Konstelace traumatu jsou tedy již oblastí spíše pro opravdové odborníky a rozhodně nelze práci s nimi doporučit nezkušenému učiteli. Rozpozná-li

---

<sup>62</sup> RUPPERT, F.: *Trauma a rodinné konstelace : duševní štěpení a jejich léčba*. Praha: Portál, 2008. s.166-167.

ale informovaný učitel problém, může dítěti vhodným přístupem poskytnout pomyslnou první pomocnou ruku.

## 2.5 Konstelace spojené se školním prostředím

*„Z pohledu systémů je vše, co se ve třídě nebo na škole odehrává ovlivněno pěti faktory: rodinnou situací žáka, dynamikou třídy (její historií, postavením ve škole, složením atd.), vlivem učitele (také ředitele) a jeho osobní historií, hierarchií vztahů na škole a školským systémem, historií školy.“* Takto charakterizuje školní prostředí Pavelčák.

Upozorňuje, že učitel, ačkoli stále ještě často pasován do pozice vševědoucího, by se měl naučit zaujmout svému postavení odpovídající pozici. Tedy být připraven pomoci jak žákovi, tak rodině, ale na druhou stranu se příliš nevměšovat, když to není žádoucí a nepasovat se do role onoho vševědoucího. Narušila by se tak důvěra rodičů k učitelově autoritě a rodiče by se mohli postavit do defenzivy. Když už se něco takového stane, nápravu situace lze například ošetřit podobným výrokem směrem k žákovi: *„Není na mě, abych soudila to, co se u vás doma děje. Mám velkou úctu k tvým oběma rodičům.“* K tomu lze ještě nabídnout pomoc, kdyby žák potřeboval.

Dále je nutné uvědomit si, že ve školním prostředí se střetávají různé normy a hodnoty, které si s sebou z domova přinášejí jak děti, tak dospělí. Tyto normy se často nemusí překrývat a pak vzniká konflikt. Škola má ale své vlastní normy, a ty by měly být dodržovány. Ve škole by tedy měla platit stejná pravidla pro všechny a jejich dodržování žáky i učiteli napomůže udržení rovnováhy a hierarchie v systému

Něco podobného platí i pro přerozdělování pozornosti učitele mezi žáky. Pakliže učitel věnuje více pozornosti jednomu žákovi, ostatní si toho pravděpodobně všimnou, přirozeně ho vyloučí z kolektivu a zhorší se i celková atmosféra ve třídě. I zde platí pravidlo *„Pro všechny stejně“*.

Pavelčák píše: *„Když je učitel spokojený se svou prací, uznává své kolegy a ředitele a má respekt k rodičům žáků, pak jsou děti ve škole spokojené, učitel stojí v týmu učitelů vedle ředitele, je na svém místě. Takový učitel má autoritu žáků, respekt kolegů a důvěru rodičů.“*

Těmto a dalším zásadám spojeným se systemickým přístupem ve vyučování se budeme podrobněji věnovat v následujících dvou kapitolách.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> PAVELČÁK, I. *Příručka sebeobrany pro učitele a pro statečné rodiče*. Liberec : Igor Pavelčák, 2008. s. 25-43.

### **3. Místo systemického přístupu a konstelací ve škole**

#### **3.1 Potenciál a klady využití systemického přístupu a konstelací ve třídě**

Jak jsme již naznačili, na první pohled by se mohlo zdát, že systemický přístup a škola a hlavně pak systemické konstelace a škola jsou pojmy, které nemají nic společného a v zásadě jsou neslučitelné. Na tomto místě si také můžeme položit otázku, z jakého důvodu bychom se měli vůbec o takové propojení jako učitelé zajímat? Na tyto a další klíčové body týkající se užití systemických konstelací ve školní praxi reflektuje ve své knize „Patříš k nám!“ Marianne Franke-Gricksch.

Marianne Franke-Gricksch upozorňuje na vývoj současné situace ve školství, kdy se nejprve zapálení učitelé cítí postupně více a více svazování různými předpisy, podmínkami a požadavky, které jsou na ně v praxi kladeny a navíc se často musí potýkat s nezájmem dětí o vlastní vzdělávání, ať už tyto tendence pramení ze stále více konzumního způsobu našeho života, či vlivu kulturního a rodinného prostředí, ze kterého děti pocházejí. Toto často ústí v učitelovo zklamání z vynaloženého úsilí, ztrátu chutě do práce a v těch nejvážnějších případech až v postupné „vyhoření“ (neboli také burnout efekt: vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, objevuje se především u tzv. pomáhajících profesí)<sup>64</sup>. Takováto situace se dále odráží na třídním kolektivu a dostáváme se tak do jakéhosi „začarovaného kruhu“, kde žáci i učitel mají školní prostředí spojeno s tím, co je nepříjemné.<sup>65</sup>

Zde se podle Franke-Gricksch dostáváme k potenciálu využití systemického přístupu ve školním prostředí. Franke-Gricksch říká: „*Několik let jsem ke své práci ve škole a k novému oboru, systemické rodinné terapii, ve kterém jsem se dále vzdělávala, zaujímala postoj jako ke dvěma odlišným světům, ale bylo zde mnoho situací ohledně kontaktu s rodiči, dětmi, spolupracovníky a během vyučování, kterým by napomohl systemický postup, nebo poučení ze systemického pohledu. Postupně*

---

<sup>64</sup> PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. s. 26.

<sup>65</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 12-13.

*se mi podařilo přenést mnoho náhledů ze systemické rodinné terapie do veškeré školní práce.*<sup>66</sup>

Toto propojení systemického pohledu a školy se ukázalo být v praxi Franke-Gricksch velkým posunem v přístupu ke školní práci a přínosem pro učitele i žáky, a to v oblasti porozumění jeden druhému, vzájemné spolupráci a respektu, zdravé komunikaci a budování přátelského soudržného klimatu ve třídě. Jak zdůrazňuje Franke-Gritsch, Bílý i Pavelčák, žák není pouze ono samotné dítě, které stojí před námi, musíme se na celou věc dívat z širšího hlediska. Do systému žáka patří i celá jeho rodina, původ, kultura a prostředí, ve kterém vyrůstal, přátelé, spolužáci, prostředí školy a sama osobnost učitele. Bílý dodává, že toto není něco s čím by měl učitel, ač se to často tak může zdát, bojovat, a to ani když se rodina nejeví jako zcela „standardní“. Poslání učitele by nemělo být dítě vyvést z jeho rodiny, kultury a tradic. Franke-Gritsch i Bílý se shodují, že právě učitel má tu jedinečnou možnost uchopit dítě jako celek a právě skrze systemický pohled upevnit vztahy mezi rodiči, žákem, třídním celkem, učitelem a školou jako takovou, a to ve prospěch jak vzdělávacího, tak výchovného procesu a osobního růstu žáka i učitele.<sup>67</sup>

Rodinné konstelace zprostředkovávají učiteli nové porozumění pro děti a jejich vazbu a loajalitu vůči rodině. Právě ono propojení školy a rodinného prostředí může být velice plodné. Žáci jsou v první řadě hlavně reprezentanty vlastních rodin se vším, co k nim patří. Jsou s nimi hluboce svázáni a této vazbě dávají přednost, i když třeba s rodiči nevycházejí nejlépe.<sup>68</sup> Vágnerová je stejného názoru a dodává, že: „*Rodina je pro dítě důležitějším zdrojem hodnot a norem než škola, protože je mu emočně bližší, a pokud se její nároky na dítě od požadavků školy liší, tak zpravidla převládnu.*“<sup>69</sup> Tato vazba mezi žákem a jeho rodinou a její vliv na žákův školní projev by učiteli měla být brána v úvahu..

Učitel skrze systemický pohled přijímá dítě s celým jeho osudem a tím prokazuje úctu i jeho rodině. Akceptace dítěte se vším, co sebou přináší,

---

<sup>66</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 13.

<sup>67</sup> BÍLÝ, J, CHVÁTALOVÁ, H.: Je dobré, aby učitelé "brali" se žákem i celou jeho rodinu. *My a děti : časopis pro rodiče psaný odborníky*. 4.9.2006 , č. 4/2006, s. neuvedeno. Dostupný také z WWW: <<http://www.portal.cz/casopisy/dm/ukazky/je-dobre--aby-ucitelebralise-zakem-i-celou-jeho-rodinu/9914/>>.

<sup>68</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 16-17.

<sup>69</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinium, 2005. s. 26.

mu pomáhá překonávat lépe nejistoty spjaté se školním prostředím a škola samotná se pak nestává místem omezení a náhradou za jeho dosavadní životní zkušenosti z domácího prostředí, ale prostranstvím otevírajícím nové možnosti a obohacím toho, co již má dítě k dispozici.<sup>68</sup>

### 3.2 Nároky na učitele

#### 3.2.1 Osobnost učitele

Užití systemického přístupu a obzvláště konstelací ve školním prostředí klade na učitele nemalé nároky. Na tomto místě bychom měli zmínit nejprve ty nároky, které jsou kladeny na učitele jako na osobnost.

Podle Franke-Gricksch se dá předpokládat, že snadněji se bude systemicky pracovat učiteli, který je seznámen a hluboce smířen se svým rodinným zázemím a osudem celé jeho rodiny. Teprve poté tuto smířenost a vyrovnanost může skrze systemický pohled předávat svým žákům, i jejich rodinám a účelně se věnovat výchovně vzdělávacímu procesu. Učiteli nepřísluší hodnotit zázemí a osud rodiny žáka, jako by těmito determinanty byl žák omezen, učitel dívající se na své žáky systemickým pohledem akceptuje vliv rodiny a životních událostí na žáka, dle nich pak k němu individuálně přistupuje.

Tímto postojem učitel dává najevo respekt k rodině žáka a přispívá tím k vytvoření důvěrného prostředí bez předsudků a onoho napětí, které často mezi autoritou školy a autoritou rodičovskou proudí. Respekt k rodinám žáků posiluje autoritu jak rodičů, tak i učitelů, a to i přes fakt, že rodiče a učitelé často sledují zcela jiné cíle, hodnoty a mají jiné priority ve výchově, na čemž se shoduje s Franke-Gricksch i Vágnerová.<sup>70</sup>

Franke-Gricksch vysvětluje, že v této atmosféře, kdy rodiče cítí, že je učitel respektuje jako ty nejlepší možné rodiče pro jejich dítě a nesnaží se o korekci jejich výchovy, se učitel může efektivněji věnovat výchovně vzdělávacím cílům a vytvářet

---

<sup>70</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinium, 2005. s. 26-27.

ve třídě sociální pole, které je založeno na vzájemném respektu jak mezi žáky a učitelem, tak i mezi žáky navzájem.<sup>71</sup>

Bílý ještě dodává, že tento přístup k žákům vyžaduje od učitelů značnou osobní angažovanost, co se týče oblasti jejich vlastního duševního vývoje, snahy o pochopení souvislostí a také neustálou chuť se v dané problematice vzdělávat a zdokonalovat.<sup>72</sup>

### 3.2.2 Odborný výcvik a příprava učitele

Jak již bylo výše naznačeno, systemický přístup, zejména pak konstelace by neměly být praktikovány bez patřičného vzdělání a průpravy učitele. Franke-Gricksch varuje, že práce s rodinnými tématy a stavění rodinných konstelací překračuje pedagogické a vychovatelské vzdělání učitele. Pakliže se pedagog rozhodne zabývat se systemickým přístupem či systemickými konstelacemi ve třídě, je žádoucí, aby si osvojil základní terapeutické znalosti, seznámil se se systemickým přístupem a různými formami rodinné terapie a získal praktické zkušenosti pod vedením odborných lektorů.<sup>73</sup>

K tomuto nepostačí zúčastnit se osobně několika seminářů, jak upozorňuje Bílý, ale je nutné projít patřičným výcvikem. Během výcviku je třeba dojít k pochopení systemických zákonů a naučit se vnímat samotný systém. Ten, kdo pracuje s konstelacemi, by se měl naučit do systému nevnášet osobní předsudky, názory a manipulativně do systému nezasahovat podle své vlastní vůle. Jednoduše nestavět systém jiného člověka podle toho, jak si myslíme, že by měl vypadat.

Bílý vystihuje, že tento přístup je poněkud odlišný od běžného přístupu ve škole, kdy je pedagog zvyklý žáky vést a kontrolovat. Systemicky pracující pedagog se musí naučit ustoupit do pozadí, zejména po dobu stavění systému, nechat systém pracovat a stát se spíše průvodcem a facilitátorem (*terapeut, vedoucí skupiny,*

---

<sup>71</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 132-133, 156.

<sup>72</sup> BÍLÝ, J., CHVÁTALOVÁ, H.: Je dobré, aby učitelé "brali" se žákem i celou jeho rodinu. *My a děti : časopis pro rodiče psaný odborníky*. 4.9.2006 , č. 4/2006, s. neuvedeno. Dostupný také z WWW: <<http://www.portal.cz/casopisy/dm/ukazky/je-dobre--aby-ucitelebralise-zakem-i-celou-jeho-rodinu/9914/>>.

<sup>73</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 71-72

*lektor, který ustupuje ze své vedoucí pozice, podporuje interakce ve skupině a rozvíjí osobní učení<sup>74</sup>) než tím, kdo řídí celý proces a říká, jak to má být.<sup>75</sup>*

Jsme ale pouze lidé, kteří mohou mít své skryté touhy a pohnutky. Bílý tedy doporučuje, aby se vedoucí konstelací a ti, kteří chtějí pracovat s jinými lidmi na základě systemického přístupu, čas od času podrobili supervizi odborníka zvenčí, který do systému nepatří. Takovýto nezávislý pohled může odhalit mnohé a pomoci vedoucímu konstelací podívat se kritickým pohledem na jeho práci.<sup>76</sup>

### 3.2.3 Škola jako organizace a celek

#### 3.2.3.1 Hierarchie ve škole

Stejně tak jako rodina, i školní prostředí má svůj systém a hierarchické uspořádání, které je třeba akceptovat a přijmout. Zdravě fungující systém školy by se dal výstižně přirovnat právě k systému rodiny. Zjednodušeně řečeno: ředitel (otec) je ten, kdo se stará o vnější zabezpečení organizace a učitel (matka) zas ten, kdo dohlíží na chod vnitřní. Žáci (potomci) pak mají společný cíl, patří k sobě, učí se navzájem snášet a společně spolupracovat.<sup>77</sup>

Pozitivní společenské klima jednotlivých tříd se může vytvářet ale pouze tehdy, když mezi učiteli a ředitelem panuje vzájemná úcta a respekt k jednotlivým funkcím. Znovu se zde nabízí paralela k rodině. Nesmíme však opomenout ani respekt k těm, kteří se zasloužili významněji o chod školy, ke starším kolegům a ani uvědomění si vlastní pozice v rámci školy.

Fakt, že si je učitel vědom svého místa, dle Franke-Gricksch, pomáhá lépe dostávat jeho povinnostem a účelněji uplatňovat svá práva při řešení nepříjemných situací s kolegy či nadřízenými. Akceptace vlastní pozice, pozice ostatních kolegů a ředitele v rámci školní hierarchie je zdrojem síly a vědomí vlastní důležitosti v rámci celku. Tento postoj, kdy učitel uznává svého ředitele a je zároveň uznáván a podporován v tom, co dělá, vyvolává u žáků, i rodičů přirozenou autoritu a pocit

---

<sup>74</sup> HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. s. 65.

<sup>75</sup> BÍLÝ, J., CHVÁTALOVÁ, H.: Je dobré, aby učitelé "brali" se žákem i celou jeho rodinu. *My a děti : časopis pro rodiče psaný odborníky*. 4.9.2006 , č. 4/2006, s. neuvedeno. Dostupný také z WWW: <<http://www.portal.cz/casopisy/dm/ukazky/je-dobre--aby-ucitelebralise-zakem-i-celou-jeho-rodinu/9914/>>.

<sup>76</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 209-210.

<sup>77</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 103



řádu. Rodiče pak snadněji uznávají autoritu školy jako celku a místa, kde se dodržují pravidla a podporuje přátelské pracovní a sociální klima založené na vzájemné úctě a respektu.<sup>78</sup>

Význam pozitivní komunikace, respektu a důležitost partnerského vztahu mezi rodiči a učiteli v rámci výchovně vzdělávacího procesu a nutnost jejich spolupráce zmiňuje i Jan Sokol, bývalý ministr školství ČR, vysokoškolský profesor UK. Sokol vidí problém ve faktu, že rodiče a učitelé svou autoritu vzájemně neposilují, ba spíše naopak oslabují a dodává: „*Pro některé rodiče je učitel synonymem pitomce a někteří učitelé jednají s rodiči jako s malými dětmi.*“<sup>79</sup> Vágnerová se k této problematice staví podobně a vysvětluje, že pro rodiče je často těžké pracovat s autoritou učitele, která je jakoby staví ve školních záležitostech jejich dítěte do podřízené pozice. Do pozice, kdy by měli akceptovat pokyny učitele. Rodiče se pak mohou do určité míry cítit bezmocní.<sup>80</sup> Tento problém v hierarchii v podobě nesouladu mezi učitelem a rodiči se posléze promítá i do kázně žáků.

Je zde také na místě věnovat pozornost spolupráci v rámci učitelského sboru. Franke-Gricksch ve své knize zmiňuje zkušenosti s učiteli, kteří se ať již vědomě či nevědomě snažili konkurovat ostatním učitelům, a dokonce i rodičům, přičemž pro ně bylo stimulující vědomí, že to s dětmi „umějí lépe“ než ostatní. Takovýto přístup měl často za následek přespříliš přátelské chování učitele k žákům, které vyústilo v neklid a porušování pravidel. „*Pouze akceptování existující hierarchie dává učiteli svobodu vytvářet aktivní život ve škole. Je třeba akceptovat zaměstnávající úřady jako zaměstnavatele, školský úřad jako představeného a ředitele jako vedoucího školy oprávněného vydávat nařízení....Toto uznání je základní podmínkou toho, aby člověk obstál před dětmi jako autorita a aby rodiče mohli škole důvěřovat.*“<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 133-134.

<sup>79</sup> SOKOL, J.: *Jansokol.cz* [online]. 2007 [cit. 2011-02-16]. Úkoly současné školy. Dostupné z WWW: <<http://www.jansokol.cz/cs/n-s-soucasna-skola.php>>.

<sup>80</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 27.

<sup>81</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 134.

### 3.2.3.2 Dodržování pravidel

Každá organizace, aby mohla úspěšně fungovat, potřebuje mít stanovená pravidla, jimiž se její členové budou řídit. Sokol ve svém článku „Pravidla jako podmínka konkrétní svobody“ upozorňuje na fakt, že se člověk často cítí pravidly omezen a že díky nim zakouší pocit nesvobody. S tímto názorem Sokol nesouhlasí a cituje Spinozův výrok: *“Rozumný člověk je svobodnější ve společenství, kde žije podle společného zákona, než o samotě, kde poslouchá jen sebe sama.”* Tento výrok pak vysvětluje tím, že podstata svobodného lidského jednání se může projevat pouze mezi lidmi a vůči ostatním lidem, že svobodné jednání na ostatních lidech přímo závisí, tudíž potřebuje i svá pravidla. Zmiňuje zde paradox svobody, a to že není žádná „absolutní svoboda“, že naše svoboda pravidla vyžaduje a je jimi vymezena, že jasně daná pravidla svobodu neomezují, ale naopak umožňují. Sokol také přirovnává svobodu a dodržování pravidel ke hře. Podle něj jsou to právě pravidla, která dělají hru, která se stávají podmínkou či dokonce zdrojem svobody.<sup>82</sup> Je už jenom na nás, jestli si stanovíme pravidla dobrá, či špatná.

V podobném duchu se o pravidlech ve školním prostředí, jejich tvorbě a obměnách zmiňuje i Franke-Gritsch. V první řadě zmiňuje školní řád, který vymezuje všem aktérům výchovně vzdělávacího procesu jejich pole působnosti, jasně určuje povinnosti, ale také zahrnuje práva a dává volný prostor vytvořit ve třídách vlastní vnitřní pravidla, samozřejmě v rámci pravidel školních.

Školnímu řádu rozumí Franke-Gritsch jako pravidlům pevným. Jsou to taková pravidla, která jsou jasně daná a v zásadě neměnná. Jsou tu ovšem i takzvaná pravidla měkká, která existují v rámci třídního kolektivu na základě vzájemné domluvy a tato pravidla se dají flexibilněji přizpůsobit konkrétní situaci, která ve třídě nastane. Díky dodržování tvrdých pravidel se žáci učí respektovat autoritu učitele a vykonávat své povinnosti a v rámci měkkých pravidel přicházejí na to, že pravidla nám dávají již zmiňovanou svobodu, či jsou, jak říká Sokol, dokonce jejím zdrojem. Franke-Gritsch ilustruje pravidla a jejich dodržování například na situaci s domácími úkoly. Úkoly se plnit musí (tvrdé pravidlo), ale jejich plnění se dá přizpůsobit okolnostem, i žákovi (měkké pravidlo). Když učitel jednou zadá práci, musí na jejím splnění trvat, ale může například prodloužit termín odevzdání žákovi, který onemocněl, či se mu přihodilo něco závažného,

---

<sup>82</sup> SOKOL, J.: *Jansokol.cz* [online]. 2004 [cit. 2011-02-16]. Pravidla jako podmínka konkrétní svobody. Dostupné z WWW: <<http://www.jansokol.cz/cs/n-s-pravidla.php>>.

nebo přizpůsobit formu a plnění práce žákovi s SPU. Ne striktní dodržování pravidel tvrdých, ale právě užití obou forem pravidel zvyšuje učitelovu autoritu a dodává mu u žáků zdravý respekt.<sup>83</sup>

Franke-Gritsch píše o zkušenostech s dětmi, které vyrůstaly v rodině s „rozměklými“ tvrdými hranicemi. Pedagogické i psychologické teorie se shodují, že když je dítě vedeno příliš liberálně, nedostává se mu v dostatečné míře uspokojení základních potřeb, a to jistoty, bezpečí a pocitu, že je milováno, že se o něj někdo stará. Tyto děti jsou pak vděčné za pevnější vedení a dodržování stanovených pravidel. Druhým extrémem jsou pak rodiny s velmi autoritativní výchovou, která omezuje dětskou samostatnost a svobodu rozhodování, tvrdě trestá všechny prohřešky, neúspěchy a nedává dítěti prostor vyjádřit svůj vlastní názor. I potřeby těchto dětí jsou nenaplněny, děti se cítí méněcenné a jsou často frustrovány. Dětem zvyklým na tento typ výchovy je pak prospěšné ukázat, že ne vždy se vše musí řídit striktními nařízeními, ale že zde existuje prostor pro vlastní sebevyjádření a „lidský“ přístup.<sup>84</sup> Systemický pohled na pravidla však neznamená říci dětem, že u nich doma se řídí špatně nastavenými pravidly, pouze to znamená ukázat i jiné přístupy.

Učitel, který je v demokratickém vztahu se svými žáky, by se své autority neměl vzdát, ba naopak by měl posílit autoritu tzv. přirozenou. Nejen žáky kontrolovat, ale také je vést a být jim nápomocen. Pokud učitel ponechá žákům vlastní prostor pro sebevýchovu a spolupodílení se například i na výuce, pomáhá tak dítěti rozvinout se v zodpovědného dospívajícího jedince. Však užívání autority pouze formální, z pozice pravomoci, vede k výsledkům opačným, a to k žakově pasivitě, či vzdoru.<sup>85</sup>

Skrze tento postoj k pravidlům, jejich dodržování a společné tvorbě v rámci třídního kolektivu, tak učitel plynule navazuje nejen na systemický přístup k žákům, ale i na mezipředmětová témata jako je „Výchova demokratického občana“ či rozvíjí klíčové kompetence žáků, a to hlavně kompetence komunikační, personálně sociální i občanské, jež vycházejí z obecně přijímaných hodnot ve společnosti a nelze jim vyučovat či si je osvojit izolovaně, ale pouze jako výsledek celkového výchovně

---

<sup>83</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 105-106.

<sup>84</sup> HORÁK, J.; JOSÍFKOVÁ, J.; NOVOTOVÁ, J.; ŠTĚPANOVIČ, M.: *Výchovné problémy současné školy*. Liberec : TU, 2001. s. 63-64.

<sup>85</sup> BENDL, S. *Školní kázeň : Metody a strategie*. Praha : ISV, 2001. s. 267.

vzdělávacího procesu. K jejich utváření by tedy měla směřovat veškerá činnost, která ve škole probíhá.<sup>86</sup>

### 3.2.3.3 Přístup ostatních kolegů

Mluvíme-li o systemickém přístupu jako o možném pohledu uplatňovaném ve školním prostředí a jako o součásti výchovně vzdělávacího procesu, dalo by se říci, že v našem prostředí mluvíme stále o něčem ne zcela běžném, o jakési alternativě, či reformní snaze. O učitelích a reformách obecně pojednává i Václav Mertin, dětský psycholog a profesor UK, říká, že nejen pro učitele, ale i pro jiné pracovníky, kteří již delší dobu působí ve svém oboru, je těžké vzdát se za léta praxe zautomatizovaných návyků a postupů, které přeci také nějakým způsobem fungovaly. Dodává, že je přirozeností lidské mentality bouřit se, když nám někdo naznačuje, že jsme po celou dobu našeho působení postupovali „špatně“. Aby tedy mohlo dojít ke změně stereotypu, je třeba být o jejím přínosu pevně přesvědčen a toto přesvědčení nepramení z nařízení, které obdržíme z „vyšších míst“, ale musí přijít zevnitř. Změna vyžaduje nejen úsilí, ale také čas a podporu spolupracovníků a nadřízených.<sup>87</sup>

Jak tedy bylo naznačeno, při uplatňování systemického či jakéhokoli jiného pohledu, odlišného od zaběhnuté rutiny ve školní praxi, se učitel kromě vlastního zdokonalování v nové metodě práce s dětmi bude muset potýkat i s názory ostatních kolegů na jeho působení. Nové myšlení, jak trefně uvádí Franke-Gricksch, totiž často vyvolává nevoli.

Ochota zahrnout do svého myšlení a výuky kontexty, více začleňovat do výchovně vzdělávacího procesu rodiny žáků a ctít je, či připustit netradiční vysvětlení různých situací, může být viděno i jako jakési sektářství. Z tohoto důvodu je důležité s novým přístupem k žákům seznámit jak ředitele, tak i učitelský sbor, který by měl držet při sobě a fungovat jako jeden celek a v neposlední řadě se dále vzdělávat a prohlubovat vlastní znalosti a dovednosti v práci s užívanou metodou.<sup>88</sup>

Josef Valenta zmiňuje v této souvislosti výzkum, v němž bylo dokázáno, že vztahy mezi učiteli na škole přímo úměrně ovlivňují vztahy mezi žáky.

---

<sup>86</sup> *Vuppraha.cz* [online]. 2007 [cit. 2011-02-16]. Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-071.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf)>.

<sup>87</sup> MERTIN, V. O reformě a učitelích. *Rodina a škola*. 2007, 5, s. 4.

<sup>88</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 82

Vysvětluje, že tento fakt se dá odvodit i z praxe, z níž víme, že klima školy se odvíjí od toho, jaký kolektiv lidí se v ní sejde. Tedy jaké mají učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci personální a sociální kvality. Nejen každý učitel, ale i kolektiv učitelů a to, jak spolu vzájemně vycházejí, má vliv na utváření výchovně vzdělávacího prostředí a vztahů mezi žáky. A co více, pedagogický sbor tvoří po rodině jednu z prvních ukázek fungování sociálního společenství v životě dítěte.<sup>89</sup>

V knize „Patříš k nám!“ je uveden příklad začleňování nových myšlenek do chodu školy, a to na případu zavádění projektové výuky, která byla v tu dobu pro školu něčím neznámým a tedy, dle obecné pravdy „co člověk nezná, toho se bojí“, ne úplně vítaným. Šlo o ekologický projekt, což v praxi znamenalo nahradit plastové obaly papírovými, používat recyklovatelné materiály, místo fixů používat pastelky, do per plnicí inkoustové bombičky a místo použití zmizíku k opravě chyby ji jednoduše škrtnout. Děti byly vesměs nadšené, jak píše Franke-Gricksch a snažily se šířit tuto osvětu dále po škole, což ale vyvolalo nemalé diskuse v celém učitelském sboru. Učitelé takovéto myšlení považovali za zpátečnické a nechtěli se vracet k papírovým obalům a ke škrtnání v sešitech.

Tato celoplošná kampaň se ve škole, hlavně u učitelů, podstatně prosadila až po třech letech. O rok později přišla k podobnému zacházení s pomůckami výzva i ze školského úřadu. Děti i učitelé měli radost, jak byli vlastně pokrokoví.<sup>90</sup>

Tuto část bych shrnula výstižným citátem Buckminstera Fullera, amerického architekta a kreativního vynálezce: „*Na housence není nic, co by nám třeba jen naznačovalo, že se z ní jednoho dne stane motýl.*“

### 3.3 Možnosti využití systemického přístupu a konstelací ve třídě

#### 3.3.1 Budování třídního kolektivu

Školní třída se skládá z jednotlivců, na což je třeba brát ohled a pokusit se výuku co možná nejvíce přizpůsobit specifickým potřebám žáků. Tento přístup se odrazil i v posledních tendencích školských reforem viz. rámcový vzdělávací program (dále už jen RVP). Avšak v rámci třídy učitel nepracuje pouze s jednotlivci,

---

<sup>89</sup> VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. s. 273.

<sup>90</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 88-90

ale i s třídou jako celkem, což RVP také neopomíná a zároveň nabádá k učení se kooperaci, vzájemnému porozumění, respektu jeden k druhému a toleranci. Tyto tendence se prolínají celou politikou RVP a vybízí ke změně v přístupu k žákům a celému výchovně vzdělávacímu procesu.<sup>91</sup>

Podobný názor na problematiku lze nalézt i například u lingvistických didaktiků Dörnyei a Murpheyho, kteří třídní skupiny vidí jako sociální jednotky, jejichž dynamika je přímo ovlivněna prostředím a vztahy ve třídě, od kterých se pak dále odvíjí množství a kvalita předané učební látky a smysluplnost času stráveného ve škole. Chce-li tedy učitel zefektivnit průběh výchovně vzdělávacího procesu, je třeba věnovat určité množství času budování třídní dynamiky a upevňování vztahů mezi žáky, kteří pak pracují lépe jak jednotlivě, tak společně.<sup>92</sup>

Další didaktička Dorothy Singer ve svém příspěvku zaměřeném na budování třídního kolektivu dává obzvláště důraz na první společně strávené hodiny ve třídě, jež jsou významnou periodou v životě skupiny. Je to tedy právě na začátku, kdy mají učitelé pravděpodobně jednu z nejvhodnějších příležitostí budovat pevné základy pro další vzdělávání.<sup>93</sup>

Zde stojí za zmínku i první školní dny v žákově životě. Prvnáčkův školní rok je dle Jedličky snad tím nejbouřlivějším rokem. Během prvního roku žák prochází jak vědomostním, tak i kulturním šokem. Poprvé odchází z rodiny do prostředí, kde je po něm požadován určitý výkon a učí se své chování, jednání a výsledky hodnotit z pohledu ostatních spolužáků. Velmi významnou se stává osoba třídní učitelky, ke které se nejprve většina dětí citově přimkne jako k náhradní rodičovské autoritě, přejímá její názory a skrze její hodnocení si o sobě jako o žákovi vytváří nový obraz. Později se stává stále více důležitou skupina vrstevníků, se kterou přichází dítě nejčastěji do styku, a to skupina spolužáků. Vytvářejí se zde první významnější přátelské vztahy.<sup>94</sup> Už i zde můžeme vidět potenciál pro systemický náhled.

Schlippe a Schweitzer se ve své knize o systemické terapii zmiňují o faktu, že systemické myšlení začíná být povolna využíváno při přetváření školní instituce

---

<sup>91</sup> *Vuppraha.cz* [online]. 2007 [cit. 2011-02-16]. Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-071.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf)>.

<sup>92</sup> DÖRNYEI, Z; MURPHEY, T. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 14.

<sup>93</sup> SINGER, D.: Team Building in the Classroom. *Early Childhood Today*, 4/2002, p. 37–41.

<sup>94</sup> VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 341.

například v diskuzích o výukových metodách (*Brunner 1990, Brügelmann a Ballhorn 1990*) i didaktice (*Reich 1996*).<sup>95</sup> Při troše pozornosti můžeme ve výše uvedených myšlenkách z RVP, Dörnyei a Murpheyho a Singer také nalézt shodné znaky a tendence (co se týče budování třídního kolektivu) se systemickým přístupem uplatňovaným ve školním prostředí Franke-Gricksch. Právě systemický přístup klade důraz na spolupráci a komunikaci mezi spolužáky, a to nejlépe již od počátku utváření třídní skupiny, jelikož třída, stejně tak jako rodina, pracuje jako systém.

Jak Franke-Gricksch stavěla se svými svěřenci systémy jejich rodin a děti se často jako zástupci vžívaly do rolí, jež jim byly přiděleny jejich spolužáky, staly se postupně navzájem citlivějšími a začaly přemýšlet, jestli něco podobného jako společné vědomí v rodině existuje, i mezi nimi ve třídě. Děti začaly kreslit struktury školy a třídy, aby lépe porozuměly tomu, jak škola funguje a během stavění konstelací zjistily, že toho o sobě vědí mnohem více, než se domnívaly. Vnímaly také, že díky této aktivitě se ve třídě změnila atmosféra. Děti se vzájemně více sblížily a našly více vzájemného respektu, ačkoli na sebe v německých značně multikulturních třídách Franke-Gricksch často narážely odlišné národnosti a rozdílné zvyky a tradice, které si s sebou děti přinášely. Tato pozitivní dynamika se u většiny žáků promítla do zlepšení prospěchu a ve třídě ubylo i vzájemných konfliktů, do jejichž řešení by musel zasahovat učitel.<sup>96</sup>

### 3.3.2 Práce s konfliktem v rámci třídního kolektivu

Jak už bylo uvedeno, třída je sociální jednotkou, která by měla součinně pracovat, ale zároveň se skládá z mnoha individualit. Jelikož každý člověk je jiný a žáci ve třídě mezi sebou navzájem zákonitě vytvářejí vztahy, můžeme podle Béatrice Trélaün téměř s jistotou tvrdit, že dříve či později dojde ke konfliktu názorů, hodnot, potřeb či postojů, se kterými se třída bude muset potýkat.

Konflikt tedy vzniká při střetu dvou a více jedinců s protikladnou vůlí. Není však nutné vidět ho jako událost pouze negativního charakteru. Pakliže se ke konfliktu postavíme čelem, může být východisko naopak konstruktivního charakteru. Při konstruktivním způsobu řešení problému můžeme získat nový náhled na naše vztahy, učit se respektovat a ctít názor druhých a kriticky

---

<sup>95</sup> SCHLIPPE, A; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2006. s. 189.

<sup>96</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 97-107

se podívat na názory vlastní. Konflikt tedy může být i tím, co nás posune vpřed, může být zdrojem osobního růstu.<sup>97</sup>

Bílý vidí ze systemického pohledu jako jeden z nejzásadnějších principů práce s konfliktem orientaci na jeho řešení, nikoli na konflikt samotný a jmenuje školu tzv. krátké rodinné terapie Isoo Kim Bergové a Steva de Shazera, jejíž podstatou je tvrzení, že ačkoli v sobě konflikt pojímá své řešení, problém samotný a jeho řešení jsou stále dvě různé věci.

Systemický pohled na konflikt spočívá v tom, že účastníci konfliktu se musí zaměřit na jeho řešení a ne se pouze strnule zabývat jeho příčinami a okolnostmi, které ho doprovázejí. Během systemické konstelace poté dochází ke změně pohledu na problém a pochopení souvislostí. V tomto bodě Bílý zmiňuje anglický výraz „sollution“ a německý výraz „lösung“ pro české slovo „řešení“. Český výraz, narozdíl od svých cizojazyčných „dvojníků“, neobsahuje význam „rozpuštění“, jež právě vystihuje systemický pohled na problém.<sup>98</sup> Problém v systemickém pojetí může sloužit tedy jako jakýsi „odrazový můstek“, ale aby splnil svůj účel, nesmíme k němu být fixováni.

Zde si Schlippe a Schweitzer kladou otázku, jak může být systemický pohled v konfliktních situacích užitečný pro učitele a zmiňují Ergenzingera (1985), který tvrdí, že: „...citlivé vnímání komunikačních aspektů rušivého chování žáků umožňuje uvolněnější a méně eskalující reagování právě tam, kde žáci provokují učitelskou autoritu.“ Žáci se chovají rušivě, aby bezpečně upoutali učitelovu pozornost a předali mu svým chováním určitou zprávu. Schlippe a Schweitzer dále zmiňují Molnara a kol. (1985), kteří jsou toho názoru, že i rušivého chování ve třídě se dá využít v pozitivním slova smyslu, a to když učitel přistoupí na vyrušování jako na výzvu k dialogu a zeptá se: „Co mi svým jednáním chceš naznačit?“<sup>99</sup>

Pakliže je učitel přítomen konfliktu mezi žáky, měl by z pozice své funkce do situace zasáhnout a co možná nejspravedlivějším způsobem ji vyřešit. Ze systemického pohledu, jak již bylo řečeno, by ale do konfliktu samotného zasahovat neměl a spíše se tu nabízí možnost stát se dle Trélaün jakýmsi mediátorem, prostředníkem, který: „*Tvoří most mezi dvěma břehy, mezi dvěma*

---

<sup>97</sup> TRÉLAÜN, B.: *Překonávání konfliktů v rodině*. Praha : Portál, 2005. s. 11.

<sup>98</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 73-79.

<sup>99</sup> SCHLIPPE, A; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2006. s. 189.



*pravdami, které se střetávají.*“ Tento prostředník si však musí dát pozor, aby nesoudil, aby zůstal nestranný a aby směřoval účastníky konfliktu k aktivnímu hledání společného východiska, které bude schůdné a přínosné pro obě strany.<sup>100</sup> Z tohoto pohledu může být konflikt přínosný pro všechny zúčastněné. Žáci se učí společně komunikovat, tolerovat názory druhých a spolupracovat při hledání společného řešení. Učitel objevuje nové cesty a přístupy k žákům a řešení problémů.

I Franke-Gricksch pracovala intenzivně ve školní praxi se svými žáky na otázkách řešení konfliktů. Ačkoli ve třídách, kde s dětmi systemicky pracovala po delší dobu konfliktů výrazně oproti jiným třídám ubylo a děti se k sobě chovaly ohleduplněji, stále se vytvářely konflikty, které negativně ovlivňovaly dynamiku třídy a výchovně vzdělávacího procesu. Nejen učitelka, ale i děti cítily, že takovéto konflikty je třeba účelně a rychle řešit.

Nejprve učitelka s dětmi zkoušela řešení drobných konfliktů, kdy se děti sobě navzájem zkoušely poklonit a říci „promiň“. Během těchto pokusů ale děti samy přišly na to, že prosté „promiň“, které zní v mnoha případech jako jednoduchá a neupřímná výmluva, nestačí. Omluvu tedy nahradili větou, která značí větší zainteresovanost a vcítění se: „*Chci to dát opět do pořádku.*“ Žáci později informovali učitelku, že toto chování vyzkoušeli i doma, a že se setkali u rodičů s úspěchem. Děti také vyzpozovaly, že takovéto chování funguje pouze tehdy, je-li myšleno vážně. Při podobném způsobu řešení problému pak společně ve škole, i doma zažívaly pocity emocionální úlevy z pozitivně vyřešeného konfliktu, který se jakoby rozpustil, jak již bylo zmíněno výše. Tyto nacvičené postoje pak děti ve škole používaly například při pozdních příchodech, ale stalo se, že si občas všimly, že to, co říkají, v tu chvíli nemyslí vážně. Nahradily tedy nacvičenou větu větou v tu chvíli pravdivou: „*Ted' se raději na něco vymlouvám, neboť mě můj pozdní příchod ještě nemrzí.*“ Tato pravda odstranila patos nepravdivého výroku či vymlouvání a skrývala v sobě i zárodek omluvy.

Některé problémy žáků byly výrazně zmírněny pouze zaujmutím jiného pohledu na situaci. To se přihodilo například v případě dívky, která přišla za učitelkou s tím, že se cítí být stejně důležitá a zdatná jako ona a že by jí tedy chtěla stát během výuky po boku. Dívce trvalo nějakou dobu, než byla ochotna vrátit se zpět na své místo a přijmout pozici žákyně. Dívka, jelikož se doma starala

---

<sup>100</sup> TRÉLAŮN, B.: *Překonávání konfliktů v rodině*. Praha : Portál, 2005. s. 75-76.

o nemocného otce, své sourozence a domácnost, nabyla dojmu, že je již „velká“ a tuto pozici si potřebovala vyzkoušet i v rámci školy. Když dospěla k názoru, že post učitelky je přeci ještě jen nad její síly, ochotně se vrátila na své místo. Uznání svého místa v hierarchii mělo pozitivní vliv na její školní výsledky, i vztah s učitelkou.<sup>101</sup> I Jedlička zmiňuje, že děti, na které je naloženo větší množství zodpovědnosti a úkolů, než jsou schopny unést, a které nepřísluší jejich věku, se často cítí velmi schopné a důležité. Zároveň mívají ale obavy, aby nezklamaly a bývají i více neurotické a méně veselé.<sup>102</sup>

Později začala Franke-Gricksch ve třídě stavět i konstelace týkající se konkrétních konfliktů mezi žáky. Než zde ale zmíním jejich příklady, vrátím se znovu k názorům de Shazera, jehož učením, které zmiňuje i Bílý a učením Guntera Schmidta byla Franke-Gricksch ovlivněna. Píše, že děti byly fascinovány řešením problémů vzájemnou kooperací na místo agrese, útočení a odmítání. Dále pak tím, že všichni aktéři konfliktu zůstali při jeho řešení zastoupeni a hledali společné řešení a v neposlední řadě i faktem, že se nepracovalo s podrobnostmi problému, ale zaměřovalo se výhradně na jeho řešení: *„Podrobné líčení problému vede pouze ještě hlouběji do problémového tranzu, čímž je míněna fixace na konflikt.“*

Při konstelacích problému, aby se mohly zaměřit na řešení konfliktu samotného na místo zaobírání se jeho okolnostmi a možným viníkem, začaly děti stavět do systému zástupce, kteří neměli o obsahu konfliktu tušení. Řešily tak vztahy nejenom mezi sebou ve třídě, ale i se spolužáky z jiných tříd, kteří nemuseli být nutně konstelaci přítomni.

Franke-Gricksch to komentuje takto: *„Na mnoha konfliktech, které jsme tímto způsobem společně řešili, děti samy zjistily, že je pouze vzácně potřeba udělat něco víc, než skutečně chtít dát věci do pořádku. Přesná rekonstrukce případu beze slov třídu vždy uklidní. Každý ví, jaký postoj by měl „darebák“ zaujmout a co je třeba učinit k nápravě. Bylo to jako tajná účinná síla ve vědomí všech dětí, která velmi rychle ztišila vlny emocí.“*

Tímto způsobem bylo zdárně vyřešeno několik konfliktů. Například konflikt se žákyní z vedlejší třídy, kvůli které, aby ji podpořila, její sestra zbilá svého

---

<sup>101</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 91-96.

<sup>102</sup> VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. s. 329.

spolužáka, aniž by k němu chovala antipatie. Dále případ nechtěně zlomené nohy, kdy pro sebe viník sám vymyslel způsob, jakým dát najevo lítost a zraněnému denně nosil úkoly. Tímto aktem ve výsledku usmířil svou, i spolužákovu znesvářenou rodinu. V neposlední řadě případ chlapce, který dělal všem ve třídě pouze samé naschvály a ubližoval. Pomocí systemického pohledu třída přispěla ke zlepšení vzájemných vztahů, když bylo odhaleno, že žák se chová nepřátelsky proto, že se kolektivem necítí být přijat.<sup>103</sup>

### 3.3.3 Prohlubování a porozumění vztahu: učitel – žák - rodina

Toto téma se nabízí uvést citováním výroku Virginie Satirové o komunikaci: „Komunikaci si představuji jako obrovský deštník, jenž zakrývá a ovlivňuje vše, co se mezi lidmi odehrává. Od chvíle, kdy lidská bytost přišla na tento svět, komunikace se stala nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje a co se komu ve světě přihodí. Jak dokážeme přežít, jak rozvíjíme důvěrné vztahy, jak jsme výkonní, jaký dáváme životu smysl...- to všechno do velké míry závisí na naší schopnosti komunikovat.“<sup>104</sup>

Satirová dále zmiňuje, že rodiny by se měly stát partnery každé instituce, každého systému, do nějž jsou zapojeni její příslušníci.<sup>105</sup> Aby mohl systém řádně fungovat a prospívat, je třeba součinnosti všech jeho jednotlivých částí. Ačkoli to nemusí být na první pohled zřejmé, jak už bylo výše uvedeno, součástí systému školy je nejen učitel (včetně ostatního pedagogického personálu) a žáci, ale i jejich rodiny, což začíná být dnes pod důsledek systemického myšlení více evidentní.<sup>106</sup>

Jedlička upozorňuje na potřebu uvědomění si, že dle hlubinné psychologie mají na žáka a jeho chování ve škole vliv už nejranější fáze jeho vývoje a výchovné tendence v rodině. Již v prvních dnech života se dítě díky kontaktu s matkou (mateřskou osobou) začíná učit komunikovat, tvoří si první vztahy k jiné osobě a buduje se u něj bazální pocit bezpečí, který je velmi důležitý pro jeho budoucí zdravý duševní vývoj. Toto vystihuje Matějček, když říká: „Odpověď na to,

---

<sup>103</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: "Patříš k nám!": rodinné konstelace s dětmi. Praha: Shambhala, 2006. s. 91-98.

<sup>104</sup> SATIR, V.: *Kniha o rodině*. Praha : Práh, 1994. s. 52.

<sup>105</sup> SATIR, V.: *Kniha o rodině*. Praha : Práh, 1994. s. 328.

<sup>106</sup> SATIR, V.: *Kniha o rodině*. Praha : Práh, 1994. s. 122-123.

*co potřebuje malé dítě je složitá i jednoduchá zároveň: mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíce jistotu ve vztazích ke svým lidem.*<sup>107</sup>

Satirová však píše, že ani ve zdravých rodinách nemusí být vše stoprocentní, jelikož rodiče jsou přeci také lidé a fakt, že se jim narodilo dítě, z nich v okamžiku neudělá ty nejzkušenější vychovatele, kteří se nikdy nezmýlí a půjdou pokaždé tím nejlepším možným příkladem. Podle Satirové nejsou jednoznačné návody, jak vychovat dítě. Návody a teorie musíme ohýbat a modifikovat podle individuality každého vychovávaného a snažit se dětem porozumět.<sup>108</sup> Pakliže však nejsou dostatečně uspokojeny základní fyzické či psychické potřeby dítěte (více Maslow: hierarchie potřeb), odrazí se toto v příštím vývoji jedince, který dle Jedličky nevědomě vstupuje do zažitých společenských konstelací a opakuje vzorce chování, jež mu byly vštípeny primární socializací a výchovou.<sup>109</sup> Dle zkušeností z domova si tedy dítě již před nástupem do školy vytvoří určitý, ať pozitivně, či negativně zabarvený náhled a postoj k okolnímu světu. S těmito faktory pak musí učitel do budoucna počítat a pracovat.

Jak uvádí Heather Smith ve své knize pojednávající o vlivu rozvodů na děti, tak právě zde často učitelé namítají, že nejsou psychoterapeutičtí, či sociální pracovníci. Ale bývají to právě učitelé, kteří po rodičích tráví s dítětem velké množství času a je tedy i v jejich vlastním zájmu naučit se s ním pracovat a pochopit pohnutky jeho chování, které ve většině případů mají původ v potížích v rodině.

Rozhodne-li se učitel blíže se zajímat o rodinnou situaci dítěte, je ovšem třeba učinit tak s rozvahou a ne se bez předchozího promyšlení celé situace pustit do kladení nepříjemných otázek, či dokonce dávání osvědčených rad. To může celou situaci ještě více zkomplikovat a případně narušit i vztahy v rodině. Jestliže ovšem učitel dokáže ustoupit ze zažité pozice, kdy je zvyklý z výuky neustále intervenovat a namísto toho dát dítěti jemně najevo, že je tu pro něj a je ochotný mu naslouchat, může se právě učitel stát podstatným faktorem v procesu „uzdravování“ dítěte.<sup>110</sup> Učitel už i tímto přístupem vstupuje do již dříve zmiňované role facilitátora a dává najevo svou úctu k žakově rodině a jejím problémům.

---

<sup>107</sup> MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1994. s. 9.

<sup>108</sup> SATIR, V.: *Knih o rodině*. Praha : Práh, 1994. s. 23, 191-192.

<sup>109</sup> VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. s. 324-330.

<sup>110</sup> SMITH, H. *Děti a rozvod*. Praha : Portál, 2004. s. 107-108.

Podobně, jak bylo zmíněno již dříve, o tomto přístupu mluví Franke-Gricksch. V rámci budování třídního kolektivu, ale zašla ještě o něco dále. V prvních měsících třídnictví (důležitý faktor: učitelka trávila se třídou cca. 15-18 hodin týdně) se snažila budovat mezi ní a žáky ve třídě pocit důvěry (podobně jako je tomu u tvorby bazální důvěry mezi dítětem a mateřskou osobou) a aby lépe porozuměla svým žákům, zvala si do školy na časté konzultační hodiny jejich rodiče. Ti zprvu přicházeli s tím, že se domnívali, že má jejich potomek ve škole nějaké problémy, které je třeba osobně projednat. Když jim však učitelka oznámila, že je vše v pořádku, že by pouze ráda poznala rodiče svých žáků, a že si je nezavolala z důvodů výtek či kázání, ale z upřímného zájmu, jejich postoj se kladně proměnil. Učitelka se také rozhodla na předvánočních třídních schůzkách se stavěním konstelací rodiče přímo seznámit a i tato akce se setkala s pozitivní odezvou.

Přesto Franke-Gricksch, co se týče stavění konstelací, zmiňuje i obavy, že by rodiče mohli mít pocit, že učitel překračuje hranice a zasahuje do jejich soukromí. Rozhodne-li se tedy učitel pro systemický přístup, či dokonce pro využití techniky konstelací, je třeba důkladně vyvážit pedagogické výchovně vzdělávací poslání s diskretností vůči rodičům a účelnou systemickou prací s dětmi.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 28-32.

## **4. Možnosti a omezení využití systemického přístupu a konstelací u žáků**

### **4.1 Přístup a příprava žáků**

Pedagogická práce jako taková je již sama o sobě velmi náročná a klade na učitele značné nároky. Rozhodne-li se učitel své metody rozšířit ještě i o systemický přístup, přistupuje také na to, že se bude dále intenzivně vzdělávat nejen v této oblasti, ale, pakliže bude chtít používat případně i systemické konstelace, tak i v oblasti psychoterapie. Může to být však dostačující, když jak upozorňuje Virginie Satir, obtíže s vtáhnutím dítěte do terapeutického procesu byly zaznamenány i velmi zkušenými terapeuty? Zároveň ale podotýká, že velký kus práce je odveden, když terapeut (vhodné i jako inspirace pro učitele) zvolí přirozený neformální přístup, kterým lze navodit důležitá otevřená přátelská atmosféra a pocit bezpečí a jistoty, která je dobrým začátkem pro další práci.<sup>112</sup> Na tomto místě je ale zapotřebí znovu zdůraznit fakt, že jestliže mluvíme o systemickém přístupu, či dokonce konstelacích v rámci školní praxe, nemluvíme o terapii, která bezesporu překračuje rámec pedagogického pověření, ale spíše o odlišném přístupu od zaběhlých trendů a celistvém pohledu na žakovu osobnost, jak již bylo podrobněji zmíněno v kapitole 4.2.2.

Bílý o práci se systemickým přístupem a konstelacemi ve spojení s dětmi říká, že narozdíl od dospělých, kteří jsou často svázáni konvencemi, bojí se projevit a dát najevo své pocity, jsou děti mnohem otevřenější a odvážnější a o dětském postoji mluví takto: „*Je to jako v pohádce „Císařovy nové šaty“.* Je zapotřebí nevinného dítěte, aby prolomilo hradbu dotčeného nebo bázlivého mlčení a vneslo pohyb do věci.“ Právě díky dětské schopnosti mít oči otevřené, vidět svět v jiných souvislostech a bez předsudků, jestli ta, či ona teorie je správná, se dokáží děti mnohem spontánněji vcítit do systemicky vedené práce.<sup>113</sup>

Není žádný přesný návod jak ve třídě začít aplikovat systemický přístup, či začít stavět s dětmi konstelace. Zatím v této oblasti nenalezneme dostatečné

---

<sup>112</sup> SATIR, V. *Společná terapie rodiny*. Praha : Portál, 2007. s. 111, 138-139.

<sup>113</sup> BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. s. 29-30.

množství literatury, která by se touto problematikou podrobně zaobírala, ale například právě u Bílého můžeme najít popsání zkušenosti z praxe s dětmi. Vysvětluje, že osobně nejprve děti seznámil s pojmem systemický pohled a pojmem konstelací, s tím jak fungují a jak se celý proces konstelací provádí. Řekl jim, že je vhodné popovídat si společně o rodině a o jejím vlivu na nás. O tom, že konstelace jsou technika využívaná právě jako možnost k trochu odlišnému pohledu na to, co se v našich rodinách děje. Po této fázi je možné zkusit například postavit s žáky konstelaci, jestliže se najde dobrovolník, který je ochoten se svěřit se svým problémem ostatním a pracovat s ním.<sup>114</sup>

Franke-Gricksch zvolila poněkud jiný postup. V šesté třídě, kterou převzala po jiném učiteli spontánně nadnesla, že nevidí třídu pouze žáků, ale že vidí děti ve společnosti jejich rodičů. Je snadné představit si, že tento nečekaný přístup vzbudil u dětí veselí. Nicméně také vyvolal potřebnou zvědavost. Poté si děti zkoušely představit, že za nimi stojí při školní práci rodiče či jiní zvolení příbuzní a podporují je při řešení školních úloh a provádění povinností. Děti překvapivě došly k závěru, že s „pomocí rodičů“ se cítí jistější a i jejich výsledky byly v porovnání s výsledky, které vzešly z úkolů, kdy za nimi rodiče „nestáli“, lepší. Děti také experimentovaly s tím, čím „přítomnost“ jim pomáhá nejvíce.

Téma rodiny se dostalo do popředí zájmu dětí, které kladly stále více otázek, chtěly se k tématu vracet a vyšlo najevo, že by se rády dozvěděly více a že chtějí mluvit o svých rodinách. Učitelka tedy začala hrát s dětmi „rodinnou hru“. Vysvětlila jim podstatu systemického přístupu, princip stavění zástupců a to, že na „hru“ neexistují žádná pravidla, že zástupce vyjádří, co cítí a že po symbolickém protřepání se děti vrátí znovu do svých vlastních pocitů.

Systemický přístup učitelka postupně s dětmi praktikovala nejen v hodinách speciálně tomu věnovaných, ale i v běžném školním životě. Úspěšně byla aplikována pravidla, která si žáci společně vytvořili a měli tedy i větší motivaci se jimi opravdu řídit. Děti začaly mezi sebou navzájem používat úklonu (vážím si tě) či objetí a samy

---

<sup>114</sup> BÍLÝ, J, CHVÁTALOVÁ, H.: Je dobré, aby učitelé "brali" se žákem i celou jeho rodinu. *My a děti : časopis pro rodiče psaný odborníky*. 4.9.2006 , č. 4/2006, s. neuveđeno. Dostupný také z WWW: <<http://www.portal.cz/casopisy/dm/ukazky/je-dobre--aby-ucitelebralise-zakem-i-celou-jeho-rodinu/9914/>>.

se chtěly svým spolužákům, skrze stavění se do pozic zástupců rodinných příslušníků, více přiblížit a pochopit je.<sup>115</sup>

Každý, kdo se zajímá o systemickou práci s žáky, se nutně nemusí pustit do stavění konstelací. Za důležité se dá považovat už i fakt, že se děti začnou zajímat hlouběji a z jiného úhlu pohledu o své rodiny a spolužáky. Ve školním prostředí se tak objeví k hovoru nové téma. Jak již bylo řečeno, zaručené návody na seznámení dětí se systemickým pohledem nejsou a ačkoli dostupná literatura popisuje pozitivní reakce dětí, musíme připustit i fakt, že se tento přístup nemusí setkat u všech s pozitivním ohlasem. Dnešní doba masmedií a počítačové zábavy zrovna nenahrává k přívětivému postoji vůči systemickému přístupu, a to např. obzvláště u dětí, které se potýkají s typickými problémy puberty.<sup>116,117</sup> O to cennější se pak zdá jejich zájem o rodinná témata.

#### 4.2 Žák a jeho rodina – porozumění provázanosti problémů

*„Vše, co rodina vloží do svého dítěte, ať dobrého či špatného, se odrazí ve výuce.“* Touto větou začíná svůj článek o provázanosti vztahů mezi rodinou a školou psycholožka Ladislava Lažová. Jak již bylo naznačeno v kapitole 4.3.3, i prostý fakt, jak se s dětmi od raného dětství komunikuje, jestli jim rodiče čtou pohádky a přivykají je četbě obecně, významně ovlivňuje rozvoj řečového kódu dítěte a dalších důležitých školních a životních předpokladů úspěšného zařazení se. Jestliže dítě není zvyklé s rodiči komunikovat a vést s nimi dialog, aktivně se zajímat o nové podněty či plnit přiměřené požadavky, které jsou na něj kladeny, tak vstup do školního prostředí bude o to náročnější.

Lažová se zmiňuje i o problému, že rodiče ne zřídka kdy na školu „nadávají“ před dětmi. Chceme-li však, aby se dítě dobře učilo, je jedním ze základních předpokladů, aby se do školy také těšilo a mělo k ní pokud možno kladný vztah. Tento vztah, minimálně v prvotní fázi, nebuduje znovu nikdo jiný než právě rodiče. Je tedy třeba před dětmi mluvit o škole hlavně v pozitivním slova smyslu a případné

---

<sup>115</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 17-28.

<sup>116</sup> ŘÍČAN, P.: *Cesta životem : Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2006. s. 169-188.

<sup>117</sup> ŘÍČAN, P; PITHAROVÁ, D. *Krotíme obrazovku : Jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha : Portál, 1995. 62 s.



námítky řešit nejlépe přímo s učitelem. Jestliže se rodič a učitel podělí o své různé zkušenosti s dítětem z domova a ze školy a konstruktivním způsobem si vymění názory, mohou si být prospěšní na obou stranách. Rodič se bude cítit informovanější a více začleněný do procesu vzdělávání. Učiteli pak pohled z domácího prostředí pomůže žáka lépe poznat, což mu může usnadnit jeho práci s ním.<sup>118</sup> Toto základní pochopení může být tedy pro všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu velmi podnětné a přínosné.

Mluvíme-li o rodičích a rodině, je na místě upřesnit i tento pojem. Satirová píše, že vidí rodinu jako tři generace. Prarodiče, kteří předávali své vlastní hodnoty, vědomosti, zkušenosti a přístupy k životu svým dětem. Ti se posléze stali rodiči a to, co znali z rodiny a dětství, dále modifikovali, upravili a předávají to, ať už vědomě či nevědomě svým dětem. Ty se od nich učí, co to znamená být dospělý a na základech zkušeností předchozích generací vytvoří rodinu budoucí, která v sobě nese nejen potenciál do budoucna, ale právě i zkušenosti minulé. Při jednání s dítětem bychom tedy měli brát v úvahu i rodinnou historii, která ovlivnila jeho život a postoj k němu.<sup>119</sup> Bylo by ovšem zavádějící, jak vysvětluje Satirová, toto vysvětlení zúžit na fakt, že je dítě odsouzeno být tím, čím ho dělají a chtějí mít jeho rodiče. Ačkoli se dítě významně učí od nejbližších lidí kolem sebe, každé je jiné a má jinou temperamentovou i charakterovou výbavu a stejně tak i jiné vlohy. Žádné dítě, i když bude vyrůstat v téměř identických podmínkách s dalšími dětmi, nebude stejné.<sup>120</sup> Je třeba také brát v úvahu nejenom analogii rodiny, ale hlavně i aktuální situaci, ve které se dítě nachází.

Je-li tedy učitel schopen dívat se na žáka skrze systemický přístup a zamýšlet se nad jeho projevy z různých úhlů pohledu a ne se pouze spokojit s první odpovědí, která ho napadne např. nad otázkami: „Proč dnes vůbec nespolupracuje? Proč je tak drzý? Proč dělá naschvály ostatním a nechce s nimi spolupracovat? Je-li ochoten upustit, ve prospěch rozvoje vztahu se žákem, od okamžitého pokárání a potrestání, které by situaci zdánlivě vyřešilo nejrychleji, může dítěti velmi pomoci.

Smith upozorňuje, že obzvláště u žáků, jejichž chování se začne vymykat normálu z ničeho nic, či když se vyskytne značná změna v žákově jednání a přístupu

---

<sup>118</sup> LAŽOVÁ, L. Rodina a škola by měly vést dialog. *Děti a my*. 2006, 4, s. 26.

<sup>119</sup> SATIR, V. *Společná terapie rodiny*. Praha : Portál, 2007. s. 116-117.

<sup>120</sup> SATIR, V. *Společná terapie rodiny*. Praha : Portál, 2007. s. 53-55.

k ostatním např. po víkendu či prázdninách, je patrné, že se pravděpodobně v domácím prostředí žáka událo něco, čím byl výrazně ovlivněn. Tato ovlivnění nemusí být však vždy viditelná ihned, ale mohou se projevit v rámci dlouhodobější perspektivy na zhoršení školního prospěchu či postupném odcizování se kolektivu, žákově rostoucí únavě apod. Je ale třeba se zamyslet z tohoto hlediska nejenom nad náhlými výkyvy v chování žáků, ale i nad dětmi, které stabilně nevykazují standardní pokroky v osvojování učiva či se prezentují „nevhodným“ chováním, což může také pocházet z dlouhodobého nesouladu v rodině, ať už je jakéhokoli původu.<sup>121</sup>

Jedlička popisuje, že vyskytují-li se v rodině žáka problémy např. mezi rodiči, které jsou dnes na denním pořádku, dítě často propadá úzkostem a myšlenkám, jestli snad samo takovouto situaci nezavinilo. Tyto stavy jsou pak doprovázeny právě problémy ve škole a komplikovanými vztahy jak k učitelům a ostatním autoritám, tak ke spolužákům a vrstevníkům.<sup>122</sup> O problémech se spolužáky a vrstevníky se zmiňuje i Smith a připisuje je do značné míry ztrátě sebedůvěry a schopnosti či chuti sblížit se s ostatními, a to často z důvodu smutku spojeného s domácí situací. Ale zároveň podotýká: „*Chápavý učitel však může mnoha nenápadnými způsoby pomoci znovu získat sebedůvěru dětem, které ztratily klid mysli.*“<sup>123</sup>

#### 4.3 Přínos systemických konstelací při řešení náročných životních situací v životě žáka

Franz Ruppert, německý psycholog a psychoterapeut, o traumatech říká: „*Mnohé rány v duši jsou hluboké a dokáží člověka vehnat do šílenství nebo dovést k sebevraždě. Jiné nejsou vůbec tak zjevné a projevují se jen v kritických situacích.... Jsou také rány v duši, které nejsou příliš zřetelné, ale přece jen si jich můžeme všimnout.*“ Právě to je klíč k úspěchu, jelikož některé věci, které nás hluboce trápí, se dovedou pečlivě skrývat i před vlastním vědomím.<sup>124</sup>

---

<sup>121</sup> SMITH, H. *Děti a rozvod*. Praha : Portál, 2004. s. 107-109.

<sup>122</sup> VALÍŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. s. 324-325.

<sup>123</sup> SMITH, H. *Děti a rozvod*. Praha : Portál, 2004. s. 109.

<sup>124</sup> RUPPERT, F.: *Trauma a rodinné konstelace : duševní štěpení a jejich léčba*. Praha: Portál, 2008. s. 12-13.

Samotná ochota připustit si problém však není zárukou úspěchu. Například když jedinci někdo druhý, nebo i jedinec sám si přivodí třeba povrchová zranění, musí podstoupit patřičný proces léčby, aby se rány zahojily bez jizev. Ani povrchová zranění, ač lépe viditelná, většinou i lépe léčitelná a ne tak závažného charakteru, často postižený nedovede dostatečně dobře ošetřit sám bez pomoci druhého. A to ať už je to odborná pomoc lékaře, či pomoc milující osoby, která ránu pomůže vyčistit a zalepit.

Situace v případě vnitřních zranění je pak, jak bylo naznačeno, jistě složitější. V případě vnitřního krvácení se dá pacient otevřít a rána zašít. Aby byla ale rána nalezena, je třeba důkladnější prohlídky. Jedná-li se o bolest duševní, nelze se do člověka jednoduše podívat pomocí skalpelu. Aby se pak rána začala hojit zevnitř, je třeba snažit se porozumět sami sobě a hledat, co nám životní situace, se kterými se potýkáme, mohou naznačit. Je třeba vnitřního odhodlání a odvahy, aby byl jedinec schopný nahlédnout do svého nitra. Tento proces jde lépe s podporou a citlivým přístupem druhých.<sup>125</sup>

Jedlička zmiňuje, že je mnoho různých cest, jak se můžeme pokusit jedinci, v našem případě dítěti a žákovi, pomoci vyrovnat s tím, co právě prožívá. Přitom je třeba zamyslet se nejen nad způsobem naší intervence, ale také nad prostředím, ze kterého dítě pochází. Další nutností je též provést základní pedagogickou diagnostiku a zvážit, zdali situace dítěte není natolik závažná, že je třeba doporučit pomoc odbornou např. v podobě školního psychologa či pedagogicko-psychologické poradny. První pomoc může však dítěti dát právě učitel, jak již bylo zmiňováno, na jehož straně je i fakt, že s dítětem tráví velké množství času.<sup>126</sup>

V publikaci zabývající se psychosociálním vývojem dítěte, v části zaměřené na dospívající, Jedlička zmiňuje klasické problémy, které mládež může mít, a to nejen z nerovnosti psychického a fyzického vývoje.<sup>127</sup> Právě v tomto bodě bych více zdůraznila význam pedagoga, který by se měl stát jakýmsi „přítelem“ či rádcem, který pomůže žákovi posílit zdravé sebevědomí (které Satirová považuje za klíčové

---

<sup>125</sup> RUPPERT, F.: *Trauma a rodinné konstelace : duševní štěpení a jejich léčba*. Praha: Portál, 2008. s. 140.

<sup>126</sup> JEDLIČKA, R. *Děti a mládež v obtížných životních situacích : Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha : Themis, 2004. s. 216-261.

<sup>127</sup> JEDLIČKA, R. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie: psychoanalytická propedeutika pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. s.

pro vyrovnanou osobnost<sup>128</sup>) a pomůže jim hledat oblast, ve které jsou dobří a mohou v ní uplatnit své schopnosti. Význam pedagoga, který bude mladé lidi přivýkat diskusím, jimž se v budoucím životě nevyhnu a jejich pravidlům a v neposlední řadě je bude učit zejména schopnosti naslouchat názorům ostatních a tomu jak k nim přistupovat s tolerancí a respektem, tak jak to ostatně zmiňuje i RVP.

Nyní se dostáváme do oblastí, kde v oboru vzdělaný a zkušený pedagog, (viz. kapitola 3.2.2) může být žákům nápomocný systemickým přístupem a případně i pomocí systemických konstelací. Z předešlého vyplývá, že není dobré, aby se pedagog pouštěl do přespříliš citlivých oblastí, na kterých by měl pracovat se žáky spíše terapeut či psycholog. Otázka, jak ale zvážit, do čeho je ještě možné se „pustit“ a co nám již opravdu nepřísluší, zůstává, dle dostupných literárních pramenů, však stále spíše nezodpovězena a stanovovat tuto hranici nám nepřísluší. Odpověď je tedy na zralosti, odbornosti, zkušenostech a zodpovědném zvážení každého pedagoga. Nebudou zde rozebírána témata jako je úmrtí blízké osoby či těžká nemoc, která se sice řadí mezi náročné životní situace, ale dle našeho názoru jsou příliš závažná pro školní prostředí. Zaměříme se tedy, dle našeho uvážení na problémy, které se stávají v dnešní době aktuální a ve kterých mohou být případně systemické konstelace pedagogem za předpokladu jeho odbornosti a vhodného citlivého přístupu úspěšně užity ve prospěch žáka, i celého třídního kolektivu. Zdůrazňujeme však, že tato kapitola není myšlena jako návod, ale spíše jako rozšíření obzorů pedagoga a případně jako podnět k dalšímu zamyšlení se.

Moderní doba je doba plná spěchu, stresu a tlaků pramenících ze stále rostoucích nároků našeho okolí a nutnosti úspěchu. Mnohým rodinám se i v této „nerodinné“ atmosféře daří vychovávat děti, které život v uspěchané společnosti zdárně zvládají. Jsou ale i rodiny, které vždy tak úspěšné nejsou. Mezi hlavní problémy, jimiž jsou dnes děti často sužovány a které zasahují do školního prostředí, patří např. vysoká rozvodovost a s ní související rozpadající se a neúplná rodina, konflikty doprovázející rozvodový proces či přijetí nových partnerů rodičů. Dále pak stěhování se do jiné země spojené s opuštěním vlastní kultury, přátel a často i zbytku rodiny spojené se vstupem do neznáma, na sebe narážející různost ras a náboženství, nároky a požadavky rodičů ohledně školních úspěchů dítěte, výběr školy, konflikty mezi dobrými přáteli, onemocnění způsobená civilizačními

---

<sup>128</sup> SATIR, V.: *Kniha o rodině*. Praha : Práh, 1994. s. 34-44.

chorobami, či dokonce ztráta milované osoby. Tyto a i další problémy se prolínají do běžného každodenního školního života žáka.

### Rozchod rodičů

Nežli se budeme věnovat samotným konstelacím, které se týkají rozchodu rodičů, je nutné přiblížit si tuto událost a okolnosti, kterými může být doprovázena. Smith říká, že rozchod rodičů je v životě dítěte jedna z nejzávažnějších změn, které mohou nastat. Dospělí sami mají často problém se s nastalou situací zdravě a poklidně vypořádat a do svých konfliktů nezřídka kdy zatahují i potomky, což pro dítě činí problém ještě komplikovanějším. Děti pak mají často pocit odpovědnosti za rozchod rodičů a volí různé strategie, jak se s nastalou situací vypořádat. Pro některé děti je dokonce přijatelnější možností, aby rodiče zůstali spolu i přes fakt, že se často hádají a celá rodina je evidentně nešťastná, ale úplná. Děti už se v tomto případě sžily s každodenními hádkami v domě a naučily se se situací pracovat a hlavně se vše odehrávalo v soukromí. Oproti tomu rozchod rodičů přináší strach z neznáma a ze soukromé záležitosti se stává záležitostí veřejná, která může být navíc doprovázena strachem z výsměchu. V takovýchto případech je třeba dítěti ukázat, že situace pro něj nemusí být tragická, jelikož spolu rodiče po rozvodu často vycházejí mnohem lépe než dříve a že podobnými problémy netrpí dítě samo. Důležité je však dítěti dopřát potřebný čas k adaptaci na novou situaci.

Některé děti jsou psychicky odolnější a stres z rozchodu rodičů snášejí lépe než jiné. Je však nutné mít oči otevřené, jelikož děti své utrpení dovedou velmi dobře skrývat či maskovat za chování, které lze na první pohled připisovat jiným pohnutkám. Rozcházející se rodiče pak mívají doma dítě, které často mění nálady, je agresivní a drzé, či se zdá být ke všemu lhostejné. Lhostejnost nemusí nutně znamenat, že se dítě se situací vypořádalo, nýbrž často znamená spíše potlačení vlastních emocí a strach z jejich vyjádření. Takovéto „lhostejné“ dítě možná není z domova zvyklé své pocity vyjadřovat a svěřovat se ostatním, či může mít pocit, že v přehřšlých citů všech ostatních už pro ty jeho není místo. Děti také mohou zvolit k rodičům a jejich rozchodu různé postoje dle postavení a narození v rodině. Například hraniční postoj utěšovatele, toho, kdo se na rodiče zlobí za všechny ostatní sourozence, či toho, kdo za všechny smutní.<sup>129</sup> Postavením a reakcemi dětí dle jejich

---

<sup>129</sup> SMITH, H. *Děti a rozvod*. Praha : Portál, 2004. s. 25-58.

narození v rodině se do hloubky zabývá i Leman ve svých sourozeneckých konstelacích <sup>130</sup>, o kterých již byla řeč v kap. 2.3. Velmi častým problémem spojeným s rozchodem rodičů je pak loajalita dítěte k oběma rodičům, zatímco oni dítě vědomě, či nevědomě nutí k výběru mezi nimi, někteří bývalého partnera před dětmi i záměrně pošpiňují. Reakce na problémy mezi rodiči mohou být u dětí různého věku rozdílné, ale je tomu spíše naopak. Liší se spíše způsob jejich vyjádření.<sup>129</sup>

K pochopení, vypořádání a smíření se s novou situací v rodině mohou dětem posloužit právě systemické konstelace, jež jsou metodou, která nám dává možnost porozumět pocitům druhých a lépe pochopit a odhalit vlastní často skryté pocity. Tuto metodu v podobných případech úspěšně užila Franke-Gricksch, která tak učinila na popud sílícího naléhání a množících se požadavků ze strany dětí po tom, co jim o metodě a důležitosti rodinných vazeb vyprávěla. Častým problémem dětí byl fakt, že se stýkaly více pouze s jedním z rodičů a ten druhý jim v jejich životě scházel. Navíc rodiče spolu vzájemně bojovali a vyžadovali, aby bylo dítě loajální právě k nim a ne k druhému rodiči.

V jednom z případů si postavila konstelaci žákyně, která žila již nějakou dobu, po tom co se rodiče rozešli, sama se svou matkou. Ta ji nechtěla dovolit, aby se vídala s otcem. Během konstelace, kdy ostatní žáci navrhovali, aby dívka postavila zástupce i za otce, si dívka uvědomila, že přítomnost otce v životě velmi postrádá a fakt, že jí to matka nechce dovolit, na ni působí velmi stísnujícím dojmem. Matka prosbu dívky, že by otce chtěla vidat nejprve nepřijala, ale později po hovorech s učitelkou se sama rozhodla, že dívka opravdu potřebuje v životě oba rodiče a že nesmí trpět za jejich problémy. Svolila tedy dceři, aby se s otcem setkala a sama ještě dceru, aby jí ulehčila situaci, doprovodila. Za nějaký čas dívka navázala kontakt s otcem, matka uvolnila svá pouta vůči dceři a zlepšil se i vzájemný vztah mezi oběma rodiči.<sup>131</sup>

Franke-Gricksch mluvila ve třídě s dětmi během hodin zaměřených na konstelace a vztahy v rodině o tom, že rodina zůstává stále celá, i když se rodiče rozejdou. Že rodiče zůstávají rodiči až do jejich smrti a tento vztah mezi nimi

---

<sup>130</sup> LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace : pořadí narození a jeho vliv na osobnost člověka...* Praha : Portál, 1997. s. 45-99.

<sup>131</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: "Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi. Praha: Shambhala, 2006. s. 23-25.

do té doby i zůstane. Že dítě má stále právo milovat otce i matku, přestože již nežijí spolu a že spor rodičů se vlastně dítěte netýká, jelikož rodiče jsou dospělí a sami se s rozchodem musí vypořádat. Tyto myšlenky se pak dětem během konstelací přiblížily a často jim pomohly lépe zvládat komplikovanou rodinnou situaci.

Nelze opominout ani vliv, jež měly konstelace prováděné ve škole dětmi na jejich rodiče, kteří přicházeli dobrovolně za učitelkou na konzultace a chtěli se informovat o „rodinné hře“, o které jim děti vyprávěly. Franke-Gricksch uvádí, že povídání a v některých případech i názorné předvedení konstelací, rodiče přimělo k zamyšlení se nad rodinnou situací a nad tím, jakým jiným způsobem by ke svým dětem mohli přistupovat, aby jim co možná nejvíce ulehčili již tak dosti obtížnou situaci. Situaci způsobenou neúplností či čerstvým rozpadem rodiny.<sup>132</sup>

#### Odchod z vlasti

Ačkoli se problém opuštění vlasti může v našem kulturním prostředí zdát stále poměrně cizí, díky otevření hranic v rámci Evropské unie, ze které k nám proudí za prací stále větší množství lidí a vysokému počtu přistěhovalců a uprchlíků, kteří opouštějí svou vlast a hledají ve světě k usazení nové místo s lepšími vyhlídkami, se stává stále více aktuální. Stále častěji k nám přicházejí lidé z východu i západu a přinášejí s sebou svou kulturu a zvyky. Z potřeby porozumět a kompenzovat tyto rozdíly byly v posledních letech do školní výuky zařazeny předměty jako multikulturní výchova či výuka v evropských a globálních souvislostech a mezi požadovanými výstupními kompetencemi žáka nalezneme např. toleranci a respekt k odlišnostem.

Problémy související s mnohdy více či méně dramatickým odchodem a případně i zanecháním části rodiny v původní vlasti, se mohou, jak zaznamenala Franke-Gricksch, projevit i v generacích, které se narodily již ve vlasti „nové“. Děti mohou být vnitřně traumatizovány tím, že neovládají mateřský jazyk svých rodičů, mít tendenci často ve třídě měnit místa k sezení, jakoby napodobovaly proces odcházení, či mohou cítit jakési „volání“ původní vlasti. Tento fakt učitelka např. pozorovala, když pracovala s rodinou hochy, jenž posledního půl roku stále utíkal z domova. Chlapec se sice narodil v Německu a jeho otec byl Němec, ale matka byla původem Španělka a prarodiče z matčiny strany žili stále

---

<sup>132</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 63-69.

ve Španělsku, kde jeho babička před půl rokem zemřela. Matka byla ochotna si po konzultaci s Franke-Gricksch postavit konstelaci, v níž se jí povedlo přiznat si, že jí velmi chybí její rodiče a vlast a že ji velmi trápí, že nebyla se svou matkou v jejich posledních chvílích. Zároveň bylo řečeno, že syn může Španělsko milovat, ale jeho vlastí je Německo. Toto uvědomění si místa „kam patřím“, mělo zjevně pozitivní efekt, jelikož matce se ulevilo a chlapec od té doby již neutekl. Zde je názorně ukázáno synovo propojení s matkou.

Učitel může také pro své žáky, kteří pocházejí z jiné země a jsou spjati s jinou kulturou, v rámci systemického přístupu udělat také to, že se ostatní spolužáci od nich naučí pár základních slovíček, jako pozdrav a rozloučení, která se budou občas užívat na místo národního jazyka. Dále mohou žáci přinášet národní pohádky a vyprávění, které věrně vyobrazují mentalitu a kulturu národů, číst je ve svém vlastním jazyce a překládat je spolužákům. Všichni žáci tak dostanou možnost obohatit nejenom své vzdělání o vhled do jiných kultur a myšlení, ale také možnost vzájemně se lépe poznat a porozumět si. V neposlední řadě, když nově přichází žáci pocítí zájem okolí o jejich vlast a kulturu, poskytně jim to nejen potřebnou sebedůvěru, ale i pocit, že mezi své spolužáky patří, což jim ulehčí začlenění se do kolektivu a společnosti, ale zároveň i pomůže uchovat si své kulturní dědictví jako součást vlastního já, na kterou mohou být hrdi.<sup>133</sup>

#### Kulturní a náboženské střety

V souvislosti se změnou vlasti se zdá nutné věnovat pozornost i kulturním a náboženským problémům pramenícím ze střetávání odlišných národností. V rámci České republiky se můžeme setkat s poměrně velkým spektrem národnostních menšin, u kterého se dá díky globalizaci předpokládat nárůst i v budoucích letech. Nebudeme se zde zabývat procenty, kterými jsou u nás jednotlivé národnostní menšiny zastoupeny, ale za zmínku jistě stojí proměna v přístupu obyvatelstva k nim v posledních letech.

Agentura Stem, zabývající se statistickými průzkumy, uvádí, že: „V porovnání s průzkumy z let 1994 a 2000 lze říci, že tolerance veřejnosti k členům menšin se mírně, ale zřetelně zvyšuje. Toto zvýšení není specificky omezeno na příslušníky jen některých menšin, zdá se, že odráží rostoucí hladinu tolerance

---

<sup>133</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: "Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi. Praha: Shambhala, 2006. s. 29, 146-147.



ve společnosti obecně. Za jednoznačně bezproblémový lze označit vztah ke Slovákům, obyvatelům západní Evropy, zřetelně se lepší vztahy k Němcům i k obyvatelům bývalé Jugoslávie i k Rusům. Výrazný odstup si většina lidí udržuje od Vietnamců a zejména od příslušníků národností, s nimiž jsou spojovány terorismus, válka a násilí (Čečenci, Afghánci), trvale špatný je vztah k Romům. V porovnání s rokem 1994 se však i vztah k Romům a Vietnamcům alespoň u části populace zlepšil.<sup>134</sup>

Nelze ani opomenout různost náboženství, se kterou se v posledních letech setkáváme, ačkoli valná většina (59%) obyvatel žijících na území našeho státu je bez vyznání.<sup>135</sup> S rostoucí vietnamskou či muslimskou menšinou se můžeme v budoucnu připravit i na příchod jejích potomků do škol a na případné kulturně-náboženské konflikty mezi žáky různého vyznání, tak jak se tomu stává v jiných, již více multikulturních západních státech. Odborný časopis Religio říká o náboženství toto: „V náboženstvích vznikají, jsou legitimovány a dále se šíří obrazy světa a místa člověka v něm. Lidé nacházejí v náboženstvích svou individuální a kolektivní identitu, jež se vyznačuje jistotou, jakou jim nemůže poskytnout národní ani politická přináležitost, věda ani umění. Společným prožíváním náboženské imaginace proměňují lidé náboženství v jeden z nejsilnějších hnacích článků mezikulturní komunikace. Nahlíženo z jistého zorného úhlu žijeme na planetě náboženského střetávání, jehož charakter se poměrně intenzivně proměňuje a obsahuje vedle dialogického setkávání také polemiku, zápas a konflikt. Především tyto momenty zpětně stupňují potřebu důkladné znalosti náboženského myšlení v lokálních a regionálních měřítcích i v celosvětových souvislostech.“<sup>136</sup>

O multikulturalitě a problémech s ní spojených se ve své knize zmiňuje i Franke-Gricksch, která jak píše, měla v devadesátých letech ve své třídě velké množství uprchlíků a přistěhovalců. V německých školách se pak, jak uvádí, mísila až polovinou dětí zastoupená muslimská a zhruba třetinou zastoupená křesťanská víra a zbytek dětí byl bez vyznání. Tato rozdílnost se přirozeně promítala i do rozdílných morálních hodnot a představ o světě, což bývá příčinou různých konfliktů.

---

<sup>134</sup> *Stem* : Středisko empirických výzkumů [online]. 8.8.2001 [cit. 2011-02-26]. Tolerance k národnostním menšinám povolna roste. Dostupné z WWW: <<http://www.stem.cz/clanek/106>>.

<sup>135</sup> Český statistický úřad [online]. 6.8. 2003 [cit. 2011-02-26]. Složení obyvatelstva podle náboženského vyznání. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/tab/7A002DF559>>.

<sup>136</sup> *Ústav religionistiky* [online]. neuveveno [cit. 2011-02-27]. Religio: Revue pro religionistiku. Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/relig/religio.php>>.

Tyto konflikty však učitelka zdárně mírnila a dařilo se jim předcházet pomocí systemického přístupu a konstelací. Jak již bylo zmíněno, ve třídě Franke-Gricksch byla ve velké míře zastoupena muslimská víra. Muslimská víra však nezná např. svátky jako jsou Vánoce, jež jsou jedněmi z nejdůležitějších jak pro křesťanskou víru, tak i pro ateisty a běžně se v evropském prostředí slaví nejen doma, ale i ve školním prostředí. Proto muslimská část třídy velmi přivítala, že na předvánoční schůzce žáků s rodiči děti nezpívaly koledy a nehrály hry spojené s narozením Ježíše Krista, ale předváděly rodičům, jak v hodinách pracují s „rodinnou hrou“. Do oslav se tak mohli zapojit i žáci muslimského vyznání, čímž bylo dáno najevo, že jsou plnohodnotnou součástí kolektivu.<sup>137</sup>

Jiným příkladem aplikace systemického přístupu při řešení náboženských neshod ve třídě může být případ, kdy učitelka řešila situaci, kdy muslimský žák, podle svého i otcova přesvědčení, sundal kříž visící nad vstupními dveřmi do třídy s tím, že nechce být ve třídě, kde visí křesťanský symbol. Děti přistoupily nakonec na návrh učitelky a situace se diplomaticky vyřešila tím, že muslimská dívka napsala arabsky na papír začátek jejich modlitby „Šahada“, kterou poté žáci zavěsili nad dveře hned vedle kříže. Pro děti byl konflikt tímto vyřešen a i rodiče muslimských žáků se chodili do třídy dívat, jak vedle sebe v míru koexistují kříž a „Šahada“. Obě náboženství byla tímto gestem jakoby postavena na roveň a bylo ukázáno, že i muslimská víra je ve třídě respektována.

Na závěr této kapitoly si dovoluji ještě zmínit Jedličku, který ve své knize o psychosociálním vývoji dítěte zmiňuje tvrzení Zdenka Elise, že když nemáme dost síly či odvahy dořešit nějakou krizovou situaci, neseme si ji s sebou do dalšího životního cyklu, čímž ho nezačínáme s čistým štítem. Tato teorie by mohla být dobrá k zamýšlení nejen pro učitele, který není lhostejný k problémům svých žáků.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 28-31.

<sup>138</sup> JEDLIČKA, R. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie: psychoanalytická propedeutika pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. s.

#### 4.4 Přínos systemického přístupu a konstelací pro osobní růst žáka

Systemový přístup znamená, dle Sobotkové, brát v úvahu celek a kontext, neignorovat individualitu, ale vysvětlovat ji v systému vztahů a jejich vzájemného propojení a interakce.<sup>139</sup> Franke-Gricksch uvádí dle Foerster (1994), že takovýto komplexní přístup je v rozporu s tradicí zaběhlou ve školství a vědě, která se soustředí především na rozvoj logického, kauzálního myšlení, analyzování a rozčleňování jednotlivostí. Dále uvádí, že tento přístup je ve školách až na nepatrné výjimky stále aktuální<sup>140</sup>, což dnes vzhledem k roku vydání knihy v zemi původu (2004), již není zcela relevantní. Snahy o komplexnější přístup a propojování různých aspektů učiva jsou v minulých letech patrné v přípravě a aplikaci RVP do našich škol. Valenta souhlasí, že ač se vyskytovaly různé pokusy o změnu a komplexitu, z historického hlediska šlo v klasické škole často spíše o katalogizování znalostí, pojmů a dat bez hlubšího porozumění, s čímž se více méně škola potýká dodnes. Avšak podotýká, že situace se začíná měnit a do centra zájmu se dostává žák a komplexnost chápání jeho osobnosti s ohledem na komunikaci, sociální interakci a sebepoznávání. „*Učivem by se tedy měl stát i žák sám, třída jako skupina a jejich běžné životní situace ve škole i mimo ni.*“<sup>141</sup>

Systemické myšlení se tedy odráží v posledních reformních plánech v podobě snahy o komplexní přístup k žákovi a učivu. V souvislosti s tím je, jak dále píše Valenta, vhodné zamyslet se i nad volbou metod a forem výuky, které mohou také podporovat osobnostní a sociální rozvoj žáků a uvádí např. projektovou výuku, pomocí které se dají úspěšně propojit znalosti z různých předmětů a úkoly mohou být snadno založeny na reálných problémech. Ve vyučování je také možné např. využít relaxačních technik.

Tyto a jiné přístupy a možnosti práce vycházející ze systemického pohledu zkoušela aplikovat ve školní praxi i Franke-Gricksch, a to za účelem propojení jednotlivých částí školního celku, načerpání nových zkušeností a získání nového náhledu na již zaběhlé postupy.

---

<sup>139</sup> SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2001. s. 17-19.

<sup>140</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patriš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 28-31.

<sup>141</sup> VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. s. 263-264.

V rámci snahy o komplexní přístup a nový pohled se Franke-Gricksch zaměřila krom zprostředkování učiva také na sociální pole třídy a síly, které působí mezi žáky navzájem. S rodinami žáků navázala častější a intenzivnější osobní kontakt. Mimo to začala aktivně využívat např. projektové metody, metody práce s imaginací, kdy si žáci představovali, jak pro ně pozitivně dopadnou různé životní výzvy či pouze relaxovali. Dále prováděli tělesná cvičení, kdy se žáci snažili vcítit do vlastních tělesných pocitů i pocitů svých spolužáků a také si vyzkoušeli stavění konstelací.

Ve světle zážitků své práce s dětmi vidí Franke-Gricksch přínos systemického přístupu veskrze pozitivně. Postupně zaznamenala, že v oblasti sociálních vztahů ve třídě došlo k následujícím změnám. S aplikací systemického přístupu do hodin a se stavěním konstelací si žáci začali více všimnout sebe navzájem, snažit se jeden druhému pomoci a začali více tolerovat vzájemné odlišnosti. Lépe spolu komunikovali a spolupracovali, ubylo posměšků a konfliktů a dá se říci, že třída držela po hromadě jako celek, který se snažil o začlenění všech jeho částí.

V rámci osobního rozvoje byly žákům zprostředkovány nové komplexní pohledy na rodinu a svět kolem nás, na což se žáci začali o rodinnou tematiku více zajímat. Téma probudilo jejich zvědavost a podpořilo je v zamyšlení se nad vztahy a emocemi s nimi spjatými, což jak někteří žáci uvedli, napomohlo ke zlepšení jejich vztahů s rodiči. Jelikož se žáci mohli spolupodílet na tvorbě třídních pravidel, vedlo je to k uvědomění si vlastní zodpovědnosti a místa v rámci kolektivu. Práce s imaginací pak žáky učila pozitivnímu smýšlení o věcech, kterých chtějí dosáhnout a osobní relaxaci a psychohygieně tolik potřebné v dnešní uspěchané době.

Co se týče osvojování učiva a výuky samotné, žáci si vyzkoušeli projektové vyučování, které je obohatilo o komplexní pohled na souvislosti v reálném životě, motivovalo je hmatatelným a smysluplným výsledkem do další práce a v neposlední řadě se žáci učili vzájemné kooperaci. Zlepšily se i studijní výsledky některých žáků.<sup>142</sup>

K pokroku a osobnímu rozvoji žáka je však krom jeho iniciativy třeba i vhodného přístupu učitele, který podpoří jeho osobní rozvoj. Je tedy na místě, aby i zde padla zmínka o učitelích. Satirová sice nemluví přímo o učitelích,

---

<sup>142</sup> FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. s. 21-131.

ale o terapeutovi, ale dovolujeme si tvrdit, že její myšlenky se dají aplikovat i na tento případ. Aby byl tedy systemický přístup smysluplný, učitel by měl brát své žáky jako bytosti, které mu chtějí naslouchat a jsou schopny mu rozumět a přitom mají právo nevědět a ptát se. Měl by dávat najevo, že každý z žáků je jiný, ale jedinečný, motivovat je a dodávat jim důvěru a brát v úvahu jejich vlastní názory. Už to samo o sobě má na dítě pozitivní vliv a přispívá ke zdravému rozvoji osobnosti.<sup>143</sup>

#### 4.5 Ukázka konstelace

V poslední podkapitole teoretické části předkládáme přepis ukázky konstelace dle Pavelčáka. Tato ukázka byla vybrána proto, že znázorňuje výše probíranou problematiku národnostních a kulturních střetů a věrně vystihuje situaci v naší zemi, kde se často setkáváme s konflikty mezi „bílymi“ a Romy. Právě s těmito konflikty se může učitel ve škole neznouda kdy setkat a konstelace mu mohou nabídnout nový náhled na ně a možnost lépe jim porozumět. Toto porozumění úzce souvisí s akceptací a přijetím zákonitostí vycházejících z historických a sociokulturních odlišností.

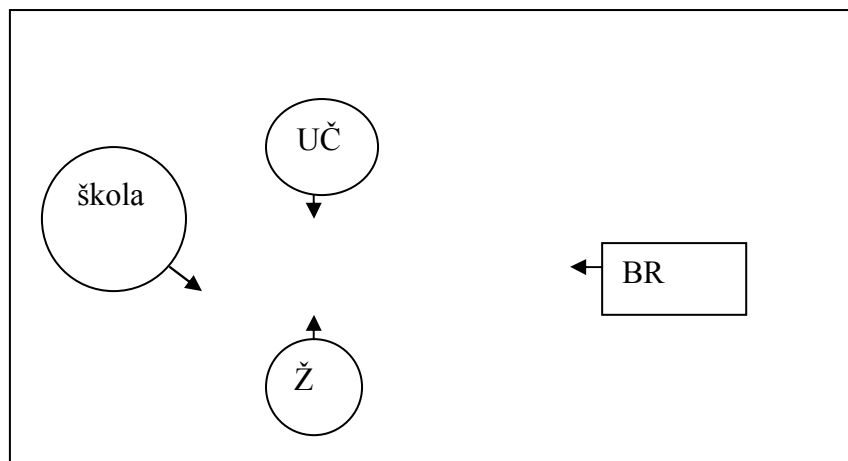
Přepis konstelace:

*„Volně jsme diskutovali a jedna paní učitelka řekla, že si všimla, že s romskými dětmi to ve škole jde do doby, než mají pubertu. Pak se přestávají učit, nechodí do školy atd. Má teď v šesté třídě žákyni, která jde hrozně „dolů“, přestože je chytrá a v páté třídě neměla žádné problémy. postavili jsme konstelaci. Vybrali jsme zástupce za školu, za paní učitelku, žákyni a za bratra žákyně (chodil na stejnou školu do druhé třídy).*

---

<sup>143</sup> SATIR, V. *Společná terapie rodiny*. Praha : Portál, 2007. s. 144, 157.

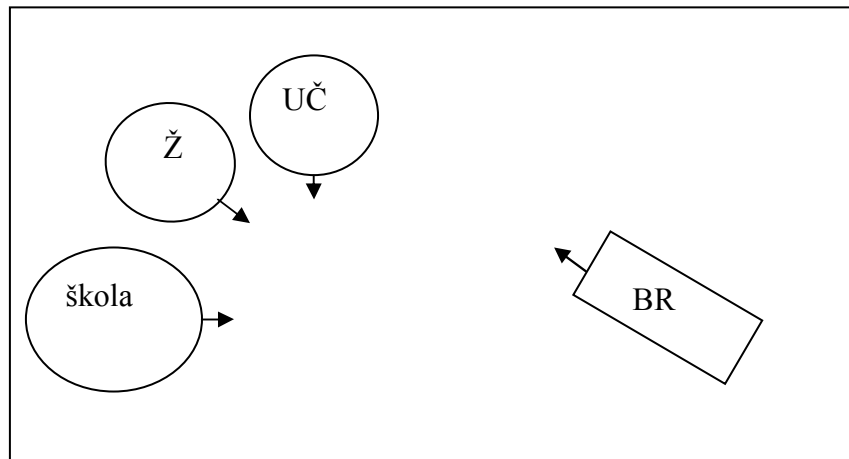
**Obrázek č. 1**



*„Škola“ stála na místě a celá zářila. Líbezně a s láskou se koukala na žákyni. Ta rozhazovala rukama na učitelku a říkala: „Tak co bude, co bude?“. Paní učitelka nevěděla co se děje, a malý bratr se těšil, co nového se dneska ve škole zase naučí. Bylo to trochu nejasné, až zástupce školy o žákyni řekl: „Ona mě miluje, miluje školu a miluje také paní učitelku a chce být na téhle škole učitelkou, jako je ona.“ Žákyně jen řekla: „Jo,“ a stoupla si vedle učitelky jako její starší kolegyně.*

*(Postavení v pravo určuje vyšší stupeň v hierarchii. Na škole má „vyšší postavení“ ten z kolegů, který je na škole déle.)*

**Obrázek č. 2**



*„Učitelka zůstávala stále ve velkém úžasu a jen se zmožla na: „Ty nemůžeš být učitelka jako já, nejdřív musíš vychodit všechny školy.“*

*Žákyně: „Můžu, mám všechno, co máš ty. Budeme tady tu třídu učit spolu!“ Žákyně se začala natřásat a ukazovat své ženské vnady.*

*Při konstelaci se krásně projevily temperament a bezprostřednost žákyně. Když má už „všechno“ (rozuměj všechno, co patří k dospělé ženě, včetně sexuality), může dělat všechno jako jakákoli dospělá žena. I to, co dělá učitelka. Už je prostě dospělá. Žena k ženě.*

*Pro bílou učitelku žákyně v 6. třídě dospělá není. Ta se ale tak cítí a také se tak chová. Má teď všechno, a když nemůže učit, co by ve škole dělala. Živočišnost v tom dobrém slova smyslu zvítězila. Jde ke „svým“ a bude solidární se svými ženami.*

*Pro paní učitelku to byl velký zážitek a překvapení. Nikdy by ji nenapadlo na situaci pohlížet tímto způsobem a nenapadlo by ji, že je tam přítomný tak velký tah k životu a taková odlišnost chápání a prožívání ženství. Přijala, že proti tomu není možné jít, je možné to jen respektovat. Došla k porozumění, proč pro žákyni už nemá význam chodit do školy – má už jiné úkoly. Paní učitelka ale nemá na výběr a musí trvat na tom, aby žákyně do školy chodila (vzhledem k povinné školní docházce). V tom může spolupracovat s rodiči a „sociálkou“.*

*Poučné pro nás „bílé“ byla samozřejmost, s jakou se tato žákyně postavila na stranu žen a jak o sobě jako o plnohodnotné ženě absolutně nepochybovala. Ano, máme se navzájem od sebe co učit.“<sup>144</sup>*

Pomocí konstelace mohla učitelka lépe nahlédnout do myšlení romské dívky a lépe pochopit její jednání. Na základě takového zprostředkovaného poznání může učitel svým žákům lépe porozumět a více k nim přistupovat dle jejich individuálních potřeb. Učitel žáka nedonutí, aby chodil do školy a pravidelně se učil a není to on, kdo by měl ze zákona právo vyžadovat, aby to dělala jeho rodina. Avšak díky novému uchopení problému a nové perspektivě může být žák nápomocen více než dříve a zlepšit komunikaci i s rodiči. Je však také třeba dát žáku najevo, že ačkoli mu učitel rozumí a chápe jeho potřeby, existují jistá pravidla, která musí být dodržována.

Tato ukázka nezobrazuje konstelaci, kde by se pracovalo přímo se žáky, jak by se možná v této kapitole nabízelo. Avšak byla vybrána záměrně, abychom ukázali, že i touto cestou může sám učitel přispět ke zlepšení atmosféry a celkové dynamiky ve třídě. Myslíme si, že skrze porozumění individualitě a odlišnostem, které konstelace zprostředkovávají, mohou učitelé nezanedbatelně přispět k osobnostnímu rozvoji žáka, i celého třídního kolektivu.

---

<sup>144</sup> PAVELČÁK, I. *Příručka sebeobrany pro učitele a pro statečné rodiče*. Liberec : Igor Pavelčák, 2008. s. 72-74



### **III. Praktická část**

#### **5. Anotace a cíle praktické části**

V následující části práce jsme se zaměřili na zmapování reálných možností využití systemického přístupu a systemických konstelací v běžné školní praxi. Abychom tuto problematiku co nejvěrněji vystihli, rozhodli jsme se pro metodu rozhovoru.

Praktická část se tedy sestává z rozhovorů s učiteli, kteří se zajímají o systemický přístup a snaží se o jeho aplikaci do běžné výuky. Zaměříme se na jejich osobní zkušenosti spojené s uplatňováním prvků systemického přístupu ve výuce, cesty, které je k tomuto náhledu vedly, reakce a přijetí dětí i na to, jak je na tento přístup pohlíženo ze strany rodičů, kolegů a vedení a v neposlední řadě na možné klady a zápory, které s sebou systemické myšlení ve školní praxi přináší. Zmíníme také konkrétní případy, využití konstelací probandy ve třídě. Ve shrnutí se poté pokusíme podat obraz souhrnu těchto výpovědí.

V praktické části se pokusíme nastínit, jak možné citlivým způsobem využívat v edukativní praxi systemický přístup za účelem prohlubování porozumění žákovi učitelem i za účelem zvyšování sebepoznání žáka. Smyslem praktické části je zároveň i upozornit na důležitost správného a citlivého užití techniky konstelací ve školním prostředí a zdůraznit potřebnost odborného výcviku učitele, i jeho osobnostní kvality.

## **6. Použité metody a získání probandů**

### 6.1 Polostrukturovaný rozhovor

V praktické části jsme se rozhodli zvolit přístup kvalitativní a metodu sběru dat polokonstruovaným interview, kterou považujeme pro naše cíle za vhodnou formu výzkumu. Kvalitativní výzkum totiž spíše než kvantitativní umožní: „celostní porozumění vnitřní logice zkoumaných procesů, událostí nebo jevů v jejich co nejširším kontextu.“<sup>145</sup>

Osnovu pro získání informací jsme vytvořili dle Miovského (2006).<sup>146</sup> Do struktury rozhovoru jsme začlenili témata týkající se osobní zkušenosti s aplikací systemického přístupu a konstelací ve školním prostředí. Základní témata rozhovoru jsou: osobní cesta k systemickému přístupu, přijetí této techniky žáky a jejich reakce, přístup vedení, kolegů a rodičů, přínos pro osobnostní rozvoj žáka, přínos pro učitele, klady a zápory využití. Tato základní témata jsou dále rozpracována pomocí otevřených otázek. Ono viz. příloha č. 1.

Rozhovory s probandy se uskutečnily v období říjen-listopad 2010 a proběhly buď doma u respondenta, nebo doma u autorky práce. Respondenti byli předem informováni o předpokládané délce rozhovoru, účelu sběru dat a jejich zpracování a o důvěrném a anonymním zacházení s poskytnutými informacemi. Se souhlasem respondentů byly všechny rozhovory nahrány, přepsány do počítače a posléze byly nahrávky vymazány.

Snažili jsme se o dodržení struktury kladení otázek, což se ne vždy zcela zdařilo, jelikož respondent občas zodpověděl spontánně i jinou, ještě nevyslovenou, otázku. Pořadí otázek ovšem nepřikládáme pro naše cíle zásadní význam, ostatně jako je tomu i právě v metodě polokonstruovaného rozhovoru.

K zajištění vzorku probandů jsme použili techniku lavinového výběru, jelikož nám lépe umožnila dostat se do kontaktu s požadovaným vzorkem.<sup>147</sup> Sběr vzorku touto metodou probíhal v květnu a červnu od září do poloviny října 2010 a podařilo

---

<sup>145</sup> FERJEČNÍK, J. 2000. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000. s. 243.

<sup>146</sup> MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. s. 159-162.

<sup>147</sup> FERJEČNÍK, J. 2000. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000. s. 117.

se nám zajistit 5 respondentů, kteří splňovali následující kritéria: ukončené vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření, min. 5 let praxe v oboru, momentálně vykonávající učitelské povolání, zkušenosti se systemickým přístupem a konstelacemi a snaha o aplikaci těchto prvků do vlastní výuky.

Nejprve jsme oslovili jednoho z probandů, o kterém z osobní zkušenosti víme, že se zabývá systemickým přístupem a konstelacemi nejen v rámci osobního rozvoje, ale již nějaký čas se tento přístup snaží aplikovat i jako učitel ve školní praxi. Tento respondent nám přislíbil účast ve výzkumu a zároveň nám zprostředkoval cenné kontakty na další dva respondenty, které jsme posléze oslovili na jeho doporučení telefonickou cestou. Přes tyto respondenty jsem poté získali kontakty i na zbylé dva. Během doby, kdy jsme se snažili zajistit vzorek pro náš výzkum, jsme oslovili i ještě další možné respondenty, ale žádného z nich se nám již pro výzkum nepodařilo získat. Jeden z možných respondentů se výzkumu nechtěl zúčastnit z osobních důvodů a zbylí neodpovídali stanoveným kritériím.

**Tabulka č.1.:** Shrnutí základních informací o probandech

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>pohlaví</b>	Ž	Ž	M	Ž	Ž
<b>věk</b>	55	48	36	42	37
<b>bydliště</b>	Turnov	Ml. Boleslav	Jablonec	Praha	Turnov
<b>rodinný stav</b>	vdaná	rozvedená	svobodný	vdaná	rozvedená
<b>dosažené vzdělání</b>	Vš ped.	Vš ped.	Vš ped.	Vš ped.	Vš ped.
<b>obor, komb.</b>	2.st., AJ/OV	2.st., ČJ/NJ	2.st., D/OV	2.st., PŘ/VV	1.st.
<b>praxe v oboru</b>	22	17	6	10	9
<b>praktikování syst. příst.</b>	4	3	2	3	1
<b>účast na seminářích konstelací</b>	1,5 roční výcvik konstelací	asi 15	10	7	3
<b>ostaní související vzděl.</b>			2letý kurz psychoterapie	kurz: malba prostředek sebepoznání	

## **7. Zpracování výsledků**

### 7.1 Zpracování rozhovorů s učiteli

Po provedení rozhovorů a převedení jejich záznamů do elektronické podoby jsme přikročili ke kvalitativní analýze dat. Nezaměřovali jsme se příliš na četnost opakujících se výpovědí, ale spíše jsme se snažili zachytit co nejvíce důležitých a praktických informací vztahujících se k využívání systemického přístupu ve školním prostředí. Zaznamenat, v čem vidí učitelé přínos systemického přístupu pro sebe i pro žáky, a které faktory tento přístup ovlivňují.

Výpovědi probandů jsou seřazeny dle jednotlivých tématických celků osnovy interview a doplněny o podotázky. V některých případech je zahrnuta i poznámka o počtu shodujících se výpovědí, ale hlavní důraz je kladen na reprodukci pohledů respondentů na problematiku.

Prezentované údaje jsou doplněny o citace respondentů, jež byly pro větší autentičnost ponechány v hovorové řeči.

Celé rozhovory jsou přiloženy k práci.

- Osobní „cesta“ k systemickému myšlení a konstelacím
    - Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?
    - Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?
    - Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)
    - Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?
    - S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?
    - Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)
- 
- Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?
    - od blízké osoby (1-od kamaráda 1-bývalá kolegyně)
    - zájem o metody osobnostního rozvoje (1)
    - díky článku v časopise Rodina a škola (1)
    - přes knihy a zájem o alternativní metody (1)

*„Jak to říct, kde byl ten začátek? No asi postupně přes zájem o pedagogiku Montessori a knížky Satirové jsem se dostala až k Hellingerovi, velice inspirativní Franke-Gricksch a konstelacím a řekla si, že na tom opravdu něco je. Po přečtení pár knih jsem cítila, že je to ten správný směr pro mě a že bych chtěla vědět víc. Nějak jsem tam pro sebe cítila ten potenciál“*

- Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?
  - pohled na rodinu jako celek
  - příběhy lidí, jak konstelace mohou pomáhat
  - jiný pohled na svět

Všichni probandi se shodli na faktu, že je zejména zaujala myšlenka pohledu na rodinu jako na celek. Že pro ně osobně bylo důležité zamyslet se nad vlastní rodinou a její historií. Dále se shodně vypovídali, že se od doby, co se blíže zajímají o systemický přístup a konstelace, snaží vidět věci více do hloubky. Berou v potaz, že problémy neexistují samy o sobě, že za každým problémem něco stojí.

*„Né, že bych na to už dřív nemyslel, ale najednou jsem to viděl jako v novém světle. Najednou to prostě všechno dávalo smysl. Zamyslel jsem se nad vlastní rodinou historií a musím říct, že mě to docela dostalo.“*

*„Poté už jsem se na děti ve škole dívala jinak a začala se více zajímat i o jejich rodiče. To mě asi zaujalo, jaký to na mě mělo vliv, jakoby se ty myšlenky ve mě zakořenily.“*

*„Nejdříve mě asi zaujaly příběhy lidí, kteří pomocí konstelace chtěli vyřešit nebo třeba jen nahlédnou na své problémy z jiného úhlu. Byla jsem prostě zvědavá a řekla si, že bych to ráda vyzkoušela. Nejdříve to byla hlavně ta zvědavost.“*

- Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)
  - ne (1)
  - něco málo (1)
  - ano, snažil jsem se zjistit co nejvíce (3)

Jeden respondent odpověděl, že ne, že to byl spontánní nápad a že se spokojil s informacemi od druhé osoby. Metoda mu byla sympatická a bral návštěvu semináře jako další zkušenost.

*„Ani ne, nezjišťoval. Řek mi o tom ten kamarád, že je volné místo a já si řek proč ne. Rád zkusím nové věci.“*

Další respondent získával další informace na internetu. Nalezl pár webových stránek o konstelacích a přečetl si základní údaje.

*„Pak jsem si našla stránky o konstelacích. Něco si přečetla a zaujalo mě to víc, než bych asi čekala. Říkala jsem si ale, že není nad osobní zkušenost.“*

Další tři respondenti vypověděli, že se snažili získat co nejvíce možných informací. Jako hlavní zdroje jim při tom sloužili internet a dostupná literatura, zejména pak knihy Berta Hellingera a kniha Wilfrieda Nellese a Franke-Gricksch a Virginie Satir. Jeden respondent čerpal se více informací také z osobních zkušeností blízké osoby.

*„Bývám ze začátku trochu nedůvěřivá nevěděla jsem co si myslet, tak jsem šla do knihovny a hledala nějakou literaturu. Byl to samý Hellinger, to jsem ještě nevěděla, kdo to je.“*

*„Zajímalo mě to a hodně, ale byla to poměrně dlouhá cesta, jak jsem řekla. Montessori, Satirová, Hellinger a pro mě nezásadnější Franke-Gricksch „Patříš k nám!“. Nejdřív to bylo dlouhé studium.“*

*„Vyzvídala jsem od kolegyně, která mi o tom pověděla, že už seminář navštívila. Tak jsem z ní dostávala zážitky, pak jsem přečetla nějaké články na internetu a knihu od Nellese, myslím.“*

- Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?
  - náhoda a zvědavost
  - dlouhodobý zájem
  - osobní problém
  - možnost osobnostního rozvoje a sebepoznání

Každý z probandů jmenoval ústřední motiv, který ho přivedl na první seminář konstelací, ale kromě jednoho probanda, který uvedl náhodu a zvědavost, se více či méně prolínaly všechny výše zmíněné motivy.

*„To se dá těžko jednoznačně říct. Už jsem se o to zajímala dlouho a měla jsem pocit, že je správná chvíle zkusit si to na živo. Taky jsem již delší dobu řešila nějaké osobní těžkosti, ale hlavně jsem myslela, že by to mohlo mít přínos pro mě osobně, víte, trochu na sobě zase zapracovat.“*

*„Asi nejsilnější motiv byly rodinné problémy, které jsem nějak nedokázala řešit. A chtěla jsem vidět, jak to chodí v praxi.“*

*„Bylo přirozené vyústění mého dlouhodobého zájmu o práci s lidmi a různé alternativní metody.“*

- S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?
  - asi týden (1)
  - necelé 2 roky (1)
  - přibližně do roka (3)

*„Jak jsem řekl, bylo to dítě okamžiku.“*

*„Byla jsem hodně zaměstnaná, takže už nezbyval čas, trvalo to skoro dva roky, než se naskytla vhodná příležitost a i důvod.“*

*„Jé, nevím přesně, asi do roka. Vlastně to navrhla ta kolegyně, která mi o tom pověděla a já souhlasila.“*

- Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)

Probandi shodně vypověděli, že první zážitek byl spíše pozitivní a naladil je k další návštěvě semináře o konstelacích. Dále se zmínili o příjemné přátelské atmosféře a jedna respondentka zdůraznila pocit jakoby neidentifikovatelného proudění energie, které shledala uklidňujícím. Pouze jeden respondent zmínil, že ačkoli bylo všechno v pořádku, nebyl úplně spokojen s facilitátorem.

*„V místnosti vládla opravdu příjemná atmosféra. Vlastně jsem si uvědomila, že jsem nečekala ani nic jiného, když se nad tím tak zamyslím.“*

*„Určitě pozitivně. Cítila jsem proudění nějaké zvláštní uklidňující energie. Asi to zní divně, ale zdálo se mi to tak*

*„Nebylo to vůbec jako mezi cizími, zajímavé.“*

*„Všechno bylo v pohodě, ale z vedoucího konstelace jsem neměl úplně dobrý pocit. Nevím proč.“*

Co se týče očekávání, tak jeden respondent vypověděl, že od konstelací nic zvláštního neočekával, ale měl určitou představu o facilitátorovi, která se nenaplnila. Jedna respondentka byla opravdu spokojená a překvapily ji opravdové pocity v roli zástupce. Byly autentičtější, než očekávala. Zbylé respondentky očekávaly příjemný zážitek, což se jim potvrdilo. Konstelace hodnotily jako přínosné pro zamyšlení se nad svým životem.

*„Vlastně bylo jinak všechno v pořádku, ale ten vedoucí mi nějak prostě nesednul. O konstelaci jsem nejdřív ani nějak zvlášť nepřemýšlel, ale asi jsem čekal, že člověk, který to povede, bude nějak*

*zvláštní, že z něj bude něco vyzářovat. Ne, že by mu zářila aura nebo tak....(dlouhý smích). Spíš, že bude mít velký charisma.“*

*„Bylo to opravdu zajímavé a překvapivě přátelské. Nejsilnější a asi i nejpříjemnější byl ale pocit úlevy v roli zástupce, když se problém začal rozplétat.“*

*„Byla jsem spokojená, milí lidé, vlídná atmosféra, pozitivní energie proudila všude okolo. Musím říct, že mě to přimělo k zamyšlení se nad tím, jak žiji, jak by se to dalo zlepšit.“*

- Zrod myšlenky aplikace systemického přístupu do školní praxe
    - Jak Vás napadlo aplikovat nově nabyté poznatky ve vašem povolání?
    - Co bylo impulzem?
    - Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)
- 
- Jak a kdy Vás poprvé napadlo aplikovat nově nabyté poznatky v učitelském povolání?
    - Po přečtení knihy „Patříš k nám“ od Franke-Gricksch (1)
    - Po absolvování několika seminářů o konstelacích (4)

Čtyři z pěti respondentů uvedli, že tato myšlenka se u nich zrodila po návštěvě několika seminářů o konstelacích. Tři z nich soudí, že to bylo přirozeným vyústěním změny, kterou u sebe pozorovali. Všichni zmiňují nový pohled na žáky, který jim, krom jiného, konstelace zprostředkovaly

*„Nějak se to všechno začalo měnit, viděl jsem najednou ty děcka jinak. Vždycky jsem věděl, že to, jak se občas chovají není do jisté míry jejich vina, ale často jsem na to zapomínal a zlobil se na ně. Pak mě napadlo je s mým pohledem taky seznámit.“*

*„Po jednom semináři jsem ještě dělala přípravu na druhý den do školy a přitom mě došlo, že o nich už uvažuji trochu jinak, že by se to možná mohlo i nějak odrazit v mé výuce, ale příznávám, že jsem tehdy netušila ještě jak to provést.“*

Jedna respondentka vypověděla, že první myšlenka aplikace systemických konstelací v třídní praxi se u ní objevila po přečtení knihy Franke-Gricksch. Velmi ji inspirovala a byla jedním z motivů zúčastnit se semináře o konstelacích.

*„Ta kniha mi vlila novou krev do žil. Už dlouho jsem hledala další nové možnosti jak pracovat s žáky a tohle mě přímo nadchlo. Bylo mi jasné, že to není jen tak, že to není hra, ale věděla jsem, že je to něco, o co se chci pokusit.“*



- Co bylo impulzem?
  - neuspokojení z klasického modelu vyučování (2)
  - přišlo to přirozeně (2)
  - problémy ve třídním kolektivu (1)

Dva z probandů neuvádí žádný zásadní impuls pro zavedení systemického přístupu do vyučování. Dodávají, že nedokáží říci přesně, kdy je nové poznatky z této oblasti začaly ovlivňovat natolik, že to bylo možné pozorovat ve výuce.

*„Jak jsem říkala před tím. Bylo to docela přirozené, dělo se to s tím, jak se postupně měnil můj pohled na rodinu.“*

Další dva respondenti vypověděli, že je neuspokojoval klasický školský systém, že se pokoušeli najít vhodnou alternativu v přístupu k dětem. Chtěli být osobnější, více dětem porozumět a zajímat se o ně. Udělat vyučování aktivnější, celkově děti více motivovat, vést ke spolupráci.

*„Vždy jsem se snažila hledat nová řešení a nová východiska jak pro sebe, tak pro své žáky. Proto jsem četla Montessori a jí podobné. Už kdysi při čtení Satirové jsem si začala uvědomovat, že má v hlubokou pravdu v tom, že děti jsou do značné míry obrazem svých rodičů. Pomohlo mi to v přístupu k nim. Ze začátku máš stejně tendence se hned rozzlobit, je to jednodušší, ale pak si uvědomíš, že je to pořád dokola, a že to nikam nevede. Je třeba si povídat a porozumět.“*

Pro jednoho z probandů byly impulzem ke změně špatné vztahy mezi žáky v jeho třídě. Vypověděl, že se pokoušel s žáky mluvit jako se skupinou, s některými z nich osobně, že kontaktoval některé rodiče, ale atmosféra ve třídě zůstávala spíše nepřátelská.

*„V tu dobu jsem měl třídu obzvláště zlobivých dětí. Děcka si dělala naschvály a po různých pokusech jsem měl už dost. Opravdu jsem k nim nerad chodil učit a to to byla navíc moje třída. Pak sem si řekl, že bych s nima mohl promluvit o rodině a propletení, že je třeba zaujme tohle, když už nic.“*

- Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)

Všichni respondenti shodně vypověděli, že systemické myšlení se v jejich přístupu k dětem začalo uplatňovat spontánně. Respondenti upozornili na sílicí osobní potřebu osobnější komunikace s dětmi a potřebu porozumění osobním příběhům žáků. Dále uvedli, že postupně začali více komunikovat s rodiči dětí.

Co se týče konstelací, výpovědi se shodují v tom, že je důležité si vše dopředu rozmyslet a neunáhlovat se. Zvážit své schopnosti, zkušenosti a znalosti. Jedna respondentka vypověděla, že na stavění konstelací si zatím netroufá, že nemá dostatečné zkušenosti.

*„S konstelacemi jsem opatrný. Zkusil jsem to, ale po důkladném zvážení. Dlouho jsem přemýšlel jak to co nejvíc zjednodušit a ušít dětem na míru.“*

*„Ne ne, to nedělám a ani vlastně neplánuju. Nejsem tak zkušená a nemyslím, že kdy budu. A hlavně jsou moc malí. Spíš se to opravdu odráží v mém přístupu a v tom, jak spolu komunikujeme, bych řekla.“*

*„První stavění jsem plánovala a rozmýšlela, jestli jsou na to připravené děti a jestli já. Nebylo to ze dne na den.“*

• První seznámení dětí se systemickým přístupem a konstelacemi

- Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?
- Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?
- Udělal byste dnes něco jinak?
- Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem celkovém přístupu k vyučování, či to bylo spíše pozvolné?)

- 
- Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?

Všech pět respondentů shodně uvedlo, že si nejprve začali s dětmi povídat o rodině a o jejím významu v našich životech. Dále se je snažili seznámit s myšlenkou, že naše rodina nás velmi ovlivňuje, a že si v sobě neseme svého otce i matku více, než si často uvědomujeme.

*„Bavili jsme se všeobecně o vztazích s ostatními lidmi a jejich důležitosti a dostali jsme se až k rodině. Tehdy jsem jim pověděla jak to vnímám, že si každý v sobě nese oba své rodiče, aniž by si to třeba uvědomoval.“*

*„Na prvním stupni není lehké a vhodné jim tuto problematiku podrobně vysvětlovat. Spíš jsem si s nimi prostě začala více povídat než jiní učitelé o mamince a tatínkovi, sourozencích a jejich rodině. Snažím se jim to zprostředkovat spíš skrze vyprávění a povídání si. Asi to úplně nesouvisí, ale objevila jsem i knížku léčivých příběhů pro děti a tu jim občas čtu.“*

Jedna respondentka při seznámení žáků se systemickým příběhem a povídání o rodině použila jako pomůcku knihu Franke-Gricksch.

*„Byla to moje inspirace, tak jsem knížku vzala s sebou a přečetla jim několik příběhů a úryvků. Pak jsem se zeptala na jejich názory a začali jsme o tom diskutovat.“*

- Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?

Tři z pěti respondentů, se snažili seznámení se systemickým přístupem a konstelacemi začlenit do vyučovací hodiny v rámci probíraného tématu.

*„Probírali jsme zrovna rodinu, takže se toto téma samo nabízelo. Vyprávěla jsem jim o svých zážitcích z konstelací a stručně jim vysvětlila jak to při konstelacích na semináři chodí. Rádi poslouchají, když jim vyprávím něco o sobě. Aby si to lépe dovedli představit přečetla jsem jim něco z „Patříš k nám!“, což je velmi zaujalo. Pak jsme na toto téma dlouze diskutovali. Bylo to samé: A vy tomu věříte?, Fakt to funguje? A jak se to dělá?“*

*„Napadlo mě, že si společně rodinu nakreslíme. Nejdřív jsem jim chvíli o rodině povídala, o tom, že má každý v rodině své místo a pak jsme si to nakreslili. Každý kreslil rodinu v kruhu a hledal pro všechny členy rodiny místo, kde se nachází. K tomu měli za úkol zvolit i vhodnou barevnou škálu jak to cítí. Zbyl nám i čas povídat si o tom, proč koho kdo kam a jak namaloval.“*

*„Vyprávěla jsem jim, jak mě ovlivnil můj otec a matka a jak je ovlivňovali jejich rodiče. Pak na téma rodiny psali krátkou úvahu. Měli vystihnout jak se v rodině cítí, jaké je jejich místo, jaké jsou mezi nimi a rodiči vztahy a v čem vidí příčiny neshod.“*

U zbylých dvou respondentů proběhlo seznámení s problematikou jako samostatná část hodiny.

*„Nebylo to nic zvláštního. Prostě jsme si sedli na koberec do kroužku a povídali si o rodině. Nic jsem jim nějak zvlášť nevysvětlovala. Sama jsem také vyprávěla o taťkovi a mamce, jak jsou pro mě důležití a tak.“*

*„Nejdřív sem jim řekl něco málo o rodině, jak je ovlivňuje a oni samozřejmě nesouhlasili. V tu dobu jsem znal některé jejich rodiče už docela dobře, tak jsme pak mluvili o tom, v čem jsou stejní jako jejich rodiče a v čem jiní. Dospěli jsme nakonec k názoru, že se rodičům vlastně hodně podobáme. Ani nevím jak, ale zaujalo to jejich pozornost. Pak jsem jim řekl, ať si představí třídu jako rodinu, kdo by byl otec, kdo matka, kdo děti a jak se asi cítí a nakreslili jsme to celé na tabuli. Byla to spíš taková hra, jako kdyby dávali dohromady skládačku, ale opravdu o tom přemejšleli.“*

- Udělal byste dnes něco jinak? Když ano, tak co a jak?
  - ne (3)
  - ano (2)

Tři z probandů uvedli, že vše proběhlo dle jejich představ, že by nic neměnili. Zbývající dva respondenti vypověděli, že by si s dětmi možná trochu déle povídali, že se ukázalo, že některé děti dostatečně nepronikly do problematiky.

*„Nevím, asi bych možná déle lépe vysvětlila co je systemickým přístupem myšleno. Někteří žáci psali eseje o rodině, ale nepronikli k podstatě věci. Myslím jako že psali velmi stroze.“*

*„Dnes bych si rodinu nakreslila taky, nevím, proč jsem jim nešla příkladem. Myslím, že by jim to pomohlo lépe to celé pochopit, kdyby to viděli i u mě.“*

- Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem přístupu či to bylo spíše pozvolné? Rozšiřovali jste nadále své zkušenosti?)

Všech pět respondentů se shodlo, že celková změna přístupu k dětem trvala delší dobu. Že se do vyučování více snažili postupně zapojit systemický pohled, ale nezačali používat a zkoušet nové metody ihned v praxi. Většinou dodávají, že potřebovali ještě nějaký čas, aby si ujasnili jak s novým myšlením citlivě pracovat. Dále všichni respondenti zmínili potřebu prohloubení znalostí a zkušeností v oblasti systemického myšlení.

*„Nic výrazného se nedělo. Když se to hodilo, věnoval jsem třeba kus hodiny povídání o tom, co se děje u nich doma a občas se mě ptali sami a chtěli systém dovysvětlit. Potřeboval jsem ale ještě nabrat nové zkušenosti, znal jsem jen ty základy a to bylo málo.“*

*„Bylo to spíš o tom, že si od té doby najdu pravidelně na děti více času a začala se zamýšlet postupně nad tím, jak změnit, vylepšit kontakt s nimi, jak jim dát víc.“*

*„Opravdu jsem chtěla s dětmi pracovat tímto způsobem, ale nešlo to hned. Rozhodla jsem se tedy pro dlouhodobý kurz konstelací a až pak jsem začala praktikovat o něco víc. Do té doby to bylo spíš o systemickém myšlení v rámci mého přístupu.“*

*„Určitě pozvolné, bez zkušeností nebo tak můžete systemicky myslet, ale konstelace, to jsem si netroufla. Ale určitě mě to zajímalo i dál, tak jsem navštívila další semináře.“*

- Aplikace systemického přístupu a konstelací ve školní praxi

- Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi a proč?
- Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?
- Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?
- Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?

- 
- Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi?
    - pouze systemický přístup (2)
    - spíše systemický přístup + občas náznak konstelací (2)
    - systemický přístup + konstelace (1)

Dva z pěti dotazovaných vypověděli, že používají pouze systemický přístup, že na stavění konstelací nejsou dostatečně kvalifikováni. Jedna respondentka vypověděla, že o konstelace na prvním stupni ani nezvažovala a druhá uvedla pochyby na d vlastním nadáním pro stavění konstelace s kombinací ne příliš vhodné aprocace.

*„Neabsolvovala jsem tolik seminářů, abych si troufala stavět. To ne, nemám dost zkušeností. Konstelace jsou spíš pro mě. A vlastně si ani nemyslím, nebo nevím, jak by se něco podobného dalo dělat s tak malými dětmi.“*

*„Asi si vystačím se systemickým přístupem, i to je myslím prospěšné. Nějak se na to necítím. člověk asi musí sám vědět, jestli může, nebo ne. Já to zkusila jen tak náznakem, ale cítila jsem, že se do toho radši nebudu hlouběji pouštět. A popravdě v češtině a němčině na to ani není moc prostoru.“*

Další dva respondenti uvedli, že základem je systemický přístup, ale různými formami čas od času děti seznamují i s konstelacemi.

*„To se nedá úplně říct. Rozhodně konstelace nejsou běžnou součástí, ale občas jsem se o něco takového pokoušel zjednodušenou formou.“*

Poslední dotazovaný vypověděl, že systemický přístup se do značné míry prolíná jeho výukou, a že i s konstelacemi s dětmi pracují.

*„Myslím, že systemické myšlení už je pro mě běžnou součástí vyučování, jeho přípravy a vůbec toho, jak myslím. S konstelacemi také čas od času pracujeme, pro děti je to zajímavé a už si na to zvykly.“*

- Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?

Všichni dotazovaní se shodli na faktu, že mají nyní k dětem blíže, také zmiňovali důležitost přístupu k dětem jako individualitě a zároveň jako kolektivu. Dále upozorňovali, že vnímají děti jako součást jejich rodičů, které se také jako rodiče snaží respektovat a lépe s nimi komunikovat a vycházet. U třech respondentů se také objevila myšlenka, že se snaží s dětmi více pracovat jako s kolektivem a vést je intenzivněji ke vzájemné spolupráci a toleranci.

*„Jak se to odráží? No myslím, že asi hlavně v tom, že o dětech víc přemýšlím, snažím se k nim přistupovat více individuálně, ale na druhou stranu za nimi vidím i jejich rodiče, kteří je ovlivňují. Když se pak třeba zlobím, nebo někomu něco nejde, mám proto jakoby větší pochopení...ty děti tam nejsou sami za sebe. Vše má původ v rodině a prostředí, ve kterém děti žijí a vyrůstají...dnes to vím a vidím lépe.“*

*„Mam pro ně asi větší pochopení. Hlavně sem si začal uvědomovat, jak je důležitý, aby byl ve třídě dobřej kolektiv, jako v rodině. No a já jako učitel pro to můžu něco udělat, můžu je dát dohromady, když se snažím. Zároveň se ale i víc snažím pochopit děti jako jednotlivce, každý má svůj příběh, svý problémy a tak...“*

*„Vnímám děti jako zástupce jejich rodin, takže se snažím s rodiči více komunikovat a na základě toho i lépe pochopit jednání svých žáků. Občas to není nejjednodušší, ale snažím se rodiče upřímně respektovat. Když se toto daří, mohu k nim lépe přistupovat jako k individualitám a zároveň nám to pomáhá, myslím, tvořit všichni dohromady lepší kolektiv. Mluvíme o rodině, vztazích a děti jsou otevřenější a i mezi sebou lépe vycházejí. Ne vždy, ale většinou ano.“*

- Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?

Dle výpovědí respondentů lze soudit, že každý z nich našel svůj způsob práce v rámci systemického přístupu a případně s konstelacemi. Tři z probandů zmínili užívání relaxačních technik a imaginace, další dva zmiňovali, mimo jiné přínos vizualizace při stavění konstelace. Jiný respondent pojal vizualizaci pocitů jako reprodukci ve výtvarné tvorbě, další se pak zaměřil na práci s textem a rozvoj kritického myšlení. Pro věrnou ilustraci uvádíme podrobnější citace všech pěti respondentů.

*„Často sedíme v kroužku a povídáme si, říkám dětem, že jsme vlastně v rámci třídy jakoby taky taková rodina, a že stejně jako v rodině i my tady se musíme snažit spolu dobře vycházet. Že to, jak se chováme k druhým, se odráží i na nás. Myslím, že je to učí lépe spolupracovat,*

*komunikovat a respektovat se. Učí se vlastně i základům diskuse a toleranci. Víc o sobě vědí a řekla bych, že jsou k sobě všímavější a ohleduplnější. Ráno, nebo na závěr dne používám s dětmi i relaxační techniky či si hrajeme s představivostí a pozitivním myšlením. Například si představujeme jak se nám uvolňují jednotlivé části těla, či že napíšou dobře písemku. Když se někdo v rámci povídání svěřil, že se třeba pohádal s rodiči nebo má nějaký problém, všichni zavřeme oči a představujeme si, jak se zase usmíří, jak to dobře dopadne, pak to společně řekneme i nahlas. Řekla bych, že děti jsou pak klidnější, že to prospívá jejich duševní pohodě. Ještě jim čtu ty léčivé příběhy.“*

*„Používáme relaxační techniky a konstelace, více komunikujeme o věcech mimo školní oblast. Zkoušela jsem věci jako, že si představují, že za nimi stojí někdo z rodiny při písemce, a že jim pomáhá a bylo jim to po počátečním veselí vesměs příjemné. Po náročném testu si představujeme obvykle nějaké příjemné místo, a moře nebo déšť z nás smývá stres, obavy, napětí a nepříjemné myšlenky. Vlastně toto mají i jako za stálý domácí úkol, myslet pozitivně a snažit se občas relaxovat pomocí imaginace. Někdy stavíme i konstelace, většinou na vztahy ve třídě, když se vyskytne nějaký problém, který si sami nedokáží vyřešit. Často jen stačí, když to vidí postavené“*

*„Propojila jsem to myslím nějak se svou láskou k umění. Pro mě osobně je umění a tvořivost všeho druhu veliký relax a i zdroj sebepoznání. Něco podobného děláme i s dětmi. Malujeme vztahy a vybíráme k nim barvy a techniky, malovali jsme rodinu jak ji cítí a jak by ji viděli ideálně. Nebo malovali sebe od dětství po dospělost jako sérii několika obrázků, vesměs abstraktních. Pak jsme je všechny spojily jako skupinu, třídu. Je to zas něco jiného, než malovat zátiší s jablky a vypadají, že se u toho docela baví...(smích). Malujeme i rukama, používáme přírodní materiály, i v tom vidím systém, jak se dá vše propojit.“*

*(v tomto přístupu vidíme výraznou podobnost s „Ostrovem rodiny“ Trapkové a Chvály viz. kap. 1.3)*

*„Například v dějepise, děti se často nemohly zorientovat v rodech, kdo s kým válčil, proč vznikla nevraživost, jakou roli v tom hrály sňatky a tak. Tak mě napadlo, že si to postavíme a pak jsme přesunovali válečníky, budoucí manželky, jejichž natek usmířil protistrany a podobně. Není to klasická konstelace, ale bylo to zábavné, vizuální a děti si to opravdu zapamatovaly. Zkoušeli i říkat, jak se ta která postava mohla v dané situaci cítit. Bylo to poutavé, poutavější než učebnice.“*

*„Spíše to vidím jako postoj sama u sebe, že se na děti dívám jinak a i to mi přijde přínosné. Neužívám speciální techniky, jen jsme třeba více psali slohové práce na téma rodiny, vztahy, jak vše se vším souvisí. V obou jazycích jsem jim třeba dala číst text o konstelacích*

*a pak jsme s ním pracovali s pomocí doplňujících otázek a povídali si o něm. Chtěla jsem, aby nad tím trochu přemýšleli, aby se vůbec učili nad texty přemýšlet, ne jen brát za bernou minci, co si kde přečtou.“*

- Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?
  - během normální výuky (4)
  - během normální výuky + speciální hodiny (5)

Všech pět respondentů uvedlo, že prvky systemického přístupu začleňují do běžných vyučovacích hodin buď v rámci celkové přístupu k dětem, snaží se různé techniky propojit s probíraným tématem či si například v hodině vyhradí nějaký čas na společnou konverzaci, řešení problémů, relaxaci.

*„Během hodin se snažím s dětmi více komunikovat, spojit nějakou metodu s tématem či příležitostí.“*

*„Někdy si to naplánuju tak, aby mi na to zbyl čas na konci hodiny.“*

Jedna respondentka uvedla, že krom běžného vyučování dělá občas speciální hodiny, většinou k tomu vyhradí hodinu občanské výchovy, či třídnickou hodinu před prázdninami, svátky a delším volnem, kdy se s dětmi věnují tématům jako vztahy, rodina, přátelství, spolupráce, a pod.

*„Dělám ale taky speciální hodiny, třeba před létem nebo Vánoci, nebo na to vyčlením třídnickou hodinu či hodinu občanky. Pak se zabýváme aktuálními problémy, tím co děti zrovna trápí, vztahy, rodinou...“*

- **Reakce a přístup dětí**

- Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?
- Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?
- Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?
- Myslíte si z vlastní zkušenosti, že jsou děti schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?

- 
- Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?
    - překvapení
    - smích
    - vesměs dobře
    - ani si toho nevšimly
    - váhání
    - stud
    - zvědavost
    - odmítnutí



Dotazovaní respondenti uváděli na dotaz týkající se chování žáků při prvním seznámení se se systemickým přístupem a konstelacemi různou kombinací výše uvedených reakcí. Dá se říci, že se shodli, že žáci přijaly nové myšlení a techniky vesměs pozitivně. U většiny se na straně žáků nejprve objevilo veselí či překvapení a poté zvědavé dotazy ohledně tématu. Při prvním užití relaxačních technik či prvním stavění konstelací se objevil počáteční stud a váhání, které bylo extrovertnějšími žáky prolomeno. Jedna respondentka se setkala s mírným neporozuměním zadanému úkolu a jeden respondent s odmítavou reakcí dvojice žáků. Další respondentka podotkla, že si myslí, že žáci ani změnu nezaznamenali, jelikož vše plynulo přirozeně.

*„Nejdřív se celá třída začala pubertálně chichotat. S něčím takovým jsem počítala. Pak začalo být znát, že se u nich probouzí zvědavost, a že o tom začínají přemýšlet.“*

*„Vlastně reagovali přiměřeně k věku, smích, narážky, nejdřív, že to dělat nebudou, ale všechno v normě. To nebylo nic nového. Pouze dva kluci se zasekli, že nic na tabuli kreslit nebudou, a že je to jako telenovela.“*

*„Poprvé se někteří trochu styděli mluvit o rodině před ostatními a možná i sami před sebou.“*

- Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?

Ačkoli negativní reakce uvedl jediný respondent, ostatním byla tato otázka položena také. Ti hovořili o tom jak pracovali se stydlivějšími introvertními žáky a shodně uvedli, že bylo třeba jim poskytnout vlastní čas a prostor, než se budou sami do aktivit chtít zapojit. V případě, kdy se psala slohová práce či se malovaly obrazy, takoví žáci je poté nemuseli před zbytkem třídy číst a ukazovat, když nechtěli. Jedním z hlavních faktorů v přivykání si na nový přístup a metody byla tolerance ze strany učitele a právo dobrovolnosti.

*„Je pravda, že bylo pár dětí, které nechtěly mluvit o rodině, či se svěřovat nebo dokonce stavět. Všechno se ale dělo nenásilně, nikdo nikoho k ničemu nenutil.“*

*„Když někdo nechtěl, nemusel. Bylo to dobrovolné. Nemá cenu něco s dětmi dělat za každou cenu. Byl to můj nápad a musela jsem počkat, až bude každý chtít sám.“*

Respondent, který se setkal s odmítavou reakcí a vzdorem postupoval stejně a vyjádřil podobný názor, jako zbytek probandů, přičemž také zdůrazňoval čas a snahu upoutat pozornost žáka.

*„Kdybych trval na svém, tak to pozbyde smyslu. Upozornil jsem je, ať se krotěj, ale jinak jsem je nechal. Byli zrovna v docela divoký pubertě a nic jinýho jsem vlastně nečekal, než že se budou bouřit. Když viděli, že to ostatní zajímá, taky zjihli.“*

- Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?

Vzhledem k tomu, že se žádný z dotázaných učitelů nesetkal s vyloženě negativní dlouhodobou reakcí, nemůžeme podat obraz klasického vývoje situace od zhoršení ke zlepšení. Obecně by se dalo říci, že si žáci plynule přivykli na nová témata v hovoru, jako rodina, vztahy, přátelství, propletení a pod. Stejně tak si dle informací od respondentů zvykli na relaxační a imaginační techniky. Respondentka aplikující prvky systemického přístupu ve výtvarné výchově uvádí, že děti na nové projekty velmi rychle přivykly a ke klasickým námětům se více nechtěly vracet. Dá se říci, že se učitelé shodli na tom, že žáci si zpestření a obměnu výuky v podobě systemického přístupu a s ním spojených technik postupně oblíbily a dnes to nepovažují za nic neobvyklého.

*„ Zvykali si poměrně rychle, a když přešel počáteční ostych, postupně si všichni chtěli vyzkoušet i stát v roli zástupce.“*

*„Musím říci, že jsme neměli problémy. Otevřeněji komunikujeme a občas pracujeme možná pro puberťáky se směšnými tématy, ale postupně se je naučili brát normálně a přestali se pořád uchechtávat. Stali se otevřenější a nepříjde jim to tolik trapné.“*

*„Řekla bych, že si nový přístup k výtvarce zamilovali. Dřív to byl jen nedůležitý předmět, dnes se snaží a opravdu, až na výjimky, je cítit, že svou tvorbu prociťují.“*

Jeden z respondentů zmínil, že mu do třídy přišel nový žák a jemu chvíli trvalo, než si zvykl.

*„Všechno pro něj bylo nové, město, škola, spolužáci a ještě aby s nimi hned mluvil o rodině? Chvíli to trvalo, ale myslím, že mu to nakonec pomohlo i ve sblížení s ostatními.“*

- Myslíte si, z vlastní zkušenosti, že jsou děti (žáci) schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?

Všichni dotázaní se shodli na tom, že za určitých podmínek by neměl být problém stavět ve školním prostředí s dětmi konstelace. Mezi nejčastěji udávanými podmínkami se vyskytovalo dostatečné vzdělání učitele, citlivá osobnost učitele, vhodný třídní kolektiv, nezacházet v konstelacích příliš do hloubky, prostor a čas pro konstelaci,

připravenost dětí, věková a do jisté míry i duševní vyspělost žáků. Dále pak tři respondenti zdůraznili individuální přístup potřebu vždy vše pečlivě rozmyslet, abychom spíše na místo pomoci neublížili.

*„Nedělám to klasicky, spíš variace na konstelace, ale myslím že jo, nicméně si na to netroufnu. Nemám žádný výcvik, jen vlastní intuici a to, co sem okoukal na seminářích. Tak to dělám tak, jak to dělám. Musí na to být klid a vhodná příležitost, vhodný téma. Taky nemůžete mít ve třídě někoho, kdo by byl vyloženě záškodník, aby se posmíval ostatním. I když o pár jsem si myslel, že to nepude, ale nakonec byli úplně v pohodě. Jakoby tušili, že jim to něco dá.“*

*„U malých dětí ne, ale na druhém stupni, když to učitel umí a je dostatečně empatický, tak asi proč ne.“*

*„Jde to a řekla bych, že dobře a děti jsou otevřené, berou to jako hru, která ovšem přináší výsledky. Nicméně musíte vědět co děláte. Nemusíte jít viditelně do hloubky a stejně se změna v systému projeví.“*

- Názory rodičů

- Seznámili jste rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?
- Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?
- Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?
- Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak?

- 
- Seznámil jste cíleně rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?
    - ne, neseznámil (1)
    - tak trochu (2)
    - ano, seznámil (2)

Pouze jeden z respondentů uvedl, že rodiče žáků s novým přístupem nijak neseznamoval. Respondent je toho názoru, že vlastně nedělá s žáky žádné opravdu složité aktivity, které by výrazněji zasahovaly do jejich soukromí a tudíž necítil potřebu nějak rodiče informovat.

*„Neděláme nic opravdu složitého, všechno je to spíš v rámci hry a představitosti, tak jsem ani neměl potřebu někoho o něčem informovat, nedělám nic špatného. Vlastně ani nevím, co bych jim řekl. Někteří říkali, že o tom doma vyprávěli sami. Když se nějaký rodič zeptal, rád jsem mu vše vysvětlil. Asi tomu nechávám přirozený průběh.“*

Dvě respondentky vypověděly, že buď na rodičovském sdružení nebo během konzultací s rodiči, se více než dříve probírala důležitost propojení školy a rodiny a jejich spolupráce. Tímto upozornily, že kladou důraz na osobnější komunikaci s rodinami svých žáků. Jedna z respondentek také uvedla, že hovořila s rodiči o relaxačních technikách, které s dětmi začala ve třídě praktikovat.

*„Využila jsem rodičáku a seznámila je s tím jak to vidím já, že je třeba být v užším kontaktu s nimi jako rodiči. Že to pomůže mě jako učitelce, oni budou vědět, že mi na jejich dětech záleží a největší benefit z toho budou mít právě děti. A o tom by nám všem mělo jít.“*

*„Kromě rodinných vazeb a vlivů jsme také mluvili o relaxačních technikách a pozitivním myšlení, které užívám. S některými rodiči to bylo osobně, něco jsem vylíčila i na rodičovském sdružení.“*

Zbývající dvě respondentky uvedly, že se s rodiči během třídních schůzek probíraly nejen systemický přístup, ale i stavění konstelací. Obě do výkladu použily popis osobních zkušeností a rodičům se snažily vysvětlit, v čem spočívají pozitiva při užívání těchto technik pro žáky. Také se jim snažili přiblížit, jak ony osobně v hodinách pracují systemickým přístupem a jaké metody používají a proč.

*„Snažila jsem se jim vysvětlit jak to vidím, že si děti v sobě nesou svou rodinu, vyprávěla jsem jim i o vlastní zkušenosti s konstelací, jak to chodí, jak se staví. Jako názornou pomůcku jsem použila výkresy žáků a doplnila je o výklad. Vysvětlila jsem jim, že tvořivou práci jsem s žáky pojala jako prostředek k jejich seberealizaci, relaxaci a v neposlední řadě jako sebepoznání a zpestření.“*

*„Vyprávěla jsem jim o rodinných vazbách a metodě konstelací. Znovu jsem použila úryvek z „Patříš k nám!“, který jsem rodičům přečetla. „Snažila jsem se jim osvětlit, že v systemickém myšlení a konstelacích vidím velký potenciál pro posílení a zlepšení vztahů v kolektivu a i seberozvoj jedinců. Taky jsem jim popsala, jak jsme stavěli například naši školu jako rodinu, jak se žáci shodli na tom, že třídní učitel je jakoby v pozici matky a ředitel v pozici otce, žáci jsou děti atd...při této aktivitě jsem vlastně zase vycházela z Gricksch.“*

- Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?
  - neutrální                      - překvapení
  - spíše pozitivní              - nedůvěra

Probandi shodně soudí, že reakce rodičů byly převážně neutrální či lehce pozitivně laděné s příměsí lehkého překvapení či zvědavosti. Tři z probandů se setkali u několika rodičů i s reakcí, dle jejich slov, spíše nedůvěřivou, ne však vyloženě zápornou.

*„Upřímně jsem asi čekala silnější odezvu, chci říct, že jsem byla připravená i na to, že se to někomu třeba nebude líbit, že to budu muset znovu vysvětlovat. Nicméně nikdo z rodičů neprotestoval, někteří vypadali jako že to nepovažují za nic zvláštního a spíše můj přístup chválili jako zajímavou alternativu v kreativní práci s dětmi. Zaujaly je i obrazy dětí.“*

*„Nevím, byli docela zvědaví a ptali se, kde jsem k tomu přišla a v čem to vlastně spočívá.“*

*„Většina rodičů to přijala pozitivně, možná díky tomu, že jsem se jim to opravdu snažila vysvětlit, že mi na dětech záleží a že bych je ráda rozvíjela i touto cestou. Pár rodičů bylo ale trochu zaražených a jeden více nedůvěřivý otec se mě poté soukromě ještě dotazoval na to, jak tedy s dětmi vlastně pracuji. Z jeho otázek jsem cítila jakoby se bál o vlastní soukromí.“*

*„Myslím, že většině se to docela líbilo, ale někteří vlastně nic neříkali, jen se zvláště tvářili, nevěděli co si o tom myslet.“*

*„Nikdo za mnou extra kvůli tomu nebyl, jen asi třikrát se mi stalo, že se mě rodič ptal po třídních schůzkách, co to vlastně je za metodu. Dvout se to spíš líbilo a jeden rodič byl rozpačitý.“*

- Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?
  - negativní reakce nebyla (2)
  - přístup byl blíže vysvětlen (3)

Ani jeden z respondentů se, dle jeho slov, nesetkal s vyloženě negativní odezvou. Pro rozhovor tedy popsali, jak řešili situace, kdy bylo nutné rodičům více přiblížit nový způsob myšlení a přístup. Základem vysvětlení bylo u všech probandů vyzvednutí pozitiv pro práci s žáky, dále uváděli důležitost spolupráce školy s rodinou. Jedna respondentka použila i ujištění rodiče, že tím nemíní zasahovat do soukromí rodiny, že rodiče respektuje.

*„Bylo vlastně jen potřeba vysvětlit mu, že respektuji soukromí svých žáků, že se pouze snažím o nich více dozvědět, jelikož zastávám názor, že se nám poté bude společně lépe pracovat. Zdálo se, že to přijal.“*

*„Vyzdvihla jsem důležitost spolupráce školy a rodiny obecně, nechala jsem jim prostor na dotazy, ať se zeptají na to, co je zajímavé. Vysvětlila jsem, že bych ráda s dětmi více pracovala po stránce vzájemných vztahů. Měla jsem pocit, že to považují za akceptovatelné vysvětlení.“*

*„Stačilo si o tom chvíli popovídat. Vysvětlit, že je to v mém podání pro žáky zábavná a přínosná vizualizační pomůcka, která jim pomáhá,*

*lépe porozumět a zapamatovat si pomocí prožitku. Výsledkem byl spokojený rodič. “*

- Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak? Zaznamenal jste nějaké zlepšení v kontaktu s rodiči od doby, co používáte systemický přístup?
  - ani ne, je to stejné jako dříve (1)
  - mírné zlepšení (2)
  - znatelné zlepšení (2)

Čtyři z pěti dotazovaných zaznamenali zlepšení v kontaktu s rodiči, z čehož dva ho hodnotí jako znatelné. Toto zlepšení respondenti vidí hlavně ve vstřícnější komunikaci, větší účasti rodičů na rodičovských sdruženích, nárůstu zájmu rodičů o konzultace s učitelem a zájmu o prospěch a celkovou školní situaci dítěte.

*„Myslím, že když viděli, že se zajímám já, tak se také začali více zajímat. Někteří z počátku, aby se neřeklo, alespoň to tak působilo a někteří opravdu upřímně. Asi v tom vidím pro mě tu největší změnu.“*

*„Nevím, ale řekla bych, že jsem si teď s rodiči bližší, a že i oni více chodí na rodičáky, někteří zavolají během roku, jak dítě prospívá, což se dříve moc nestávalo.“*

*„Naše vztahy byly dobré již dříve, ale nyní jsou ochotnější podílet se i na školních akcích, do kterých se snažíme zahrnout i rodiče a celkově zavládla otevřenější atmosféra. Já respektuji je a oni mě.“*

Jeden z respondentů vypověděl, že nezaznamenal přílišnou změnu a přisuzuje to faktu, že v jeho třídě pochází většina dětí ze sociálně slabších rodin, které škole nepřikládají takový význam.

*„Změnu v komunikaci ze strany rodičů ani ne a spolupráci už vůbec ne. Mám problematickou třídu a většina rodičů žáků na tom není, co se zabezpečení sociální stránky týče, nejlíp. O školu se až na výjimky nestaraj. Je to spíš pro mě, pomáhá mi to lépe je pochopit.“*

- Názory a reakce vedení a kolegů

- Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?
- Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?
- Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?
- Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?

- 
- Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?
    - oficiálně ne (5)

Žádný z respondentů neseznámil vedení školy a kolegy s inovací svého přístupu k žákům ve smyslu, že by například oficiálně přednesl téma při poradě, avšak všichni dotázaní o tom s vedením školy hovořili buď osobně v pracovní době, či po pracovní době v neformální příležitosti. Respondenti vesměs vypověděli, že nemluvit o tom zejména s vedením by byla chyba. Objevil se i názor, že právě to by odporovalo samotné myšlence systemického přístupu.

*„Jsem toho názoru, že vedení musí být zasvěceno. Je jedno jestli oficiálně či neoficiálně, ale když to někdo neudělá, jakoby nerespektuje autoritu, což je samo o sobě chyba v systému. Jestli-že to chci dělat systemicky správně, je třeba si o tom alespoň promluvit.“*

*„No na poradě jsem to zrovna neprezentoval, ale mluvili jsme o tom spolu sami v kabinetě. Je lepší, když to ředitel ví.“*

Kolegové respondentů byli seznámeni s novými postupy zejména v rámci přátelských rozhovorů. Všichni respondenti uvedli, že s novými ideami osobně seznámili hlavně ty kolegy, s nimiž mají blízký vztah, společný kabinet, či pracují na společných projektech. V tom, koho s novými myšlenkami seznámit či neseznámit, byl pro respondenty směrodatný faktor, který je s kolegou spojoval.

*„S někým jste si blíž a s někým si nemáte co říct ani po několika letech na stejné škole. Takže jsem o tom mluvila vlastně s přáteli. Oni o tom nakonec stejně budou vědět všichni, co si budeme povídat. Ale asi nejsem tak daleko, abych s tím chodila po škole jako s oběžníkem nebo to vyprávěla lidem, s kterými se bavím sotva o počasí.“*

*„Nejprve jsem to řekla kolegyni, se kterou jsme pracovaly na společném projektu a poté dvěma dalším, se kterými si rozumím a máme přátelský vztah.“*

*Z kolegů jsem to řekla kolegyni v kabinetě, s tou trávím v práci nejvíce času a máme i společnou aprobaci, tak jsem byla zvědavá na její názor.“*

- Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?

Respondenti se setkali s neutrální až spíše váhavou reakcí. Ve čtyřech případech se jim ze strany vedení nedostalo podpory, ale ani nebyly jejich myšlenky zcela zavrženy. Dvě respondentky vypověděly, že jim bylo doporučeno, ať zůstávají v mezích učitelského povolání. Dalším dvěma respondentům bylo řečeno, že takovým způsobem, jakým systemický přístup aplikují, to může být tolerováno.

*„Ředitelka mi naznačila, že je to má věc, že osobně na tom nevidí nic špatného, ale ať se raději držím zpátky, moc se rodičů nevyptávám.“*

*Že by to mohlo vypadat, že se jim pletu do výchovy a soukromí. Že ve škole se má především učit.“*

*„Řekl mi, že pokud nebudu dělat klasické konstelace, že to by se mu nelíbilo, tak to nemusíme moc řešit.“*

Jedna respondentka uvedla, že se setkala s kladným přijetím systemických myšlenek jako takových, ale už ne s kladným přijetím konstelací. Nicméně to, že vedení informovala, bylo přijato pozitivně.

*„Systemický přístup byl vítán, naše vedení je co se novinek týče nadprůměrně vstřícné, ale konstelace takový úspěch nesklidily. Byla jsem zklamaná. Nebylo mi nic zakázáno, ale ani dovoleno. Asi se mi to jakž takž toleruje, ale raději se o tom, musím přiznat, už moc nezmiňuji. Jediné pozitivum je, že si zatím nestěžovali rodiče.“*

- Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?

Na tuto otázku respondenti uváděli smíšené odpovědi. Čtyři z nich se setkali se zvědavostí ze strany kolegů či neutrální reakcí. Jeden z respondentů dostal od kolegy varování, ať nezachází příliš daleko. Objevila se i připomínka, že je to časově náročná aktivita vynaložena přes úvazek učitele. Ve výsledku by se dalo říci, že reakce byly spíše neutrálního charakteru.

*„Takové neutrální, že je to zajímavé, ale moc práce navíc a podobně.“*

*„Normální, někdo se víc ptal, někdo neměl moc zájem. Jednu kolegyni a kamarádku to ale docela upoutalo a projevila zájem jet se mnou na seminář konstelací, což bylo příjemné.“*

*„Kolega z kabinetu mi řekl, že jsem blázen, že si zadělávám na problémy, že on by do toho nešel, ale osobně s tím problémem nemá.“*

- Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?

Až na jednu respondentku se dotazovaní shodli, že ze strany vedení podporu necítí, spíše mluvili o toleranci a vzájemném respektu. Jedna respondentka zmínila podporu v rámci systemického přístupu, ale ne v rámci konstelací.

*„Z vedení ne, tam je to o toleranci.“*

*„Nedá se říct, že bych cítil oporu, ale dohodli jsme se na stylu, který vyhovuje oběma stranám, řekl bych že jsme našli jakousi společnou řeč a rovnováhu.“*



*„Jak už jsem říkala, systemické myšlení je podporováno, tam opora je, ale konstelace bohužel ne.“*

Co se týče podpory ze strany kolegů, tak se názory více různily. Nedalo se také jednoznačně říci, že konkrétní jedinec cítí, či necítí oporu ze strany celého kolektivu kolegů, ale situace se liší jednotlivce od jednotlivce. Oporu respondenti cítí spíše ze strany těch kolegů, se kterými jsou v přátelském vztahu. Postoje ostatních hodnotí spíše jako neutrální. Pouze jedna respondentka zmínila staršího kolegu, podle jehož názoru její přístup není vhodný.

*„To se nedá říci, někdo za vámi stojí, někdo spíš ne, nebo se nezajímá. Ti, kdo mě znají lépe, to asi chápou a řekla bych, že by mě podpořili. Jak konkrétně, to nedokážu říct, stačí to povědomí, že si nemyslí, že jste sešli z cesty.“*

*„V té kolegyni, která si sama konstelace vyzkoušela cítím opravdu podporu, zajímá se, konzultujeme spolu. Ale jinak spíš neutrální.“*

*„Většinou jsem se setkala s kladnými názory na mou práci, ale jeden starší kolega, který je spíše konzervativnější a autoritativnější typ učitele, mi dal jasně najevo, že se mu to nelíbí, že bychom měli raději malovat to zátiší, že abstraktní tvorba nedává smysl.“*

- Výhody, nevýhody a přínos systemického přístupu ve školní praxi
  - Jaké vidíte výhody systemického přístupu?
  - Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?
  - Co systemický přístup přináší Vám jako učitel?
  - Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?
  - Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?

- 
- Jaké vidíte výhody systemického přístupu?

Jako výhody systemického přístupu jmenovali probandi sblížení se s dětmi, lepší a vstřícnější komunikaci s rodiči, nová témata k hovoru, celkově větší otevřenost dětí, lepší spolupráci s nimi, nové pohledy na to, jak se dá vést výuka a použití ne zcela tradičních metod ve výuce jako relaxace, imaginace, konstelace, které děti zaujmou a zprostředkují jim netradiční zajímavé prožití výuky, rozvíjí představivost a fantazii a na rozdíl od klasického přístupu dává důraz na komplexnost a propojení látky, avšak neopomíjí při tom ani jednotlivosti či jednotlivce.

*„Rozvíjí to více dětskou představivost, je to kreativnější, děti si dávají lépe dohromady souvislosti a učí se vidět věci v souvislostech, ne převážně jenom odděleně, jako je tomu při klasické výuce.“*

*„Hodně pracujeme s tou představivostí, imaginací a relaxací. Je to něco, co si myslím, že je na prvním stupni s dětmi bezvadné. Uvolní se, otevírají se, jsou komunikativnější, vidí, že o ně máte zájem a zároveň se učí něčemu, co jednou určitě uplatní.“*

*„Řek bych, že je to víc takhle i baví. Je to zase něco trošku jiného, než na co byli zvyklí.“*

- Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?

Jako hlavní nevýhody uvedli dotazovaní obtížné hledání dostatečného času na věci nad rámec učebního plánu, obavy z přístupu vedení a kolegů, z jejichž strany necítí dostatečnou podporu a obavy z možné konfrontace rodičů. Ačkoli zatím žádný z respondentů neměl vyloženě negativní zkušenost, všichni jsou si vědomi, že jejich přístup je netradiční a některým rodičům by nemusel být sympatický.

*„Asi hlavně v čase. Musím probrat plánovanou látku a při tom bych chtěla věnovat čas ještě jiným aktivitám. Občas je to těžké skloubit a extra hodinu tomu taky vždycky nemůžete věnovat.“*

*„No asi v tom, že se mám pocit, že se na mě občas ostatní koukají skrz prsty, že si zase vymyslím něco nového. Ale možná je to jen můj podvědomý pocit. Taky je nevýhodou asi, že i rodiče to mohou brát jako zvláštní, ale zatím bylo vše v pořádku.“*

- Co systemický přístup přináší Vám jako učiteli?

Respondenti vidí hlavní přínos pro jejich osobu jako učitele v jiném, komplexnějším náhledu na žáky, že je vidí v souvislostech s jejich rodinami a jsou toho názoru, že je tedy dovedou lépe vnímat a lépe pochopit jejich reakce, které by si dříve pravděpodobně vykládali odlišně, na základě toho k nim dovedou lépe přistupovat jako k jednotlivcům i jako ke skupině. Respondenti také zmiňovali, že se sami cítí být více součástí třídy a přitom mají zároveň i pevnější pozici jako učitelé. Chodí do třídy s lepší náladou a zaznamenali v nejednom případě nový elán, energii a inspiraci do další práce s dětmi, která je dříve více vyčerpávala.

*„Vidím to celé více komplexně, reakce žáků a jejich chování dává větší smysl, nerozčiluji se tolik jako dřív. Myslím, že jsme si blíží i já se cítím ve třídě lépe a oni mě více respektují.“*

*„Myslím, že mě více respektují a to jsem mírnější než dříve. Lépe se mi s nimi pracuje jako se skupinou, ale i individuálně.“*

*„Po pár letech ve škole jsem se cítila unavená a bez energie, tohle mi zas dodalo novou tvořivou chuť s dětmi pracovat jako jsem měla, když jsem začínala.“*

*„Mám z práce větší radost a pocit, že toho dětem mnohem víc dávám. Kromě znalostí jim takhle můžu předat opravdu něco do života. Mám z toho prostě dobrý pocit a nejsem z práce tolik psychicky unavená.“*

*„Moje práce se mi tak, jak to dělám dnes, zdá smysluplnější a o dost více naplňující a baví mě to.“*

- Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?

Probandi uváděli jako přínos pro žáky, že si jsou nyní více vědomi důležitosti fungující rodiny, jsou k sobě ohleduplnější, lépe mezi sebou řeší konflikty a čtyři probandi uvedli, že konfliktů mezi žáky ubylo. Dále pak, že se žáci více poznali a lépe mezi sebou komunikují. Mezi další přínosy patří zlepšení se ve skupinové práci, kdy si žáci více pomáhají, učí se kompromisům a vycházejí si vstříc. V neposlední řadě dotazovaní zmiňovali větší ochotu k práci a plnění úkolů, větší zájem o látku, která je poutavě podána, propojena do souvislostí s jiným předmětem, příběhem a její spontánní osvojení.

*„Řekl bych, že dříve mezi sebou hůře vycházeli, dnes jakoby pochopili, že každý z nich má své těžkosti a ubylo těch, kteří to často zneužívali.“*

*„Jsou lepší skupina, pomáhají si, tolerují se. Lépe komunikují a spolupracují, a když je problém, většinou se dokáží nakonec rozumně dohodnout a ani nemusím zasahovat. Ne, že by to dřív nebylo, ale myslím, že teď je to lepší a méně časté.“*

*„Když jim učení propojím, vytvořím souvislosti s jiným předmětem, dám různé zdroje k zamyšlení, všechno je to víc baví a i si lépe pamatují.“*

- Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?

Respondenti uváděli, že se zlepšila jejich pozice jako učitele, že se cítí být pro žáky přirozenou autoritou a tím, že děti podvědomě lépe přijali své místo žáků. Že ve třídě více než dříve panuje atmosféra vzájemného respektu a tolerance. Že třída drží více pohromadě a chápou se navzájem jako celek.

*„Určitě, já mám přirozenej respekt a nepotřebuju je strašit jako dřív a oni lépe přijímají a vykonávají bez tolika výmluv co se po nich žádá. Řek bych, že celkové ovzduší je přátelštější.“*

*„Už jsem to asi říkala několikrát, ale jsou lepší kolektiv, jsou schopni se podržet, pomoci si. Dříve se občas stalo, že nikdo nechtěl do skupiny někoho méně oblíbeného, dnes se snaží, aby se nikdo necítil odstrčen.“*

*„Když pracují ve skupině, dokážou si navzájem pomoci a poradit.“*

- Osobnost a kvalifikace učitele praktikujícího systemický přístup a konstelace
    - Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?
    - Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?
    - Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?
- 
- Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?

Vy výpovědích probandů se objevily názory, že učitel, který chce praktikovat systemický přístup či konstelace, by měl být pokud možno vyrovnaný, zdravě sebevědomý, mít chuť se dále vzdělávat, jeho práce by ho měla bavit, měl by dále pracovat sám na sobě, být srovnaný se svou vlastní rodinnou minulostí, být komunikativní, mít upřímný zájem o své žáky a jejich osudy, být empatický, mít přirozenou autoritu, být spravedlivý a v neposlední řadě by měl být nakloněn novým přístupům ke vzdělávání a vědět proč dělá to, co dělá a věřit si v tom. Na druhou stranu by měl být ale přístupný názorům ostatních a znát své místo a nepřekračovat své pravomoce.

*„Měl by být asi hlavně otevřený novým věcem, citlivý, dále se vzdělávat a být také smířený sám se sebou, to velmi pomůže a člověku to otevře oči.“*

*„Ta práce by ho měla bavit, od toho se to odvíjí. Potom přirozeně máte větší zájem o děti a pak u nich i přirozený respekt a důvěru, kterou ale nesmíte zklamat.“*

*„Kromě toho si ale také musí být vědom, že je stále v první řadě učitel a dokázat se stáhnout, když je třeba. Můžu pomáhat a snažím se o to, ale přece jen nejsem psycholog.“*

Na otázku, zda-li je tento přístup využitelný pro každého učitele se probandi jednohlasně shodli, že ne. Svě tvrzení podkládali nejčastěji názory, že to tak učitel musí cítit uvnitř, že je to něco, k čemu si musí každý najít cestu, a že jsou lidé, kteří si ji nenajdou. Dále uváděli, že je to práce navíc, a že je to spíše pouze pro ty kolegy, kteří berou učitelství jako poslání, ne pouze jako povolání. Dále byla zmíněna i alternativnost přístupu, která nemusí každému vyhovovat.

*„To se nedá jednoznačně říct, ale asi ne, přece jen to musí jít z vás. Musíte to tak cítit a to se nedá jednoduše naučit.“*

*„Pro spoustu učitelů je to pořád jen práce a ti jsou rádi, když odučí podle učebnice a jdou. Asi to musíte cítit hloubš, jako něco, co předáváte nad rámec předmětů, a to prostě nikdy nebude dělat každý a nepomůže tomu ani RVP.“*

*„Pořád je to dost jiné, nezvyklé a každý na to holt není.“*

- Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?

Dotazovaní shodně tvrdili, že rozšiřování si znalostí a práce sama na sobě je důležitou součástí učitelského povolání jako takového. Někteří zmiňovali, že by to mělo být samozřejmostí. Tři z pěti probandů vyzdvihli o to více důležitost dalšího seberozvíjení a vzdělávání právě u učitelů, kteří chtějí pracovat s prvky systemického přístupu. Jako důvody pro práci na sobě a rozšiřování znalostí a zkušeností probandi uváděli zodpovědnost k žákům i sobě samým, dynamiku doby a rychle se měnící podmínky kolem nás, zvyšující se požadavky na učitele, lepší pocit a uspokojení z vlastní práce, udržení si vlastní touhy po vzdělávání.

*„To by měl dělat každej učitel, ať už systemicky myslící nebo ne. Bohužel to ale pořád není samozřejmost. O to víc na sobě musí pracovat někdo, kdo dělá věci trošku jinak, když je chce dělat dobře. No a to asi chce, když mu klasika nevyhovuje a hledá jiný cesty.“*

*„Určitě by měl, je to důležité, dnes se vše tak rychle mění, musíme držet krok s dobou a vyvíjet se s ní. Taky když chcete dělat něco na víc, musí vás to zajímat, být to koníčkem. Když vás něco baví chcete se zlepšovat.“*

*„Jednu dobu jsem měla období, kdy jsem jako učitel stagnovala, nerozvíjela se, nezkoušela nic nového. Nenaplňovalo mě to a nedělala jsem to ráda. Pracovat na sobě je důležité už pro to, aby člověk měl pocit, že to dává smysl, aby věděl, že to co dělá, dělá dobře, a že je to prospěšné.“*

Na otázku jakým vhodným způsobem by se měl učitel dále vzdělávat a rozvíjet v oblasti systemického přístupu respondenti odpovídali, že je vhodné navštěvovat semináře konstelací, číst knihy a články pojednávající o této problematice, hledat nové informace na internetu, pracovat sám na sobě např. pomocí imaginace, relaxačních technik a pozitivního myšlení.

*„Číst další nové knížky, určitě občas zajít na konstelace, pozitivně myslet.“*

*„Vyhledávat nové informace, knížky, internet, časopisy.“*

*Také vlastní práce probandů sama na sobě vycházela z jejich doporučení.*

*„Když je třeba zajdu na seminář konstelací, ráda si přečtu novou knížku vztahující se k tématu.“*

*„Párkrát jsem byla na konstelacích, ale spíš pracuji sama na sobě. Snažím se pozitivně myslet, používám relaxační techniky.“*

- Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?

Respondenti zdůrazňovali kromě důležitosti výcviku v konstelacích také osobnostní vlastnosti jedince, které považují za neméně důležité. Respondenti jsou toho názoru, že výcvik a odbornost v oboru by neměla chybět, ale stejný důraz kladou i na kvalitu osobnosti učitele, který by měl být citlivý a empatický.

*„Těžko říct, to asi záleží na tom, jak se to dělá. Dá se jít víc do hloubky a taky nemusí, když to použijete jen jako postavení, aby se vizualizoval vztah, aby děti měli ten pohled z venčí. Takhle to dělám já a myslím, že to jde. Ale není to klasická konstelace. Když chcete jít víc do hloubky, každopádně neškodí mít nějaký výcvik v konstelacích, asi jen nestačí mít nečteno a za sebou pár seminářů, i když věřím, že se může najít někdo opravdu citlivý, kdo to bude dělat přirozeně, z koho to půjde. Ona se ta metoda stejně musí spíš cítit než naučit. Záleží hodně na osobnosti konkrétního učitele.“*

*„Jestli-že se chce věnovat opravdu konstelacím, je důležité absolvovat výcvik, i když ani výcvik sám o sobě nic nezaručí. Musíte to cítit. Je třeba taky sám navštěvovat semináře kvůli sobě, to dává hodně.“*

*„Když je člověk citlivý a ví jak to chodí, asi to může jít i bez výcviku. Je to jako s psychologem i učitelem, to by taky mělo jít z člověka. Na škole Vás naučí teorie, ale citění a přístup jde z Vás. Rozšiřování znalostí a studium, je ale určitě důležité, a kdybych plánovala dělat konstelace, tak si výcviku určitě udělám. I proto, že pak máte v ruce papír a vypadá to věrohodněji.“*

*„Je dobré mít třeba i jiné kurzy, například psychoterapii, zajímat se o alternativní nebo speciální pedagogiku, teď mě nic nenapadá. Prostě rozšiřovat si znalosti v oblastech, které s tím souvisejí, mají k sobě blízko.“*

- Budoucnost systemického přístupu a konstelací ve školství

- Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?
  - Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?
- 

- Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření.

Tři z pěti respondentů vypověděli, že budoucnost systemického přístupu vidí spíše pozitivně, že jisté prvky jsou dnes již znatelné v tendencích propojovat učivo do celků, zaměřování se na mezipředmětové vztahy. Dva z těchto tří respondentů se vyjadřovali i pozitivně co se týče spolupráce školy a rodiny. Klaněli se spíše k názoru, že by se mohl systemický přístup mezi učiteli do budoucna rozšiřovat. Další dvě respondentky neočekávají v blízké budoucnosti znatelné změny.

*„Myslím, že se už mezi učiteli tento pohled rozšiřuje, už jen v poslední době se po nás chce všechno propojovat se vším, navazovat na sebe a podobně. To s tím souvisí.“*

*„Myslím, že by se celkově mohla zlepšit komunikace škola a rodina.“*

*„Někteří učitelé to vlastně dělají už dnes a ani to nevědí, nebo o tom nemluví. Bylo by to hezké, ale nemyslím si, že se během pár let stane něco převratného. Každý si to stále bude dělat jak chce. Možná se rozšiřovat bude, ale pomalu.“*

- Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

Všichni z probandů se shodli na tom, že budoucnost uplatnění a rozšíření konstelací ve školství nevidí příznivě. Připustili, že metoda konstelací je stále ještě brána jako metoda alternativní a záleží hodně jak se budou vyvíjet odborné názory na ni. Jako důležitý faktor zmiňovali čas, ve smyslu, že je potřeba si na nové věci zvyknout a přijmout je. Jedna respondentka i nastínila, jak by si představovala pro ni ideální budoucnost konstelací ve školství.

*„Spousta lidí to stále považuje za šarlatánství nebo tak, navíc to chce tu správnou osobnost učitele, který to svede a spoustu energie navíc, takže si myslím, že konstelace běžně ve škole jen tak nevidíme.“*

*„Zatím to je něco, s čím se ve škole setkáte spíše ojediněle a troufám si říci, že to tak ještě dlouho zůstane. Možná se najde pár statečných a bude jich přibývat, ale možná taky ne a nebo až za dlouho. Vše má svůj čas.“*

*„Záleží taky na tom, jak k tomu budou přistupovat odborníci, to možná rozhodne.“*

*„Bylo by třeba hezké, kdyby existoval nějaký facilitátor školních konstelací, který by objížděl školy ve svém kraji. Specialista, který by se tím zabýval a pomáhal by zlepšovat třeba vztahy ve třídě a co by bylo potřeba.“*

- Můžete jednou větou říci, proč jste si vybral, proč Vás oslovil právě systemický přístup? Nějak ho v jedné větě popsat, co pro Vás znamená?

*„Celek je suma částí a části tvoří celek.“*

*„Propojenost rodiny, dětí a školy.“*

*„Na základě toho, že znám rodinné zázemí, můžu líp rozumět žákům.“*

*„Nová cesta jak kreativně rozvíjet děti i sama sebe.“*

*„Možnost být dětem blíže, více jim rozumět.“*



## 7.2 Shrnutí výsledků praktické části

Na tomto místě praktické části práce se pokusíme shrnout výsledky našeho výzkumu a zaměříme se při tom zejména na jejich přednesení ve spojitosti s cíli, které jsme si kladli v jeho počátcích.

Ukazuje se, že aplikace systemického přístupu do školního prostředí byla pro naše probandy jakousi cestou rozvoje vlastní osobnosti, i osobnosti učitele. Systemický přístup probandům poskytl nové pohledy na žáky ve spojitosti s jejich rodinami a pomohl jim lépe žákům porozumět, zlepšit vzájemné vztahy i celkovou dynamiku ve třídě. Ne jednomu z probandů poskytl inspiraci pro další sebevzdělávání, rozšiřování si obzorů, dodal jim chuť do další práce.

Reakce žáků se ukázaly být vesměs pozitivního charakteru. Počáteční údiv a ostych, který se objevil ve více případech, plynule přešel ve zvědavost a posléze ochotu a chuť pracovat s novými technikami. Učitelé pozorovali, že se od doby počátku aplikování systemického přístupu do vyučování mezi dětmi celkově zlepšily vzájemné vztahy, děti se staly všímavějšími a ubylo mezi nimi konfliktů. Ve třídách se otevřela nová témata k hovoru, a to zejména o významu rodiny, přátelství a vztahů. U dětí se také objevil větší zájem a ochota k práci.

Reakce ze strany vedení školy, kolegů a rodičů žáků by se daly hodnotit v souhrnu, dle našeho názoru, jako neutrální. Žádný z respondentů se neseťkal ze strany vedení s vyloženě negativní reakcí, ale nebyla zaznamenána ani výrazná podpora. Pouze jedna respondentka uvedla, že cítí podporu vedení, co se týče systemického přístupu, ale co se týče konstelací je tomu naopak. Výraznější podporu ze strany kolegyně cítila také pouze jedna z respondentek. Výzkum ukázal, že většina respondentů si myslí, že je vhodné informovat o novém přístupu k výuce jak vedení, tak kolegy, i rodiče. Většina respondentů byla toho názoru, že je dobré rodičům vše pečlivě vysvětlit a případně předvést některou z metod, prezentovat výtvar žáků, či přečíst ilustrativní text.

Jako hlavní klady a přínos systemického přístupu respondenti shledávali, že mají lepší vztahy se žáky a někteří i s jejich rodinami, vnímají svou autoritu jako přirozenou, dovedou lépe propojit jednotlivé části látky v celek a v neposlední řadě hodnotí kladně pozitivní vliv použití netradičních metod na žáky, kteří jsou díky nim aktivnější a ochotnější k práci. Za nevýhody byla považována alternativnost

a nezvyklost systemického přístupu, zejména pak konstelací, a z nich plynoucí obavy z reakcí okolí.

V neposlední řadě probandi zmiňovali, že je dobré, aby učitel praktikující systemický přístup a konstelace rozšiřoval vhodným způsobem své znalosti a zkušenosti z této oblasti. Přičemž pro práci s konstelacemi bylo považováno za žádoucí absolvování dlouhodobějšího odborně vedeného výcviku. Jako přínosné hodnotili probandi i doplnění si znalostí z oborů jako je speciální pedagogika, psychologie apod. Významným faktorem se také ukázala osobnost učitele, který by měl být zainteresovaný, empatický a dovedl s dětmi, hlavně co se týče konstelací, vhodně a citlivě pracovat.

## 8. Diskuse

O systemickém přístupu a konstelacích je možné nalézt dnes již nemalé množství literatury, avšak to samé nemůžeme tvrdit o využití těchto technik ve školní praxi. V českém jazyce jsme se setkali pouze se dvěma publikacemi, pro které se tato problematika stala hlavním tématem, a to s „*Patříš k nám!*“ německé učitelky a psychoterapeutky Franke-Gricksch a „*Příručkou sebeobrany pro učitele a pro statečné rodiče*“ českého učitele a rodinného terapeuta Ivo Pavelčáka. Za hlavní přínos praktické části považujeme, že názorně vypovídá o praktickém využití systemického přístupu a konstelací ve školním prostředí, a to z pohledu běžných učitelů, kteří se rozhodli tuto metodu využívat.

Domníváme se, že v dnešní dynamické a stále se rozvíjející době, kdy i ve školství mnozí volají po kreativních metodách, inovativních přístupech, propojování učiva v celky a zdůrazňování souvislostí, v době, kdy je kladen důraz na spolupráci mezi žáky, ale stejně tak i na individualitu každého z nich, je přínosné dát prostor a slovo těm, kteří se snaží vyhovět těmto požadavkům a tyto teorie již aplikují v praxi. Domníváme se, že je přínosné se zkušenostmi těchto učitelů seznámit ostatní odbornou i laickou veřejnost a doplnit tak teorii o poznatky z praxe.

V rozhovorech jsme se dotazovali učitelů, jak vnímají význam a přínos konstelací pro zefektivnění výkonu učitelské profese a profesní růst. Jak hodnotí možnosti využití konstelací pro řešení náročných situací a problémů žáků i učitelů v edukativní praxi. Všichni dotazovaní se shodují v kladném postoji vůči konstelacím a zdůrazňují jejich mimořádný potenciál pro prohloubení sebepoznání, stejně jako porozumění životním situacím jiných lidí. Toto prohloubené poznání ústí v osobním a profesním růstu a kultivaci osobnosti. Učitelé uvádějí, že v důsledku poznání získaného díky konstelacím jim dnes v práci nevádí to, co jim vadilo dříve, že se jim pracuje lépe a s větší chutí, že svou práci berou více komplexněji a přirovnávají ji k poslání. Ze systemického úhlu pohledu tedy učitelská práce přestává být pouze prací, ale stává se něčím víc, něčím co prochází celou osobností učitele. Motivuje ho k vytváření lepšího vztahu s dětmi a podněcuje ho k zasazování se o kvalitní třídní kolektiv. S tím vším souvisí i nový zápal do práce, niterná touha dát dětem víc a v neposlední řadě i osobní naplnění z toho, co člověk dělá, které se dnes často učitelům během let praxe vytrácí. Všechny tyto kladné změny

mají navíc podle respondentů stabilní charakter. Tato zjištění považujeme za zásadní. Vnímáme jako podstatné, že pro učitele může být jeho práce naplňující a osobně obohacující. Vnímáme jako podstatné, aby se škola pro učitele stala pokojným a přívětivým místem a zdrojem inspirace, namísto objektu, který si asociujeme se stresem, frustrací, osobními neúspěchy a vyčerpáním, jak tomu nezdávka kdy bývá.

Na základě výpovědí učitelů, si troufáme tvrdit, že právě zde je významný potenciál systemického přístupu pro školství. Pouze tehdy, když je učitel spokojený se svou prací, cítí naplnění z toho co dělá a je motivovaný osobně i ze strany vedení, které za ním stojí, může nabídnout žákům maximum, co se výchovy a vzdělávání týče. Může nabídnout i mnohem více například i ve spojitosti s požadavky RVP. Máme za to, že ideály RVP jsou dnes téměř každému učiteli dobře známé a neustále připomínané. Na jejich základě a pod tlakem ministerstva školství byly sestaveny ŠVP a aplikovány do běhu škol. Druhou stranou mince však zůstává, zdali toto stačí. Zdali požadavky a ideály sepsané v oficiálních formulářích opravdu proniknou do praxe, jestli je učitelé opravdu vnitřně procítí jenom proto, že se to po nich žádá. Z rozboru praktické části jsme usoudili, že právě ti učitelé, kteří myslí systemicky a chtějí vidět žáky komplexně jako členy jejich rodin s vlastní minulostí a životním příběhem, naplňují myšlenky RVP. Dbají na rozvoj individuality dětí v rámci třídního kolektivu, který se snaží vést k toleranci a komunikaci. Snaží se dětem porozumět a nezklamat jejich důvěru a přitom být stále učiteli profesionály, čímž se zasazují o komplexní rozvoj jak žákovi osobnosti, tak jeho znalostí a schopností. Toto vše pramení, dle našeho názoru, z velké části ze systemického přístupu učitelů, kteří berou své povolání jako poslání.

Praktická část této práce si však neklade za cíl stát se návodem pro ostatní učitele. Nemá ambice navést pedagogy na cestu systemického přístupu či konstelací. Pouze se snaží zmapovat jiné, možná stále ne zcela tradiční, přístupy k výuce a vztahu mezi učitelem, žákem a jeho rodinou. Snaží se poukázat na to, že neexistuje jediná správná cesta a dle našeho názoru i věrně vyobrazuje, že každý z dotazovaných učitelů si, ačkoli v rámci stejné filozofie, dokázal najít vlastní individuální a osobitý přístup ke své práci a dětem, které především jsou objekty jeho působení.

Jsme si vědomi, že námi dotazovaný vzorek probandů je příliš malý na to, aby se výsledky výzkumu daly zobecnit. Avšak hlavním cílem nebylo zajistit

co největší množství informací od co největšího počtu probandů, ale poskytnout náhled do pracovního a také osobního života učitelů, kteří se na základě osobních zkušeností a vnitřního citění rozhodli pro další personální a posléze i profesní rozvoj, k čemuž zvolili systemický přístup a metodu systemických konstelací.

Domníváme se, že tento cíl výzkum naplnil a zároveň věříme, že by mohl být inspirativním zamyšlením pro čtenáře, či podnětem k podrobnějšímu šetření v této dosud velmi málo zmapované oblasti propojení školství, systemického přístupu a konstelací.

## **IV. Závěr**

V této diplomové práci jsme se snažili zjistit jaké má v současné škole metoda systemických konstelací místo uprostřed tradičnějších metod práce s jednotlivými žáky i školní třídou. V teoretické části jsme přiblížili původ a vývoj systemického přístupu a systemických konstelací, specifikovali jejich zákonitosti. Část práce pak byla věnována možnostem využití systemického přístupu a konstelací ve školním prostředí za účelem osobního růstu žáka, což považujeme i za hlavní myšlenku této práce. Tu jsme se následně pokusili zmapovat i v části praktické, a to pomocí rozboru rozhovorů s učiteli, kteří se těmito metodami zabývají v běžném školním prostředí.

Domníváme se, že oblast systemického přístupu a konstelací není v naší zemi ještě příliš známá a zmapovaná, a to obzvláště co se týče možností aplikace těchto metod ve školní praxi. Diplomovou prací jsme se tedy pokusili přispět do diskuse či dát podnět k dalšímu zamyšlení se nad danou problematikou.

Máme za to, že závěry praktické části vystihly tvrzení, se kterými jsme pracovali v části teoretické. Praktická část ukázala, jak mohou učitelé citlivě pracovat se systemickým přístupem a konstelacemi, či jejich prvky ve svých hodinách a jaké tato metoda může přinášet benefity učitelům i žákům. V rámci zachování neutrálního pohledu jsme zdokumentovali také objevené zápory, které s sebou tyto metody mohou v praxi přinášet.

Ačkoli Bert Hellinger, zakladatel systemických konstelací, nedoporučuje užívat tuto metodu v práci s dětmi, troufáme si na základě zjištění teoretické a následně praktické části práce tvrdit, že je to možné, a to s kladnými výsledky. Upozorňujeme však, že metoda není určena každému učiteli a opatrnost při práci s ní je více než na místě, jelikož překračuje pedagogický rámec učitelského povolání. Klademe tedy důraz na odborné vzdělání učitele v konstelacích, nejlépe doplněné i o další znalosti a zkušenosti ze souvisejících oborů, ale stejně tak i na seberozvíjející se osobnost učitele, jeho vlastnosti a hodnotovou orientaci. Pouze vyvážená kombinace výše jmenovaného, dle našeho názoru, vykazuje předpoklady pro citlivé a přínosné využití konstelací ve prospěch osobnostního růstu žáka.

V systemickém přístupu a metodě konstelací osobně spatřujeme potenciál pro využití ve školství. Tyto nové pohledy na žáka v souvislosti s jeho rodinou

a propojením celku s jeho částmi mohou dát výuce, a zejména pak výchově, nový rozměr. Na základě výsledků praktické části vnímáme systemický přístup ve spojení s konstelacemi jako jednu z možných cest v rozvoji žákovy personality a kompetencí, která by neměla být opomíjena jako okrajová a alternativní.

## V. Použité zdroje

### LITERATURA A ČLÁNKY:

1. BENDL, S. *Školní kázeň : Metody a strategie*. Praha : ISV, 2001. s. 267. ISBN 80-85866-80-3.
2. BÍLÝ, J. *Úžasná síla celku : Organizační, podnikové a experimentální konstelace*. Praha : Pragma, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7349-049-2.
3. BÍLÝ, J, CHVÁTALOVÁ, H.: Je dobré, aby učitelé"brali"se žákem i celou jeho rodinu. *My a děti : časopis pro rodiče psaný odborníky*. 4.9.2006 , č. 4/2006, s. nevedeno. Dostupný také z WWW: <<http://www.portal.cz/casopisy/dm/ukazky/je-dobre--aby-ucitelebralise-zakem-i-celou-jeho-rodinu/9914/>>.
4. DÖRNYEI, Z; MURPHEY, T. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 191 s. ISBN 0-521-52971-9.
5. FRANKE-GRICKSCH, M.: *"Patříš k nám!" : rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Shambhala, 2006. 163 s. ISBN 80-239-6954-4.
6. FERJEČNÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 256s. ISBN 80-7178-367-6.
7. GUGGENBÜHL-CRAIG, A. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2007. 113 s. ISBN 978-80-7367-302-4.
8. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.
9. HELLINGER, B.: *Rodinné konstelace : Imperativy lásky*. Praha : Triton, 2007. 388 s. ISBN 978-80-7254-848-4.
10. HELLINGER, B., ten HOVEL, G.: *Rodinné konstelace: objevná síla*. Triton, Praha: 2004. 143 s. ISBN 80-7254-512-4.
11. HELLINGER, B., WEBER, G., BEAUMONT. 2000. *Skrytá symetrie lásky : Co podporuje lásku v partnerských vztazích/*. Praha: Pragma, 2000. 290s. ISBN 80-7205-759-6.



12. HORÁK, J.; JOSÍFKOVÁ, J.; NOVOTOVÁ, J.; ŠTĚPANOVIČ, M.: *Výchovné problémy současné školy*. Liberec : TU, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0.
13. CHVÁLA, V; TRAPKOVÁ, L. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha : Portál, 2004. 227 s. ISBN 80-7178-889-9.
14. JEDLIČKA, R. *Děti a mládež v obtížných životních situacích : Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
15. JEDLIČKA, R. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie: psychoanalytická propedeutika pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. 159 s. ISBN 80-7290-070-6.
16. KNOP, J. Rodinné konstelace – trochu víc než recenze na jednu knihu. *Konfrontace, časopis pro psychoterapii*, 03/2002. Hradec Králové: Konfrontace. s.108-111.
17. LASZLO, E. *Matrix 2001* [online]. c2009 [cit. 2011-03-13]. Intuice: klam nebo vnímání? Vědecké vysvětlení ákášického prožitku . Dostupné z WWW: <<http://www.matrix-2001.cz/clanek-detail/4244-intuice-klam-nebo-vnimani-vedecke-vysvetleni-akasickeho-prozitu/>>.
18. LAŽOVÁ, L. Rodina a škola by měly vést dialog. *Děti a my*. 2006, 4, s. 26.
19. LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace : pořadí narození a jeho vliv na osobnost člověka....* Praha : Portál, 1997. 223 s. ISBN 80-7178-430-3.
20. MALÍKOVÁ, K . *Rodinné konstelace Berta hellingera jako terapeutická a poradenská metoda*. Praha, 2006. 91 s. Diplomová práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
21. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.

22. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
23. MERTIN, V. O reformě a učitelích. *Rodina a škola*. 2007, 5, s. 4.
24. MINDELL, A. *Rodinné a systemické konstelace* [online]. 2001 [cit. 2011-03-13]. Kritické postrehy ku práci s konsteláceri. Dostupné z WWW: <<http://www.konstelace.info/mindell.html>>.
25. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
26. NELLES, W. *Konstelace* [online]. c2004-2007 [cit. 2011-03-10]. Fenomenologie a věda v konstelacích. Dostupné z WWW: <<http://www.konstelace.info/wilfriednelles.html>>.
27. PAVELČÁK, I. *Příručka sebeobrany pro učitele a pro statečné rodiče*. Liberec : Igor Pavelčák, 2008. 99 s.
28. PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
29. RIEGER, Z; VYHNÁLKOVÁ, H. *Ostrov rodiny : Integrovaný přístup pro práci a rodinou*. Hradec Králové : Konfrontace, 1996. 246 s. ISBN 80-901773-8-7.
30. RUPPERT, F.: *Trauma a rodinné konstelace : duševní štěpení a jejich léčba*. Praha: Portál, 2008. 238 s. ISBN 978-80-7367-367-3.
31. ŘÍČAN, P. *Cesta životem : Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7
32. ŘÍČAN, P; PITHAROVÁ, D. *Krotíme obrazovku : Jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha : Portál, 1995. 62 s. ISBN 80-7178-084-7.
33. SCHLIPPE, A; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2006. 251 s. ISBN 80-7295-082-7.
34. SATIR, V. *Kniha o rodině*. Praha : Práh, 1994. 350 s. ISBN 80-901325-0-2.
35. SATIR, V. *Společná terapie rodiny*. Praha : Portál, 2007. 214 s. ISBN 978-80-7367-303-1.

36. SIMON, J.: *Rodinné konstelace: Tok lásky*. Praha: Triton, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7387-132-1.
37. SINGER, D.: Team Building in the Classroom. *Early Childhood Today*, 4/2002.
38. SMITH, H. *Děti a rozvod*. Praha : Portál, 2004. 183 s. ISBN 80-7178-906-2.
39. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2001. 176 s. ISBN 80-7178-559-8.
40. SOKOL, J.: *Jansokol.cz* [online]. 2004 [cit. 2011-02-16]. Pravidla jako podmínka konkrétní svobody. Dostupné z WWW: <<http://www.jansokol.cz/cs/n-s-pravidla.php>>.
41. SOKOL, J.: *Jansokol.cz* [online]. 2007 [cit. 2011-02-16]. Úkoly současné školy. Dostupné z WWW: <<http://www.jansokol.cz/cs/n-s-soucasna-skola.php>>.
42. ŠUPA, J; ŠUPOVÁ, J. *Psychoprofi* [online]. 2008 [cit. 2011-03-11]. Metafory rodiny. Dostupné z WWW: <<http://www.psychoprofi.cz/downloads/jiri-sup/metafory-rodiny.pdf>>.
43. TRÉLAŮM, B. *Překonávání konfliktů v rodině*. Praha : Portál, 2005. 143 s. ISBN 80-7178-935-6.
44. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
45. VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
46. VYBÍRAL, Z. 2005. *Jedenáct kritických poznámek k pseudoterapeutickému kázání Berta Hellingera (namísto recenze)*, Konfrontace, časopis pro psychoterapii, 3/2005. Hradec Králové: Konfrontace. S.222-224.

## WEBOVÉ STRÁNKY:

1. *Bert Hellinger* [online]. c2010 [cit. 2011-03-10]. Biographical Sketch. Dostupné z WWW: <<http://www2.hellinger.com/>>.
2. *Česká asociace systemických konstelací* [online]. c2010 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.cask.cz/>>.
3. *Český statistický úřad* [online]. 6.8. 2003 [cit. 2011-02-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/>>.
4. *Rodinné a systemické konstelace* [online]. c2004-2007 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.konstelace.info/>>.
5. *Stem : Středisko empirických výzkumů* [online]. 8.8.2001 [cit. 2011-02-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.stem.cz/>>.
6. *Ústav religionistiky* [online]. neuveveno [cit. 2011-02-27]. Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/relig/>>.
7. *Vuppraha.cz* [online]. 2007 [cit. 2011-02-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/>>.

## **VI. Seznam příloh**

**Příloha č.1:** Osnova polokonstruovaného rozhovoru

**Příloha č.2:** Rozhovor s probandem č. 1

**Příloha č.3:** Rozhovor s probandem č. 2

**Příloha č.4:** Rozhovor s probandem č. 3

**Příloha č.5:** Rozhovor s probandem č. 4

**Příloha č.6:** Rozhovor s probandem č. 5

## **Příloha č.1: Osnova polostrukturovaného interview**

- Osobní „cesta“ k systemickému myšlení a konstelacím
  - Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?
  - Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?
  - Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)
  - Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?
  - S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?
  - Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)
  
- Zrod myšlenky aplikace systemického přístupu do školní praxe
  - Jak Vás napadlo aplikovat nově nabyté poznatky ve vašem povolání?
  - Co bylo impulzem?
  - Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)
  
- První seznámení dětí se systemickým přístupem a konstelacemi
  - Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?
  - Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?
  - Udělal byste dnes něco jinak?
  - Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem celkovém přístupu k vyučování, či to bylo spíše pozvolné?)
  
- Aplikace systemického přístupu a konstelací ve školní praxi
  - Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi a proč?
  - Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?
  - Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?
  - Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?
  
- Reakce a přístup dětí
  - Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?
  - Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?
  - Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?
  - Myslíte si z vlastní zkušenosti, že jsou děti schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?

- Názory rodičů
  - Seznámili jste rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?
  - Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?
  - Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?
  - Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak?
  
- Názory a reakce vedení a kolegů
  - Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?
  - Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?
  - Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?
  - Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?
  
- Výhody, nevýhody a přínos systemického přístupu ve školní praxi
  - Jaké vidíte výhody systemického přístupu?
  - Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?
  - Co systemický přístup přináší Vám jako učiteli?
  - Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?
  - Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?
  
- Osobnost a kvalifikace učitele praktikujícího systemický přístup a konstelace
  - Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?
  - Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?
  - Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?
  
- Budoucnost systemického přístupu a konstelací ve školství
  - Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?
  - Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?
  
- Můžete jednou větou říci, proč jste si vybral, proč Vás oslovil právě systemický přístup? Nějak ho v jedné větě popsat, co pro Vás znamená?

## Příloha č. 2: Rozhovor s probandem č. 1

- Osobní „cesta“ k systemickému myšlení a konstelacím
  - Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?

*„Jak to říct, kde byl ten začátek? No asi postupně přes zájem o pedagogiku Montessori a knížky Satirové jsem se dostala až k Hellingerovi, velice inspirativní Franke-Gricksch a konstelacím a řekla si, že na tom opravdu něco je. Po přečtení pár knih jsem cítila, že je to ten správný směr pro mě a že bych chtěla vědět víc. Nějak jsem tam pro sebe cítila ten potenciál“*
  - Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?

*„Jak to výstižně říci, je to osobnější, jako když Vám najednou do sebe začnou zapadat části skládačky a Vy začínáte vidět nový obraz. To všechno co se děje vám, souvisí s vaší rodinou a její historií. Nejvíce přínosný je ten pohled na celek, že víte, že nic není bez příčiny, že to někde koření.“*
  - Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)

*„Zajímalo mě to a hodně, ale byla to poměrně dlouhá cesta, jak jsem řekla. Montessori, Satirová, Hellinger a pro mě nezákladnější Franke-Gricksch „Patříš k nám!“. Nejdřív to bylo dlouhé studium.“*
  - Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?

*„To se dá těžko jednoznačně říct. Už jsem se o to zajímala dlouho a měla jsem pocit, že je správná chvíle zkusit si to na živo. Taky jsem již delší dobu řešila nějaké osobní těžkosti, ale hlavně jsem myslela, že by to mohlo mít přínos pro mě osobně, víte, trochu na sobě zase zapracovat.“*
  - S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?

*„Byla jsem hodně zaměstnaná, takže už nezbyval čas, trvalo to skoro dva roky, než se naskytla vhodná příležitost a i důvod.“*
  - Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)

*„Bylo to příjemné, což jsem i očekávala. byl to opravdu zážitek, ta atmosféra, energie, příjemní lidé. Rozhodně to byla pozitivní zkušenost. Cítila jsem se tam dobře a přirozeně.“*



- Zrod myšlenky aplikace systemického přístupu do školní praxe
  - Jak Vás napadlo aplikovat nově nabyté poznatky ve vašem povolání?

*„Už při četbě Hellingera a Gricksch. Ta kniha mi vlila novou krev do žil. Už dlouho jsem hledala další nové možnosti jak pracovat s žáky a tohle mě přímo nadchlo. Bylo mi jasné, že to není jen tak, že to není hra, ale věděla jsem, že je to něco, o co se chci pokusit.“*
  - Co bylo impulzem?

*„Nějak mě neuspokojovala zaběhnutá školní rutina. Vždy jsem se snažila hledat nová řešení a nová východiska jak pro sebe, tak pro své žáky. Proto jsem četla Montessori a jí podobné. Už kdysi při čtení Satirové jsem si začala uvědomovat, že má v hlubokou pravdu v tom, že děti jsou do značné míry obrazem svých rodičů. Pomohlo mi to v přístupu k nim. Ze začátku máš stejně tendence se hned rozzlobit, je to jednodušší, ale pak si uvědomíš, že je to pořád dokola, a že to nikam nevede. Je třeba si povídat a porozumět.“*
  - Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)

*„Co se týče systemického přístupu, tak to bylo spontánní, to nějak plánovat nemusíte, prostě to tak vidíte a to na začátek stačí. Najednou chcete dětem více rozumět, více s nimi komunikujete o věcech mimo školu a zajímá vás rodina a její pozadí. Uvědomujete si, že je to důležité. Konstelace jsou složitější a citlivější. První stavění jsem plánovala a rozmyšlela, jestli jsou na to připravené děti a jestli já. Nebylo to ze dne na den.“*
- První seznámení dětí se systemickým přístupem a konstelacemi
  - Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?

*„Zase s pomocí „Patříš k nám.“ Byla to moje inspirace, tak jsem knížku vzala s sebou a přečetla jim několik příběhů a úryvků. Pak jsem se zeptala na jejich názory a začali jsme o tom diskutovat. Mluvili jsme o rodině, významu rodičů a jak nás ovlivňují.“*
  - Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?

*„Probírali jsme zrovna rodinu, takže se toto téma samo nabízelo. Vyprávěla jsem jim o svých zážitcích z konstelací a stručně jim vysvětlila jak to při konstelacích na semináři chodí. Rádi poslouchají, když jim vyprávím něco o sobě. Aby si to lépe dovedli představit přečetla jsem jim něco z „Patříš k nám!“, což je velmi zaujalo. Pak jsme na toto téma dlouze diskutovali. Bylo to samé: A vy tomu věříte?, Fakt to funguje? A jak se to dělá?“*

- Udělal byste dnes něco jinak?
 

*„Myslím, že ani ne, tak jak to proběhlo, to bylo v pořádku. Pozvolné seznámení, povídání. Sedlo to mě i dětem.“*
- Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem celkovém přístupu k vyučování, či to bylo spíše pozvolné?)
 

*„Opravdu jsem chtěla s dětmi pracovat tímto způsobem, ale nešlo to hned. Rozhodla jsem se tedy pro dlouhodobý kurz konstelací a až pak jsem začala praktikovat o něco víc. Musela jsem se taky zamyslet nad tím, jak to udělat, aby to bylo co nejcitlivější. Do té doby to bylo spíš o systemickém myšlení v rámci mého přístupu.“*
- Aplikace systemického přístupu a konstelací ve školní praxi
  - Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi a proč?
 

*„Myslím, že systemické myšlení už je pro mě běžnou součástí vyučování, jeho přípravy a vůbec toho, jak myslím. S konstelacemi také čas od času pracujeme, pro děti je to zajímavé a už si na to zvykly. Takhle nakombinované nám to myslím vyhovuje. Proč? Protože to tak nějak cítím. Víc to asi nevysvětlím“*
  - Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?
 

*„Vnímám děti jako zástupce jejich rodin, takže se snažím s rodiči více komunikovat a na základě toho i lépe pochopit jednání svých žáků. Občas to není nejjednodušší, ale snažím se rodiče upřímně respektovat. Když se toto daří, mohu k nim lépe přistupovat jako k individualitám a zároveň nám to pomáhá, myslím, tvořit všichni dohromady lepší kolektiv. Mluvíme o rodině, vztazích a děti jsou otevřenější a i mezi sebou lépe vycházejí. Ne vždy, ale většinou ano.“*
  - Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?
 

*„Používáme relaxační techniky a konstelace, více komunikujeme o věcech mimo školní oblast. Zkoušela jsem věci jako, že si představují, že za nimi stojí někdo z rodiny při písemce, a že jim pomáhá a bylo jim to po počátečním veselí vesměs příjemné. Po náročném testu si představujeme obyčejně nějaké příjemné místo, a moře nebo déšť z nás smývá stres, obavy, napětí a nepříjemné myšlenky. Vlastně toto mají i jako za stálý domácí úkol, myslet pozitivně a snažit se občas relaxovat pomocí imaginace. Někdy stavíme i konstelace, většinou na vztahy ve třídě, když se vyskytne nějaký problém, který si sami nedokáží vyřešit. Často jen stačí, když to vidí postavené“*

- Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?
 

*„Většinou v rámci běžných hodin. Snažím se to tam nějak začlenit do tématu, když se to trošku hodí, nebo si nechám na konci hodiny čas pro normální mezilidskou konverzaci. Dělán ale taky speciální hodiny, třeba před létem nebo Vánoci, nebo na to vyčlením třídnickou hodinu či hodinu občanky. Pak se zabýváme aktuálními problémy, tím co děti zrovna trápí, vztahy, rodinou...“*
- Reakce a přístup dětí
  - Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?
 

*„Nejdřív se celá třída začala pubertálně chichotat. S něčím takovým jsem počítala. Pak začalo být znát, že se u nich probouzí zvědavost, a že o tom začínají přemýšlet. Do první konstelace se jim moc nechtělo, asi se trochu styděli, ale pak se přihlásili odvážní dobrovolníci. Tihle dva kluci si ze všeho dělají legraci, ale zas to jsou takoví extroverti, že všechno musí zkusit. Když to vidí ostatní, tak se pak zapojí většinou taky. Hodně se ptali a pak to chtěli taky zkusit.“*
  - Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?
 

*„Je pravda, že bylo pár dětí, které nechtěly mluvit o rodině, či se svěřovat nebo dokonce stavět. Všechno se ale dělo nenásilně, nikdo nikoho k ničemu nenutil.“*
  - Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?
 

*„Zvykali si poměrně rychle, a když přešel počáteční ostych, postupně si všichni chtěli vyzkoušet i stát v roli zástupce.“*
  - Myslíte si z vlastní zkušenosti, že jsou děti schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?
 

*„Jde to a řekla bych, že dobře a děti jsou otevřené, berou to jako hru, která ovšem přináší výsledky. Nicméně musíte vědět co děláte. Nejlíp být vyškolený a taky citlivý, což vás nikde bohužel nenaučí. Nemusíte jít viditelně do hloubky a stejně se změna v systému projeví. Je však třeba v kolektivu vytvářet důvěru a pracovat soustavně na vztazích, bez toho to asi nejde.“*
- Názory rodičů
  - Seznámili jste rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?
 

*„Vyprávěla jsem jim o rodinných vazbách a metodě konstelací. Znovu jsem použila úryvek z „Patříš k nám!“, který jsem rodičům přečetla. „Snažila jsem se jim osvětlit, že*

*v systemickém myšlení a konstelacích vidím velký potenciál pro posílení a zlepšení vztahů v kolektivu a i seberozvoj jedinců. Taky jsem jim popsala, jak jsme stavěli například naši školu jako rodinu, jak se žáci shodli na tom, že třídní učitel je jakoby v pozici matky a ředitel v pozici otce, žáci jsou děti atd...při této aktivitě jsem vlastně zase vycházela z Gricksch. Cítila jsem, že spíše předejdu problémům, když o tom rodičům řeknu a doufala jsem, že to třeba ocení.“*

- Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?  
*„Většina rodičů to přijala pozitivně, možná díky tomu, že jsem se jim to opravdu snažila vysvětlit, že mi na dětech záleží a že bych je ráda rozvíjela i touto cestou. Pár rodičů bylo ale trochu zaražených a jeden více nedůvěřivý otec se mě poté soukromě ještě dotazoval na to, jak tedy s dětmi vlastně pracuji. Z jeho otázek jsem cítila jakoby se bál o vlastní soukromí.“*
- Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?  
*„Snažila jsem se vysvětlit, že pomocí těchto technik se snažím tvořit lepší třídní kolektiv, lépe dětem porozumět a celkově je komplexněji rozvíjet, ne se plést do soukromí. Bylo vlastně jen potřeba vysvětlit mu, že respektuji soukromí svých žáků, že se pouze snažím o nich více dozvědět, jelikož zastávám názor, že se nám poté bude společně lépe pracovat. Zdálo se, že to přijal.“*
- Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak?  
*„Naše vztahy byly dobré již dříve, ale nyní jsou ochotnější podílet se i na školních akcích, do kterých se snažíme zahrnout i rodiče a celkově zavládla otevřenější atmosféra. Já respektuji je a oni mě.“*
- Názory a reakce vedení a kolegů
  - Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?  
*„Jsem toho názoru, že vedení musí být zasvěceno. Je jedno jestli oficiálně či neoficiálně, ale když to někdo neudělá, jakoby nerespektuje autoritu, což je samo o sobě chyba v systému. Jestli-že to chci dělat systemicky správně, je třeba si o tom alespoň promluvit. No pár kolegů jsem informovala, nebo spíš to padlo mezi řeči. Byli to zejména přátelé kterým jsem to chtěla říct Měla jsem pocit, že to bude takové oficiálnější.“*
  - Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?  
*„Systemický přístup byl vítán, naše vedení je co se novinek týče nadprůměrně vstřícné, ale konstelace takový úspěch nesklidily. Byla jsem zklamaná. Nebylo mi nic zakázáno, ale*

*ani dovoleno. Asi se mi to jakž takž toleruje, ale raději se o tom, musím přiznat, už moc nezmiňuji. Jediné pozitivum je, že si zatím nestěžovali rodiče. Asi jsem doufala ve větší podporu, ale vlastně jsem něco takového podvědomě čekala.“*

- Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?  
*„Normální, někdo se víc ptal, někdo neměl moc zájem. Jednu kolegyni a kamarádku to ale docela upoutalo a projevila zájem jet se mnou na seminář konstelací, což bylo příjemné.“*
- Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?  
*„Jak už jsem říkala, systemické myšlení je podporováno, tam opora je, ale konstelace bohužel ne. V té kolegyni, která si sama konstelace vyzkoušela cítím opravdu podporu, zajímá se, konzultujeme spolu. Ale jinak spíš neutrální.“*
- Výhody, nevýhody a přínos systemického přístupu ve školní praxi
  - Jaké vidíte výhody systemického přístupu?  
*„Budu se asi už opakovat, ale pro mě je to pohled na celek, ale přitom vidíte i jeho části v jiném světle a dovedete je lépe vnímat. Máte bližší vztah s dětmi, lépe porozumíte rodinám a tak dále. V hodinách se otevírají témata, o kterých se dřív nebavilo a nebyly součástí školy, což je myslím škoda.“*
  - Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?  
*„Pro mě je to čas. Napadá mě vždy tolik věcí, o kterých mluvit, udělat jinak, ale hodina má jen 45 minut a to je problém. Další problém je pro mě, že konstelace dělám jakoby ne úplně s požehnání se shora a to mě vadí.“*
  - Co systemický přístup přináší Vám jako učiteli?  
*„Moje práce se mi tak, jak to dělám dnes, zdá smysluplnější a o dost více naplňující a baví mě to. Vidím všechno víc komplexně, jak se děti chovají jako jejich rodiče, nebo vidíte i zárodky toho chování. Pak se na všechno díváte jinak a přemýšlíte víc o tom, jak s nimi pracovat tak, aby dokázaly lépe vstřebat nejen látku, ale i lépe zapadli do kolektivu. I já sama se mezi nimi cítím přirozeněji.“*
  - Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?  
*„Jsou lepší skupina, pomáhají si, tolerují se. Lépe komunikují a spolupracují, a když je problém, většinou se dokáží nakonec rozumně dohodnout a ani nemusím zasahovat. Ne, že by to dřív nebylo, ale myslím, že teď je to lepší a méně časté.“*
  - Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?

*„Už jsem to asi říkala několikrát, ale jsou lepší kolektiv, jsou schopni se podržet, pomoci si. Dříve se občas stalo, že nikdo nechtěl do skupiny někoho méně oblíbeného, dnes se snaží, aby se nikdo necítil odstrčen.“*

- Osobnost a kvalifikace učitele praktikujícího systemický přístup a konstelace

- Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?

*„Měl by být asi hlavně otevřený novým věcem, citlivý, dále se vzdělávat a být také smířený sám se sebou, to velmi pomůže a člověku to otevře oči. To se nedá jednoznačně říct, ale asi ne, přece jen to musí jít z vás. Musíte to tak cítit a to se nedá jednoduše naučit.“*

- Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?

*„Určitě neusnout na vavřínech a pracovat na sobě, což by ovšem měl každý učitel, o to ale víc, že dělám něco netradičního, co se navíc stále vyvíjí. Číst další nové knížky, určitě občas zajít na konstelace, pozitivně myslet.“*

*„Já čas od času jezdím na konstelace, čtu knížky, hledám informace, navštěvuji různé semináře a celkově se snažím sama na sobě pracovat. Počítám do toho i meditaci, relaxaci. Je třeba to dělat, máte zodpovědnost k žákům, že s nimi pracujete co nejlépe jak můžete.“*

- Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?

*„Jestli-že se chce věnovat opravdu konstelacím, je důležité absolvovat výcvik, i když ani výcvik sám o sobě nic nezaručí. Musíte to cítit. Je třeba taky sám navštěvovat semináře kvůli sobě, to dává hodně.“*

- Budoucnost systemického přístupu a konstelací ve školství

- Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„Někteří učitelé to vlastně dělají už dnes a ani to nevědí, nebo o tom nemluví. Bylo by to hezké, ale nemyslím si, že se během pár let stane něco převratného. Každý si to stále bude dělat jak chce. Možná se rozšiřovat bude, ale pomalu.“*

- Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„V tomto ohledu nejsem moc pozitivní. Myslím, že to ještě potrvá dlouho, jestli to kdy do škol opravdu pronikne ve větší*

*míře. Asi záleží a i na vývoji názoru odborníků, kteří to stále spíš odmítají.“*

- Můžete jednou větou říci, proč jste si vybral, proč Vás oslovil právě systemický přístup? Nějak ho v jedné větě popsat, co pro Vás znamená?

*„Celek je suma částí a části tvoří celek.“*

## Příloha č. 3: Rozhovor s probandem č. 2

- Osobní „cesta“ k systemickému myšlení a konstelacím
  - Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?  
*„Řekla mi o tom bývalá kolegyně. Několikrát to absolvovala a byla nadšená.“*
  - Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?  
*„Nejdříve mě asi zaujaly příběhy lidí, kteří pomocí konstelace chtěli vyřešit nebo třeba jen nahlédnou na své problémy z jiného úhlu. Byla jsem prostě zvědavá a řekla si, že bych to ráda vyzkoušela. Nejdříve to byla hlavně ta zvědavost. Pak spíš ta filozofie celku, rodina, její propletení. Když jsem se nad tím zamýšlela, přinášelo to jinou perspektivu, jiný pohled.“*
  - Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)  
*„Vyzvíдалa jsem od kolegyně, která mi o tom pověděla, že už seminář navštívila. Tak jsem z ní dostávala zážitky, pak jsem přečetla nějaké články na internetu a knihu od Nellese, myslím.“*
  - Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?  
*„Asi nejsilnější motiv byly rodinné problémy, které jsem nějak nedokázala řešit. A chtěla jsem vidět, jak to chodí v praxi. Jinak asi mě to zajímalo a chtěla jsem na sobě víc pracovat.“*
  - S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?  
*„Jé, nevím přesně, asi do roka. Vlastně to navrhla ta kolegyně, která mi o tom pověděla a já souhlasila.“*
  - Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)  
*„V místnosti vládla opravdu příjemná atmosféra. Vlastně jsem si uvědomila, že jsem nečekala ani nic jiného, když se nad tím tak zamyslím. Pocit jsem z toho měla dobrý, celkově to bylo nenásilné, takové přirozené. Člověk se tam zamyslel sám nad sebou, i když se koukal jen na třeba na cizí konstelace.“*



- Zrod myšlenky aplikace systemického přístupu do školní praxe
  - Jak Vás napadlo aplikovat nově nabyté poznatky ve vašem povolání?

*„Po pár seminářích jsem si řekla, že by to možná nemuselo být špatné. Že by minimálně pohled na celek nějak šel do výuky zpracovat. Začínala jsem se koukat na svou rodinu i rodiny dětí jinak, víc je brát v úvahu, jak nás ovlivňují. No a pak už se mě ta myšlenka nějak nechtěla pustit. Nebyl to okamžitý nápad, ale spíš to tak nějak samo vyplynulo ze situace.“*
  - Co bylo impulzem?

*„Jak jsem říkala před tím. Bylo to docela přirozené, dělo se to s tím, jak se postupně měnil můj pohled na rodinu.“*
  - Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)

*„Klasické konstelace nedělám, na to je třeba větší odbornosti, alespoň tak to cítím, ale když zkusíme něco na ten způsob, tak to pečlivě plánuji. Systemické myšlení se začalo projevovat spontánně. Začala jsem se o děti více zajímat, chtěla jsem znát jejich příběh a od toho se to pak odvíjelo.“*
- První seznámení dětí se systemickým přístupem a konstelacemi
  - Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?

*„Bavili jsme se všeobecně o vztazích s ostatními lidmi a jejich důležitosti a dostali jsme se až k rodině. Tehdy jsem jim pověděla jak to vnímám, že si každý v sobě nese oba své rodiče, aniž by si to třeba uvědomoval. Vyprávěla jsem jim i o sobě, vždycky zpozorní.“*
  - Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?

*„Vyprávěla jsem jim, jak mě ovlivnil můj otec a matka a jak je ovlivňovali jejich rodiče. Pak na téma rodiny psali krátkou úvahu. Měli vystihnout jak se v rodině cítí, jaké je jejich místo, jaké jsou mezi nimi a rodiči vztahy a v čem vidí příčiny neshod.“*
  - Udělal byste dnes něco jinak?

*„Nevím, asi bych možná déle lépe vysvětlila co je systemickým přístupem myšleno. Někteří žáci psali eseje o rodině, ale nepronikli k podstatě věci. Myslím jako že psali velmi stroze.“*
  - Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem celkovém přístupu k vyučování, či to bylo spíše pozvolné?)

*„Určitě pozvolné, bez zkušeností nebo tak můžete systemicky myslet, ale konstelace, to jsem si netroufla. Ale určitě mě to zajímalo i dál, tak jsem navštívila další semináře.“*

- Aplikace systemického přístupu a konstelací ve školní praxi
  - Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi a proč?

*„Asi si vystačím se systemickým přístupem, i to je myslím prospěšné. Nějak se na to necítím. člověk asi musí sám vědět, jestli může, nebo ne. Já to zkusila jen tak náznakem, ale cítila jsem, že se do toho radši nebudu hlouběji pouštět. A popravdě v češtině a němčině na to ani není moc prostoru.“*
  - Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?

*„Jak se to odráží? No myslím, že asi hlavně v tom, že o dětech víc přemýšlím, snažím se k nim přistupovat více individuálně, ale na druhou stranu za nimi vidím i jejich rodiče, kteří je ovlivňují. Když se pak třeba zlobím, nebo někomu něco nejde, mám proto jakoby větší pochopení...ty děti tam nejsou sami za sebe. Vše má původ v rodině a prostředí, ve kterém děti žijí a vyrůstají...dnes to vím a vidím lépe. Taky se víc snažím, aby tvořili lepší a tolerantnější kolektiv, aby víc spolupracovali.“*
  - Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?

*„Spíše to vidím jako postoj sama u sebe, že se na děti dívám jinak a i to mi přijde přínosné. Neužívám speciální techniky, jen jsme třeba více psali slohové práce na téma rodiny, vztahy, jak vše se vším souvisí. V obou jazycích jsem jim třeba dala číst text o konstelacích a pak jsme s ním pracovali s pomocí doplňujících otázek a povídali si o něm. Chtěla jsem, aby nad tím trochu přemýšleli, aby se vůbec učili nad texty přemýšlet, ne jen brát za bernou minci, co si kde přečtou.“*
  - Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?

*„Během hodin se snažím s dětmi více komunikovat, spojit nějakou metodu s tématem či příležitostí. Nepřipravuji třeba celé speciální hodiny.“*
- Reakce a přístup dětí
  - Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?

*„Vzali to dobře. Samozřejmě, že byli nejdřív překvapení a divili se, co že to nich vlastně chci, ale pak začali být spíš zvědaví. Někteří se samozřejmě královsky bavili a smáli se tomu, ale jinak se to na konec docela líbilo. Bohužel jsem jim to asi málo vysvětlila, ale v těch esejích nešli až tak do hloubky, jak jsem si představovala. Jinak to ale bylo dobré.“*
  - Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?

*„Nemůžu říct, že to byla negativní reakce. Někteří jen v tom, co jsme dělali šli po povrch, nechtěli se jakoby moc otevřít. K tomu je ale potřeba asi čas a hlavně ne nátlak z mé strany,*

*takže jsem čekala a povzbuzovala, namísto toho, abych je kárala.“*

- Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?  
*„Musím říci, že jsme neměli problémy. Otevřeněji komunikujeme a občas pracujeme možná pro pubertáky se směšnými tématy, ale postupně se je naučili brát normálně a přestali se pořád uchechtávat. Stali se otevřenější a nepříjde jim to tolik trapné.“*
- Myslíte si z vlastní zkušenosti, že jsou děti schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?  
*„Určitě to jde, ale učitel musí být empatický a nejlépe i po nějakém kurzu. Je to myslím dost ošemetné, ale pod správným vedením to vidím jako přínos. Taky myslím, že když už to děláte, mělo by se pracovat na toleranci dětí, aby se neurážely a nesmáli se sobě navzájem a zamyslet se, jestli zrovna to, které téma není pro někoho příliš citlivé, abychom nechtíc neublížili.“*
- Názory rodičů
  - Seznámili jste rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?  
*„Ano. Využila jsem rodičáku a seznámila je s tím jak to vidím já, že je třeba být v užším kontaktu s nimi jako rodiči. Že to pomůže mě jako učitelce, oni budou vědět, že mi na jejich dětech záleží a největší benefit z toho budou mít právě děti. A o tom by nám všem mělo jít.“*
  - Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?  
*„Myslím, že většině se to docela líbilo, ale někteří vlastně nic neříkali, jen se zvláště tvářili, možná nevěděli co si o tom myslet.“*
  - Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?  
*„Negativní odezva nebyla. Alespoň nikdo nic neříkal. Je ale pravda, že jsem to ještě stručně osvětlila, v čem vidím přínos.“*
  - Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak?  
*„Nevím, ale řekla bych, že jsem si teď s rodiči bližší, a že i oni více chodí na rodičáky, někteří zavolají během roku, jak dítě prospívá, což se dříve moc nestávalo. Je to veliký pokrok.“*

- Názory a reakce vedení a kolegů
  - Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?
    - „Určitě. Naštěstí jsme přátelé, takže to byl nepracovní rozhovor a nebyla jsem z toho nervózní. Z kolegů jsem to řekla kolegyni v kabinetě, s tou trávím v práci nejvíce času a máme i společnou aprobaci, tak jsem byla zvědavá na její názor.“
  - Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?
    - „Ředitelka mi naznačila, že je to má věc, že osobně na tom nevidí nic špatného, ale ať se raději držím zpátky, moc se rodičů nevyptávám. Že by to mohlo vypadat, že se jim pletu do výchovy a soukromí. Že ve škole se má především učit.“
  - Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?
    - „Různé. Někdo se třeba zajímal a někdo to přešel. Ale žádné extrém.“
  - Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?
    - „No asi ani z jedné strany. Nějak se to neřeší, takže...je to takové neutrální. Z kolegů se to líbí asi jak komu. Těžko říct.“
- Výhody, nevýhody a přínos systemického přístupu ve školní praxi
  - Jaké vidíte výhody systemického přístupu?
    - „Rozvíjí to více dětskou představivost, je to kreativnější, děti si dávají lépe dohromady souvislosti a učí se vidět věci v souvislostech, ne převážně jenom odděleně, jako je tomu při klasické výuce. Velký plus je častější kontakt s rodiči a celkově to, že skrze systemickou optiku se na vše díváte z větší perspektivy.“
  - Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?
    - „Asi hlavně v čase. Musím probrat plánovanou látku a při tom bych chtěla věnovat čas ještě jiným aktivitám. Občas je to těžké skloubit a extra hodinu tomu taky vždycky nemůžete věnovat. No a potom ještě je tu ta nejistota, jak se na to budou dívat rodiče a vedení, to nikdy nevíte.“
  - Co systemický přístup přináší Vám jako učiteli?
    - „Vidím to celé více komplexně, reakce žáků a jejich chování dává větší smysl, nerozčiluji se tolik jako dřív. Myslím, že jsme si blíží i já se cítím ve třídě lépe a oni mě více respektují.“
  - Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?
    - „Když jim učení propojím, vytvořím souvislosti třeba s jiným předmětem, dám různé zdroje k zamýšlení, všechno je to víc

*baví a i si lépe pamatují. Tvoří i lepší kolektiv než dřív a v jejich práci na rodinná témata a vztahy je znát, že si více uvědomují jejich důležitost a propletenost.“*

- Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?

*„Kromě toho co už jsem říkala, tak když pracují ve skupině, dokážou si navzájem pomoci a poradit a drží více při sobě. Dříve se víc skupinkovali.“*

- Osobnost a kvalifikace učitele praktikujícího systemický přístup a konstelace

- Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?

*„Ta práce by ho měla bavit, od toho se to odvíjí. Potom přirozeně máte větší zájem o děti a pak u nich i přirozený respekt a důvěru, kterou ale nesmíte zklamat. Zdravé sebevědomí, komunikativnost a zájem o žáky je taky určitě na místě a každý to nemá, takže si myslím, že to není pro každého.“*

- Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?

*„Jednu dobu jsem měla období, kdy jsem jako učitel stagnovala, nerozvíjela se, nezkoušela nic nového. Nenaplňovalo mě to a nedělala jsem to ráda. Pracovat na sobě je důležité už pro to, aby člověk měl pocit, že to dává smysl, aby věděl, že to co dělá, dělá dobře, a že je to prospěšné. Další sebevzdělávání by mělo být samozřejmostí a myslím, že ten, kdo dělá systemický přístup by měl být ještě iniciativnější než normální učitel. Navíc práce sama na sobě v nás udržuje, aspoň ve mě tedy ano, chuť a elán do vzdělávání a práce. To by učitel mít měl. Číst knížky, jezdit na semináře a tak. Já? No dělám vlastně to samý.“*

- Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?

*„Asi nějaké odbornější. Ne jen něco okoukaného ze seminářů. Musím ale říct, že to také není všechno. Je to jako se vším. Můžete mít skvělého talentovaného laika a mizerného v oboru studovaného odborníka. Je to jen příklad ale chápete jak to myslím. Jak k tomu přistupuje jednotlivec je taky moc důležité.“*

- Budoucnost systemického přístupu a konstelací ve školství
  - Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„Myslím, že se už mezi učiteli tento pohled rozšiřuje, už jen v poslední době se po nás chce všechno propojovat se vším, navazovat na sebe a podobně. To s tím souvisí. Pod tímto vlivem by se mohla i obecně zlepšit komunikace škola rodin. Myslím, že je to celkem reálné.“*
  - Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„No asi ne moc pozitivně. Je to asi ještě příliš nové. Sice se konstelace těší mezi laiky poměrně oblibě, ale ve škole si je umí asi zatím představit málokdo. Záleží taky na tom, jak k tomu budou přistupovat odborníci, to možná rozhodne.“*
- Můžete jednou větou říci, proč jste si vybral, proč Vás oslovil právě systemický přístup? Nějak ho v jedné větě popsat, co pro Vás znamená?

*„Propojenost rodiny, dětí a školy.“*

## Příloha č. 4: Rozhovor s probandem č. 3

- Osobní „cesta“ k systemickému myšlení a konstelacím
  - Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?  
*„Kamarád mi řekl, že jede a jestli nechci taky.“*
  - Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?  
*„To jak všechno se vším souvisí. Že problémy dětí ve škole souvisí s jejich rodinami a jak je to všechno složitě zamotaný. Né, že bych na to už dřív nemyslel, ale najednou jsem to viděl jako v novém světle. Najednou to prostě všechno dávalo smysl. Zamyslel jsem se nad vlastní rodinou historií a musím říct, že mě to docela dostalo. Pak jsem o žácích začal přemýšlet víc do hloubky, proč se jak chovají. Je tam toho tolik co řešit.“*
  - Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)  
*„Ani ne, nezjišťoval. Řek mi o tom ten kamarád, že je volné místo a já si řek proč ne. Rád zkouším nové věci.“*
  - Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?  
*„V mém případě to byla náhoda, že jsem tam vůbec šel. Kromě toho jsem byl taky zvědavý co z toho asi bude.“*
  - S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?  
*„Jak jsem řekl, bylo to dítě okamžiku. Jeli jsme tam asi týden po tom, co jsem se o tom dozvěděl.“*
  - Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)  
*„Všechno bylo v pohodě, ale z vedoucího konstelace jsem neměl úplně dobrý pocit. Nevím proč. Vlastně bylo jinak všechno v pořádku, ale ten vedoucí mi nějak prostě nesednul. O konstelaci jsem nejdřív ani nějak zvlášť nepřemýšlel, ale asi jsem čekal, že člověk, který to povede, bude nějak zvláštní, že z něj bude něco vyzařovat. Ne, že by mu zářila aura nebo tak....(dlouhý smích). Spíš, že bude mít velký charisma.“*
- Zrod myšlenky aplikace systemického přístupu do školní praxe
  - Jak Vás napadlo aplikovat nově nabyté poznatky ve vašem povolání?  
*„Jak jsem zkusil jít párkrát na seminář, tak mě to upoutalo, jak se lidi otevírají a říkal jsem si, jestli by to nějak nešlo i veš“*

*kole. Nějak se to všechno začalo měnit, viděl jsem najednou ty děcka jinak. Vždycky jsem věděl, že to, jak se občas chovají není do jisté míry jejich vina, ale často jsem na to zapomínal a zlobil se na ně. Pak mě napadlo je s mým pohledem taky seznámit.“*

- Co bylo impulzem?  
*„Jednoznačně špatný vztahy v kolektivu. V tu dobu jsem měl třídu obzvláště zlobivých dětí. Děcka si dělala naschvály a po různých pokusech jsem měl už dost. Opravdu jsem k nim nerad chodil učit a to to byla navíc moje třída. Pak sem si řek, že bych s nima mohl promluvit o rodině a propletení, že je třeba zaujme tohle, když už nic.“*
- Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)  
*„S konstelacemi jsem opatrný. Zkusil jsem to, ale po důkladném zvážení. Dlouho jsem přemýšlel jak to co nejvíc zjednodušit a ušít dětem na míru. Systemický přístup se projevuje tak nějak sám. No asi v tom, že se snažím komunikovat víc s dětma i rodičema.“*
- První seznámení dětí se systemickým přístupem a konstelacemi
  - Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?  
*„No nijak složitě. Vyprávěl jsem jim jak je rodina důležitá, jak se často podobáme rodičům a děláme stejné věci jako oni, aniž bychom to chtěli. Vysvětlil jsem jim zjednodušeně systém, části že tvoří celek a tak nějak.“*
  - Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?  
*„Bylo to ve zbytku hodiny. Nejdřív sem jim řek něco málo o rodině, jak je ovlivňuje a oni samozřejmě nesouhlasili. V tu dobu jsem znal některé jejich rodiče už docela dobře, tak jsme pak mluvili o tom, v čem jsou stejní jako jejich rodiče a v čem jiní. Dospěli jsme nakonec k názoru, že se rodičům vlastně hodně podobáme. Ani nevím jak, ale zaujalo to jejich pozornost. Pak jsem jim řek, ať si představí třídu jako rodinu, kdo by byl otec, kdo matka, kdo děti a jak se asi cítí a nakreslili jsme to celé na tabuli. Byla to spíš taková hra, jako kdyby dávali dohromady skládačku, ale opravdu o tom přemejšleli.“*
  - Udělal byste dnes něco jinak?  
*„Snad ani ne, děcka to vzaly v pohodě. Docela se to povedlo.“*
  - Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem celkovém přístupu k vyučování, či to bylo spíše pozvolné?)  
*„Nic výrazného se nedělo. Když se to hodilo, věnoval jsem třeba kus hodiny povídání o tom, co se děje u nich doma a*



*občas se mě ptali sami a chtěli systém dovysvětlit. Potřeboval jsem ale ještě nabrat nové zkušenosti, znal jsem jen ty základy a to bylo málo.“*

- Aplikace systemického přístupu a konstelací ve školní praxi
  - Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi a proč?

*„To se nedá úplně říct. Rozhodně konstelace nejsou běžnou součástí, ale občas jsem se o něco takového pokoušel zjednodušenou formou.“*
  - Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?

*„Mam pro ně asi větší pochopení. Hlavně sem si začal uvědomovat, jak je důležitý, aby byl ve třídě dobrý kolektiv, jako v rodině. No a já jako učitel pro to můžu něco udělat, můžu je dát dohromady, když se snažím. Zároveň se ale i víc snažím pochopit děti jako jednotlivce, každý má svůj příběh, své problémy a tak...“*
  - Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?

*„Například v dějepise, děti se často nemohly zorientovat v rodech, kdo s kým válčil, proč vznikla nevraživost, jakou roli v tom hrály sňatky a tak. Tak mě napadlo, že si to postavíme a pak jsme přesunovali válečníky, budoucí manželky, jejichž natek usmířil protistrany a podobně. Není to klasická konstelace, ale bylo to zábavné, vizuální a děti si to opravdu zapamatovaly. Zkoušeli i říkat, jak se ta která postava mohla v dané situaci cítit. Bylo to poutavé, poutavější než učebnice.“*
  - Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?

*„No asi myslím, že je to celkově o tom, jak k dětem přistupuju. Většinou se v rámci hodiny zmíním o nějakém rodinném tématu, nebo připravím kolektiv tmelící aktivitu. Někdy si to naplánuju tak, aby mi na to zbyl čas na konci hodiny.“*
- Reakce a přístup dětí
  - Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?

*„Vlastně reagovali přiměřeně k věku, smích, narážky, nejdřív, že to dělat nebudou, ale všechno v normě. To nebylo nic nového. Pouze dva kluci se zasekli, že nic na tabuli kreslit nebudou, a že je to jako telenovela. Tihle dva byli z principu proti, ale jinak bych řek, že to přijaly vesměs dobře.“*
  - Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?

*„Kdybych trval na svém, tak to pozbyde smyslu. Upozornil jsem je, ať se krotěj, ale jinak jsem je nechal. Byli zrovna*

*v docela divoký pubertě a nic jinýho jsem vlastně nečekal, než že se budou bouřit. Když viděli, že to ostatní zajímá, taky zjihli.“*

- Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?  
*„Postupně to začali brát jako zpestření a zvykli si na to jako na výukovou pomůcku, takže se u toho přestali šklebit a blbnout. Začali to brát docela dospěle.“*
- Myslíte si z vlastní zkušenosti, že jsou děti schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?  
*„Nedělám to klasicky, spíš variace na konstelace, ale myslím že jo, nicméně si na to netroufnu. Nemám žádný výcvik, jen vlastní intuici a to, co sem okoukal na seminářích. Tak to dělám tak, jak to dělám. Musí na to být klid a vhodná příležitost, vhodný téma. Taky nemůžete mít ve třídě někoho, kdo by byl vyloženě záškodník, aby se posmíval ostatním. I když o pár jsem si myslel, že to nepude, ale nakonec byli úplně v pohodě. Jakoby tušili, že jim to něco dá. Tak si myslím, že to jde a může to mít úspěch, ale určitě je třeba dělat to opatrně, některé děti mohou být citlivější, než se na první pohled zdá.“*

- Názory rodičů

- Seznámili jste rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?  
*„Neděláme nic opravdu složitého, všechno je to spíš v rámci hry a představivosti, tak jsem ani neměl potřebu někoho o něčem informovat, nedělám nic špatného. Vlastně ani nevím, co bych jim řekl. Někteří říkali, že o tom doma vyprávěli sami. Když se nějaký rodič zeptal, rád jsem mu vše vysvětlil. Asi tomu nechávám přirozený průběh.“*
- Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?  
*„Nikdo za mnou extra kvůli tomu nebyl, jen asi třikrát se mi stalo, že se mě rodič ptal po třídních schůzkách, co to vlastně je za metodu. Dvům se to spíš líbilo a jeden rodič byl rozpačitý.“*
- Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?  
*„Stačilo si o tom chvíli popovídat. Vysvětlit, že je to v mém podání pro žáky zábavná a přínosná vizualizační pomůcka, která jim pomáhá, lépe porozumět a zapamatovat si pomocí prožitku. Výsledkem byl spokojený rodič.“*

- Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak?  
*„No na poradě jsem to zrovna neprezentoval, ale mluvili jsme o tom spolu sami v kabinetě. Je lepší, když to ředitel ví.“*
- Názory a reakce vedení a kolegů
  - Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?  
*„No na poradě jsem to zrovna neprezentoval, ale mluvili jsme o tom spolu sami v kabinetě. Je lepší, když to ředitel ví. Jinak řekl jsem to kolegovi, který sedí se mnou v kabinetě.“*
  - Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?  
*„Řekl mi, že pokud nebudu dělat klasické konstelace, že to by se mu nelíbilo, tak to nemusíme moc řešit. Asi nic víc.“*
  - Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?  
*„Kolega z kabinetu mi řekl, že jsem blázen, že si zadělávám na problémy, že on by do toho nešel, ale osobně s tím problémem nemá. Asi mě chtěl varovat, ať nejsem příliš osobní. Konstelace takyto trochu zná, tak ví co to obnáší.“*
  - Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?  
*„Nedá se říct, že bych cítil oporu, ale dohodli jsme se na stylu, který vyhovuje oběma stranám, řekl bych že jsme našli jakousi společnou řeč a rovnováhu. S kolegama se o tom ani moc nebavím. Snad by za mnou ale aspoň někteří, které znám dobře a oni mě, stáli, kdyby bylo potřeba. Jinak si netroufnu říct.“*
- Výhody, nevýhody a přínos systemického přístupu ve školní praxi
  - Jaké vidíte výhody systemického přístupu?  
*„Samozřejmě tmelení kolektivu a vnímání žáků jako jednotlivých osobností. No a co týče látky, lépe se mi tak podávají různá témata, dá se to víc propojit a navázat. Zaujme je to a rychleji pochopí souvislosti. Řek bych, že je to víc takhle i baví. Je to zase něco trošku jiného, než na co byli zvyklí.“*
  - Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?  
*„No trošku se obávám, aby si jednou nestěžovali nějakí rodiče, to by mě asi ředitel nepodpořil. Jinak asi v tom, že je to pro mě stále časově náročný vymejšlet speciální aktivity, které budou dávat smysl, budou přínosné a přitom zábavné. Je to práce navíc, co si budu povídat.“*
  - Co systemický přístup přináší Vám jako učiteli?  
*„Myslím, že mě více respektují a to jsem mírnější než dříve. Lépe se mi s nimi pracuje jako se skupinou, ale i individuálně.“*

*A asi nejlepší je, že jim prostě nějak líp rozumím a vim, že to nemaj často lehký. Snažim se vidět i to, co se děje za školou. “*

- Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?  
*„Řekl bych, že dříve mezi sebou hůře vycházeli, dnes jakoby pochopili, že každý z nich má své těžkosti a ubylo těch, kteří to často zneužívali. Taky jsou aktivnější, co se úkolů týče, hlavně, když vymyslím něco netradičního a propojím to do souvislostí s jinou problematikou. “*
- Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?  
*„Určitě, já mám přirozenej respekt a nepotřebuju je strašit jako dřív a oni lépe přijímají a vykonávají bez tolika výmluv co se po nich žádá. Řek bych, že celkové ovzduší je přátelštější. “*
- Osobnost a kvalifikace učitele praktikujícího systemický přístup a konstelace
  - Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?  
*„Měl by mít chuť se dále vzdělávat a zkoušet nové věci, taky chtít rozumět těm dětem a to je asi ten nejsilnější motor. Každý to asi dělat nemůže, každé není empatické a nechtějí to jako důležitý věnovat se žákům nad rámec klasický výuky. “*
  - Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?  
*„To by měl dělat každé učitel, ať už systemicky myslící nebo ne. Bohužel to ale pořád není samozřejmost. O to víc na sobě musí pracovat někdo, kdo dělá věci trošku jinak, když je chce dělat dobře. No a to asi chce, když mu klasika nevyhovuje a hledá jiné cesty. Vyhledávat nové informace, knížky, internet, časopisy. A to dělám i já“*
  - Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?  
*„Těžko říct, to asi záleží na tom, jak se to dělá. Dá se jít víc do hloubky a taky nemusí, když to použijete jen jako postavení, aby se vizualizoval vztah, aby děti měli ten pohled z venčí. Takhle to dělám já a myslím, že to jde. Ale není to klasická konstelace. Když chcete jít víc do hloubky, každopádně neškodí mít nějaký výcvik v konstelacích, asi jen nestačí mít nečteno a za sebou pár seminářů, i když věřím, že se může najít někdo opravdu citlivý, kdo to bude dělat přirozeně, z koho to půjde. Ona se ta metoda stejně musí spíš cítit než naučit. Záleží hodně na osobnosti konkrétního učitele. “*

- Budoucnost systemického přístupu a konstelací ve školství
  - Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„Možná že jo, že by se to rozšířit mohlo. Nevím proč ne, jde hlavně o ten náhled. Řek bych, že třeba dneska už v mezipředmětových vztazích a podobně se to objevuje.“*
  - Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„Spousta lidí to stále považuje za šarlatánství nebo tak, navíc to chce tu správnou osobnost učitele, který to svede a spoustu energie navíc, takže si myslím, že konstelace běžně ve škole jen tak neuvidíme.“*
  
- Můžete jednou větou říci, proč jste si vybral, proč Vás oslovil právě systemický přístup? Nějak ho v jedné větě popsat, co pro Vás znamená?

*„Na základě toho, že znám rodinné zázemí, můžu líp rozumět žákům.“*

## Příloha č. 5: Rozhovor s probandem č. 4

- Osobní „cesta“ k systemickému myšlení a konstelacím
  - Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?  
*„Zajímám se o různé metody osobního rozvoje a někde jsem objevila i konstelace, kde přesně a jak to už vám asi nepovím. Asi to bylo v nějakém článku, nevím.“*
  - Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?  
*„Poté už jsem se na děti ve škole dívala jinak a začala se více zajímat i o jejich rodiče. To mě asi zaujalo, jaký to na mě mělo vliv, jakoby se ty myšlenky ve mě zakořenily. Vlastně ze začátku to bylo hlavně pro mě, jak do toho víc vidíte, začnete přemýšlet sami o sobě, svých vztazích, rodině, celku, jeho částech. Je toho moc, ale dává to smysl.“*
  - Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)  
*„V tom článku toho nebylo moc. Pak jsem si našla stránky o konstelacích. Něco si přečetla a zaujalo mě to víc, než bych asi čekala. Říkala jsem si ale, že není nad osobní zkušenost.“*
  - Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?  
*„Bylo přirozené vyústění mého dlouhodobého zájmu o práci s lidmi a různé alternativní metody.“*
  - S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?  
*„Nevím přesně, půl roku rok.“*
  - Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)  
*„Určitě pozitivně. Cítila jsem proudění nějaké zvláštní uklidňující energie. Asi to zní divně, ale zdálo se mi to tak. Bylo to opravdu zajímavé a překvapivě přátelské. Nejsilnější a asi i nejpříjemnější byl ale pocit úlevy v roli zástupce, když se problém začal rozplétat. A ty pocity byly nečekaně reálné.“*
- Zrod myšlenky aplikace systemického přístupu do školní praxe
  - Jak Vás napadlo aplikovat nově nabyté poznatky ve vašem povolání?  
*„Po jednom semináři jsem ještě dělala přípravu na druhý den do školy a přitom mě došlo, že o nich už uvažuji trochu jinak, že by se to možná mohlo i nějak odrazit v mé výuce, ale přiznávám, že jsem tehdy netušila ještě jak to provést a ještě to*

*nějaký čas trvalo, ale pak jsem pozorovala, že se na žáky už tak sama dívám. Takže se to stalo nějak samo.“*

- Co bylo impulzem?  
*„Touha zkusit něco nového, pracovat jinak, než běžně. Klasické rovná se často okoukané a nudné. Jsem kreativní člověk a unavovalo mě dívat se na věčně znuděné děti, které se šklebily, když po nich člověk chtěl nějakou aktivitu, tvorbu a iniciativu. Chtěla jsem je motivovat, povzbudit, vzbudit u nich zájem, nebo je aspoň tak nenudit.“*
- Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)  
*„Systemický přístup jsem neplánovala, to snad ani nejde. Vychází to ze zájmu o dítě, najednou o nich chcete vědět víc a lépe je chápat. Konstelace si plánuji. No ony to vlastně nejsou čistokrevné konstelace, my je kreslíme, takže musím vědět, co budeme tvořit a za jakým účelem. I tak je ale nutné zvážit, jestli do toho učitel půjde, jestli pak bude vědět co s tím. Je dobré to rozmyslet.“*
- První seznámení dětí se systemickým přístupem a konstelacemi
  - Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?  
*„Povídali jsme si o významu rodiny a vztazích v ní. Bylo důležité, že věděli, že to využijeme při další práci v hodině.“*
  - Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?  
*„Napadlo mě, že si společně rodinu nakreslíme. Nejdřív jsem jim chvíli o rodině povídala, o tom, že má každý v rodině své místo a pak jsme si to nakreslili. Každý kreslil rodinu v kruhu a hledal pro všechny členy rodiny místo, kde se nachází. K tomu měli za úkol zvolit i vhodnou barevnou škálu jak to cítí. Zbyl nám i čas povídat si o tom, proč koho kdo kam a jak namaloval.“*
  - Udělal byste dnes něco jinak?  
*„Dnes bych si rodinu nakreslila taky, nevím, proč jsem jim nešla příkladem. Myslím, že by jim to pomohlo lépe to celé pochopit, kdyby to viděli i u mě.“*
  - Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem celkovém přístupu k vyučování, či to bylo spíše pozvolné?)  
*„Bylo to spíš pozvolné. Nejdřív jsem studovala a hledala různé metody a techniky, které bych mohla do praxe začlenit. Pak jsem to postupně začala zkoušet. Potřebovala jsem si promyslet, jak s tím pracovat tak, aby to děti bavilo a něco jim to přineslo a ne je to rozrušilo.“*

- Aplikace systemického přístupu a konstelací ve školní praxi
  - Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi a proč?

*„Řekla bych, že je to taková kombinace. Aplikuju to na výtvarné metody, takže to klasické konstelace nejsou, ale své ovoce to přináší. Je to asi systém, který mi vyhovuje. Takhle to funguje a nemám potřebu a ani si netroufám třeba stavět s dětmi doopravdy. Takhle je to prostě fajn.“*
  - Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?

*„Myslím, že k sobě máme asi blíž. Děti jsou otevřenější, rády si povídají. Malujeme a povídáme si. Nemám ráda při výtvarce ticho a tvrdou disciplínu. Odráží se to hlavně na tématech a projektech, které zpracováváme, často se věnujeme vztahům a rodině. Je to víc osobnější a dává to narozdíl od tradičních témat, co se ve škole malují, hlubší smysl. Někdy pracují sami na osobní prezentaci a někdy jako skupina, kde se všichni musí dohodnout, což vidím jako velmi přínosné.“*
  - Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?

*„Propojila jsem to myslím nějak se svou láskou k umění. Pro mě osobně je umění a tvořivost všeho druhu veliký relax a i zdroj sebepoznání. Něco podobného děláme i s dětmi. Malujeme vztahy a vybíráme k nim barvy a techniky, malovali jsme rodinu jak ji cítí a jak by ji viděli ideálně. Nebo malovali sebe od dětství po dospělost jako sérii několika obrázků, vesměs abstraktních. Pak jsme je všechny spojily jako skupinu, třídu. Je to zas něco jiného, než malovat zátiší s jablky a vypadají, že se u toho docela baví...(smích). Malujeme i rukama, používáme přírodní materiály, i v tom vidím systém, jak se dá vše propojit.“*
  - Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?

*„Normálně během hodin. Vymýšlím různá kreativní témata, na která se to dá dobře nasadit.“*
- Reakce a přístup dětí
  - Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?

*„Poprvé se někteří trochu styděli mluvit o rodině před ostatními a možná i sami před sebou. Trochu asi nechápali, proč to děláme, ale pak se zapojili a spíš je to zaujalo.“*
  - Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?

*„Nikdo nereagoval vyloženě negativně. No třeba ti stydlivější nemuseli své obrázky před ostatními rozebírat, jen je ukázali a bylo. Chápu, že ne každý je tak introvertní a otevřený. Myslím, že je už přínos, když si to třeba jen nakreslí, i tak jim spousta*



*věcí dojde. Dělán to tak do teď. Když se někdo nechce svěřovat, tak prostě nemusí.“*

- Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?

*„Řekla bych, že si nový přístup k výtvarce zamilovali. Dřív to byl jen nedůležitý předmět, dnes se snaží a opravdu, až na výjimky, je cítit, že svou tvorbu prociťují. Taky je baví, že malujeme netradiční témata. Když náhodou nic zvláštního nepřipravím, tak protestují, že je to nuda a tolik se jim do toho nechce.“*

- Myslíte si z vlastní zkušenosti, že jsou děti schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?

*„Asi ano, ale musí k tomu být vhodné podmínky jako tolerantní kolektiv, vyhrazený čas, citlivý učitel, který se nejprve dvakrát rozmyslí, než něco udělá. Přece jenom pracuje s dětmi. Děti by taky měli nejprve trochu vědět co je čeká, být informované.“*

- Názory rodičů

- Seznámili jste rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?

*„Snažila jsem se jim vysvětlit jak to vidím, že si děti v sobě nesou svou rodinu, vyprávěla jsem jim i o vlastní zkušenosti s konstelací, jak to chodí, jak se staví. Jako názornou pomůcku jsem použila výkresy žáků a doplnila je o výklad. Vysvětlila jsem jim, že tvořivou práci jsem s žáky pojala jako prostředek k jejich seberealizaci, relaxaci a v neposlední řadě jako sebezpoznání a zpestření.“*

- Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?

*„Upřímně jsem asi čekala silnější odezvu, chci říct, že jsem byla připravená i na to, že se to někomu třeba nebude líbit, že to budu muset znovu vysvětlovat. Nicméně nikdo z rodičů neprotestoval, někteří vypadali jako že to nepovažují za nic zvláštního a spíše můj přístup chválili jako zajímavou alternativu v kreativní práci s dětmi. Zaujaly je i obrazy dětí.“*

- Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?

*„Všechno bylo v pořádku. Spíš jsme si o tom příjemně popovídali.“*

- Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak?

*„Spolupracují? No spíš bych řekla, že více komunikují, občas projeví i zájem o osobní konzultaci a víc se zajímají o prospěch svých dětí. V tom vidím teda značné zlepšení.“*

- Názory a reakce vedení a kolegů
  - Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?

*„Ano, přišlo mi to tak lepší. Normálně jsem zašla za ředitelem, zeptala se jestli má chvíli a bylo to. Kolegům jsem to neříkala nějak hromadně. Nejprve jsem to řekla kolegyni, se kterou jsme pracovaly na společném projektu a poté dvěma dalším, se kterými si rozumím a máme přátelský vztah.“*
  - Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?

*„Ani pozitivní ani negativní, takový neutrál. Bylo mi řečeno, že takhle je to v pohodě, a že v rámci výtvarné výchovy by to nemusel být problém.“*
  - Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?

*„Myslím, že je to i docela zaujalo, ale že by někdo projevil dlouhodobější větší zájem to ne.“*
  - Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?

*„Z vedení ne, tam je to o toleranci. A kolegové? Většinou jsem se setkala s kladnými názory na mou práci, ale jeden starší kolega, který je spíše konzervativnější a autoritativnější typ učitele, mi dal jasně najevo, že se mu to nelíbí, že bychom měli raději malovat to zátiší, že abstraktní tvorba nedává smysl. To ale asi nesouvisí pouze se systemickým přístupem, je to povahou a názory člověka.“*
- Výhody, nevýhody a přínos systemického přístupu ve školní praxi
  - Jaké vidíte výhody systemického přístupu?

*„Prostor pro kreativitu v rámci nových témat, větší zainteresovanost žáků do toho co dělají, to, že je to opravdu rozvíjí, že mám pocit, že jim to konečně něco dává. Víc než jen malovat si. Je to o představivosti, kreativitě a fantazii, ale zároveň o nich samých. A samozřejmě toho je ještě víc jako spolupracující a otevřenější kolektiv a rodiče, kteří se víc zajímají a mohla bych ještě pokračovat.“*
  - Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?

*„Jsem si vědoma toho, že je to alternativní a že se to třeba jednou nemusí někomu líbit, ale spíš řeším, že bych potřebovala víc času na tvorbu a pak hlavně na její analýzu. Na tolik práce co chci zvládnout nám čas často skoro nestačí. Tyhle problémy jsem ale měla i dřív, ikdyž teď asi ještě víc.“*
  - Co systemický přístup přináší Vám jako učitel?

*„Po pár letech ve škole jsem se cítila unavená a bez energie, tohle mi zas dodalo novou tvořivou chuť s dětmi pracovat jako jsem měla, když jsem začínala.“*

- Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?  
*„Jsou motivovanější do práce, tvoří lepší kolektiv a dovedou se při skupinové práci dohodnout na společném kompromisu, míň se u toho hádají. Hlavně také víc přemýšlí sami o sobě a rodinných vztazích, což je znát, když si pak povídáme o tom, proč co a jak třeba nakreslili.“*
- Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?  
*„Řekla bych asi něco takového jako v otázce před tím. Úzce to spolu souvisí, takže určitě to pokrok je.“*
- Osobnost a kvalifikace učitele praktikujícího systemický přístup a konstelace
  - Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?  
*„Měl by určitě být komunikativní, se opravdovým zájmem o žáky a jejich příběh, spravedlivý, nakloněn novým metodám a zkoušet nové věci. Kromě toho si ale také musí být vědom, že je stále v první řadě učitel a dokázat se stáhnout, když je třeba. Můžu pomáhat a snažím se o to, ale přece jen nejsem psycholog. Pořád je to dost jiné, nezvyklé a každý na to holt není.“*
  - Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?  
*„ Určitě. Bude pak sám se sebou a s tím co dělá spokojenější. Může pak nabídnout něco nového a to je dobrý pocit. Když je, třeba zajdu na seminář konstelací, ráda si přečtu novou knížku vztahující se k tématu.“*
  - Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?  
*„Dobrý je asi kurz konstelací. Je dobré mít třeba i jiné kurzy, například psychoterapii, zajímat se o alternativní nebo speciální pedagogiku, teď mě nic nenapadá. Prostě rozšiřovat si znalosti v oblastech, které s tím souvisejí, mají k sobě blízko, ale být pořád lidský. Nemít z toho nos nahoru, že dělám a umím něco jiného, než ostatní.“*
- Budoucnost systemického přístupu a konstelací ve školství
  - Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?  
*„Já bych řekla, že asi moc ne. rozhodně nijak zásadně. Většina učitelů nechce mít práci navíc. A tohle práce navíc je a spousta. taky na to musíte být naladěni, není to jen o učení“*

- Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„Že je budou dělat běžně učitele, to si nemyslím. Bylo by třeba hezké, kdyby existoval nějaký facilitátor školních konstelací, který by objížděl školy ve svém kraji. Specialista, který by se tím zabýval a pomáhal by zlepšovat třeba vztahy ve třídě a co by bylo potřeba. To by se mi líbilo moc. Bylo by to oficiální a odborné a určitě přínosné.“*

- Můžete jednou větou říci, proč jste si vybral, proč Vás oslovil právě systemický přístup? Nějak ho v jedné větě popsat, co pro Vás znamená?

*„Nová cesta jak kreativně rozvíjet děti i sama sebe.“*

## Příloha č. 6: Rozhovor s probandem č. 5

- Osobní „cesta“ k systemickému myšlení a konstelacím
  - Jakým způsobem jste se dozvěděl o systemickém myšlení a metodě konstelací?  
*„Narazila jsem na nějaký článek o konstelacích v časopise, myslím Rodina a škola a docela mě to zaujalo.“*
  - Co vás na tomto přístupu a metodě zaujalo?  
*„Nejvíce zaujalo? No asi nové pohledy na rodinu jako celek a propletenec různých problémů z minulosti. Díky tomu si uvědomíte, jak děláte pořád dokola stejné chyby a nevymotáte se z nich a že každý problém neexistuje jednotlivě, vždycky je nutné vidět i jeho okolí.“*
  - Zjišťoval jste si nejprve podrobnější informace, než jste navštívil seminář konstelací? (Kde, jakým způsobem, jak to na vás působilo?)  
*„Bývám ze začátku trochu nedůvěřivá nevěděla jsem co si myslet, tak jsem šla do knihovny a hledala nějakou literaturu. Byl to samý Hellinger, to jsem ještě nevěděla, kdo to je. Nejdřív jsem chtěla mít něco načteno, než to zkusím na vlastní kůži.“*
  - Co vás osobně vedlo k tomu jít na seminář?  
*„Zvědavost, chuť na sobě pracovat, ale hlavní důvod byl osobní problém. Kvůli tomu jsem se tam asi nakonec vydala.“*
  - S jakým časovým odstupem od osobního „objevení“ metody jste se rozhodl vydat na seminář?  
*„Bylo to nějak do roka, tuším.“*
  - Jak na Vás zapůsobila první zkušenost? (Pozitivně, neutrálně, pochyboval jste? Jaké byly vaše pocity? Naplnila se Vaše očekávání, pokud jste nějaká měl?)  
*„Nebylo to vůbec jako mezi cizími, zajímavé. Byla jsem spokojená, milí lidé, vlídná atmosféra, pozitivní energie proudila všude okolo. Musím říct, že mě to přimělo k zamyšlení se nad tím, jak žiji, jak by se to dalo zlepšit.“*
- Zrod myšlenky aplikace systemického přístupu do školní praxe
  - Jak Vás napadlo aplikovat nově nabyté poznatky ve vašem povolání?  
*„Já vlastně nevím. Nebyla to žádná významná událost, tak nějak to vyplynulo ze situace, cítila jsem, že s nimi chci pracovat trochu hlouběji a jinak než před tím. Postupně jsem začala zavádět nové aktivity.“*

- Co bylo impulzem?  
*Zodpovězeno v předchozí otázce.*
- Jak jste začal uplatňovat systemický přístup a konstelace? (Plánoval jste to? Bylo to spontánní?)  
*„Systemický přístup se projevil sám. Nejprve asi v zájmu o děti a rodiny, ze kterých pocházejí. Konstelace? Ne ne, to nedělám a ani vlastně neplánuju. Nejsem tak zkušená a nemyslím, že kdy budu. A hlavně jsou moc malí. Spíš se to opravdu odráží v mém přístupu a v tom, jak spolu komunikujeme, bych řekla.“*
- První seznámení dětí se systemickým přístupem a konstelacemi
  - Jak jste děti seznámil se systemickým přístupem a konstelacemi?  
*„Na prvním stupni není lehké a vhodné jim tuto problematiku podrobně vysvětlovat. Spíš jsem si s nimi prostě začala více povídat než jiní učitelé o mamince a tatínkovi, sourozencích a jejich rodině. Snažím se jim to zprostředkovat spíš skrze vyprávění a povídání si. Asi to úplně nesouvisí, ale objevila jsem i knížku léčivých příběhů pro děti a tu jim občas čtu.“*
  - Můžete tuto situaci blíže popsat a vylíčit?  
*„Nebylo to nic zvláštního. Naplánovala jsem to tak, aby bylo dost času a klid. Prostě jsme si sedli na koberec do kroužku a povídali si o rodině. Nic jsem jim nějak zvlášť nevysvětlovala. Sama jsem také vyprávěla o tatškovi a mamce, jak jsou pro mě důležití a tak.“*
  - Udělal byste dnes něco jinak?  
*„Ne, bylo to hezké. Takové příjemné a děti byly fajn, takže myslím, že ne.“*
  - Jak se situace vyvíjela poté? (Nastala nějaká výrazná změna ve vašem celkovém přístupu k vyučování, či to bylo spíše pozvolné?)  
*„Bylo to spíš o tom, že si od té doby najdu pravidelně na děti více času a začala se zamýšlet postupně nad tím, jak změnit, vylepšit kontakt s nimi, jak jim dát víc a přitom to udělat co nejpřirozenější“*
- Aplikace systemického přístupu a konstelací ve školní praxi
  - Užíváte ve výuce pouze systemický přístup či v kombinaci s konstelacemi a proč?  
*„Pouze systemický přístup. To mi vyhovuje. Konstelace nechám jiným. Neabsolvovala jsem tolik seminářů, abych si troufala stavět. To ne. Nemám dost zkušeností. Konstelace jsou spíš pro mě. A vlastně si ani nemyslím, nebo nevím, jak by se něco podobného dalo dělat s tak malými dětmi.“*

- Jak se to odráží na Vašem stylu výuky? V čem to spočívá?
 

*„Navázala jsem lepší častější komunikaci s rodiči, které se snažím více začlenit do toho, co se děje ve třídě. Doba je uspěchaná, ale nějak se rodiče snažím navést, aby s dětmi pracovali na školních věcech. Snažím se je ale respektovat, i když to nedělají. Mám myslím lepší a hlubší vztah s dětmi a více je vnímám jako osobnosti. Víc ale taky dbám na to, aby pracovali často i jako kolektiv. učí je to spolupráci a toleranci.“*
- Můžete popsat konkrétní metody, které používáte, či příklady jejich aplikace v praxi?
 

*„Často sedíme v kroužku a povídáme si, říkám dětem, že jsme vlastně v rámci třídy jakoby taky taková rodina, a že stejně jako v rodině i my tady se musíme snažit spolu dobře vycházet. Že to, jak se chováme k druhým, se odráží i na nás. Myslím, že je to učí lépe spolupracovat, komunikovat a respektovat se. Učí se vlastně i základům diskuse a toleranci. Víc o sobě vědí a řekla bych, že jsou k sobě všímavější a ohleduplnější. Ráno, nebo na závěr dne používám s dětmi i relaxační techniky či si hrajeme s představivostí a pozitivním myšlením. Například si představujeme jak se nám uvolňují jednotlivé části těla, či že napíší dobře písemku. Když se někdo v rámci povídání svěří, že se třeba pohádal s rodiči nebo má nějaký problém, všichni zavřeme oči a představujeme si, jak se zase usmíří, jak to dobře dopadne, pak to společně řekneme i nahlas. Řekla bych, že děti jsou pak klidnější, že to prospívá jejich duševní pohodě. Ještě jim čtu ty léčivé příběhy.“*
- Kde nalézáte čas a prostor pro práci s těmito metodami?
 

*„Většinou si během hodiny uděláme nějakou relaxaci, či si děti něco představují, co by chtěly. Na konci hodin si pak občas povídáme o tom, jak se mají a co je trápí a těší.“*
- Reakce a přístup dětí
  - Jak děti reagovaly na první seznámení se systemickým přístupem či konstelacemi?
 

*„No všechno to bylo takové přirozené, takže ani nevím, jestli si té změny nějak víc všimli, jestli si ji uvědomili. Snad jen při prvním pokusu o společnou relaxaci to bylo trochu nezvyklé a někteří se trošku styděli a váhali, ale pak jsme se u toho zasmáli a nakonec říkali, že to bylo vlastně příjemné a fajn.“*
  - Jakým způsobem jste pracoval s negativně reagujícími žáky?
 

*„Když někdo nechtěl, nemusel. Bylo to dobrovolné. Nemá cenu něco s dětmi dělat za každou cenu. Byl to můj nápad a musela jsem počkat, až bude každý chtít sám.“*

- Jak se vyvíjel přístup dětí ke změnám ve stylu výuky a jaké jsou reakce na ně nyní?
 

*„Musím říct, že je to bavilo a začali to brát úplně normálně a později to i dokonce vyžadovat. Hlavně oblíbené relaxační techniky a povídací kroužky. Přišel k nám ale jeden nový žák a tomu to popravdě trošku trvalo. Dá se to ale asi pochopit. Všechno pro něj bylo nové, město, škola, spolužáci a ještě aby s nimi hned mluvil o rodině? Chvilu to trvalo, ale myslím, že mu to nakonec pomohlo i ve sbližování s ostatními.“*
- Myslíte si z vlastní zkušenosti, že jsou děti schopny pracovat s konstelacemi? Jak? Za jakých podmínek?
 

*„U malých dětí ne, ale na druhém stupni, když to učitel umí a je dostatečně empatický, tak asi proč ne. Vlastní zkušenost nemám, ale myslím, že by to jít mohlo s těmi staršími, kteří už z toho mají rozum.“*
- Názory rodičů
  - Seznámili jste rodiče se svým pohledem na rodinu a systemickým přístupem? S tím, že používáte „alternativní“ metody a dokonce případně konstelace? Proč ano? Proč ne? Jakým způsobem?
 

*„Seznámila, přišlo mi to vhodné, vždyť jsem s nimi chtěla také víc komunikovat. Vysvětlovala jsem, že vidím rodinu jako rozhodující faktor ve směřování dětí a jak jsou jí ovlivněny. Kromě rodinných vazeb a vlivů jsme také mluvili o relaxačních technikách a pozitivním myšlení, které užívám. S některými rodiči to bylo osobně, něco jsem vylíčila i na rodičovském sdružení.“*
  - Jaká byla reakce rodičů? Můžete ji blíže popsat?
 

*„Nevím, byli docela zvědaví a ptali se, kde jsem k tomu přišla a v čem to vlastně spočívá.“*
  - Jak jste řešili případnou negativní odezvu ze strany rodičů? S jakými výsledky?
 

*„Vyzdvihla jsem důležitost spolupráce školy a rodiny obecně, nechala jsem jim prostor na dotazy, ať se zeptají na to, co je zajímavé. Vysvětlila jsem, že bych ráda s dětmi více pracovala po stránce vzájemných vztahů. Měla jsem pocit, že to považují za akceptovatelné vysvětlení.“*
  - Dá se říci, že s Vámi rodiče spolupracují a jak?
 

*„Myslím, že když viděli, že se zajímám já, tak se také začali více zajímat. Někteří z počátku, aby se neřeklo, alespoň to tak působilo a někteří opravdu upřímně. Asi v tom vidím pro mě tu největší změnu.“*



- Názory a reakce vedení a kolegů
  - Seznámil jste s myšlenkou aplikace systemického přístupu do hodin vedení školy a kolegy? Proč ano? Proč ne?

*„Bylo to po pracovní době, takže žádný formální rozhovor s ředitelkou. Nicméně jsem považovala za nutné, aby to věděla. Nechtěla jsem ji obcházet, přeci jen je to nadřízená a já začínala dělat něco trochu nezvyklého. Co se týče kolegů, tak jsem trochu váhala. To je tak. S někým jste si blíží a s někým si nemáte co říct ani po několika letech na stejné škole. Takže jsem o tom mluvila vlastně s přáteli. Oni o tom nakonec stejně budou vědět všichni, co si budeme povídat. Ale asi nejsem tak daleko, abych s tím chodila po škole jako s oběžníkem nebo to vyprávěla lidem, s kterými se bavím sotva o počasí.“*
  - Jaké byly reakce vedení? Můžete je blíže popsat?

*„No ze strany ředitelky žádné nadšení, spíše váhavá reakce a doporučení moc to nepřehánět a neexperimentovat a hledět si učení. Ale na druhou stranu žádný zákaz.“*
  - Jaké byly reakce kolegů? Můžete je blíže popsat?

*„Takové neutrální, že je to zajímavé, ale moc práce navíc a podobně.“*
  - Cítíte ze strany vedení a kolegů podporu ve vašem přístupu k výuce? Můžete blíže specifikovat v čem, či uvést příklad?

*„Oporu ve vedení nějak zvlášť necítím. Spíš bych řekla, že to toleruje. Ze strany kolegů, to se nedá říci, někdo za vámi stojí, někdo spíš ne, nebo se nezajímá. Ti, kdo mě znají lépe, to asi chápou a řekla bych, že by mě podpořili. Jak konkrétně, to nedokážu říct, stačí to povědomí, že si nemyslí, že jste sešli z cesty.“*
- Výhody, nevýhody a přínos systemického přístupu ve školní praxi
  - Jaké vidíte výhody systemického přístupu?

*„Hodně pracujeme s tou představivostí, imaginací a relaxací. Je to něco, co si myslím, že je na prvním stupni s dětmi bezvadné. Uvolní se, otevírají se, jsou komunikativnější, vidí, že o ně máte zájem a zároveň se učí něčemu, co jednou určitě uplatní. S tím souvisí prohloubení vzájemných vztahů, lépe se s nimi pracuje, víc vás respektují a míň zlobí. Noa taky samozřejmě navázání komunikace s rodiči.“*
  - Jaké vidíte nevýhody systemického přístupu?

*„No asi v tom, že se mám pocit, že se na mě občas ostatní koukají skrz prsty, že si zase vymyslím něco nového. Ale možná je to jen můj podvědomý pocit. Taký je nevýhodou asi, že i rodiče to mohou brát jako zvláštní, ale zatím bylo vše v pořádku.“*

- Co systemický přístup přináší Vám jako učiteli?  
*„Mám z práce větší radost a pocit, že toho dětem mnohem víc dávám. Kromě znalostí jim takhle můžu předat opravdu něco do života. Mám z toho prostě dobrý pocit a nejsem z práce tolik psychicky unavená.“*
- Co podle Vás systemický přístup přináší žákům?  
*„Užívají si to a baví je to. To je v tomhle věku důležité, najít si pozitivní vztah ke škole. Navíc o sobě víc vědí a jsou z nich lepší kamarádi, tolerantnější. Znalost relaxačních technik jim určitě taky prospěje.“*
- Zaznamenali jste nějaký pokrok, změnu k lepšímu, co se týče celkové atmosféry v třídním kolektivu, od doby co pracujete systemicky?  
*„Byli více drzí. Ted' mě víc respektují jako učitelku a na svůj věk plní celkem zodpovědně školní povinnosti vyplývající z pozice žáků. V rámci kolektivu se taky vztahy zlepšily.“*
- Osobnost a kvalifikace učitele praktikujícího systemický přístup a konstelace
  - Jaké si myslíte, že by měl mít učitel praktikující systemický přístup či konstelace osobnostní kvality? Může to dělat každý?  
*„pro mě by to měl být především citlivý a vnímavý člověk, který je osobně angažovaný v tom, co dělá a chce dětem dát víc, než učitel může běžně dát. Pro spoustu učitelů je to pořád jen práce a ti jsou rádi, když odučí podle učebnice a jdou. Asi to musíte cítit hloubš, jako něco, co předáváte nad rámec předmětů, a to prostě nikdy nebude dělat každý a nepomůže tomu ani RVP.“*
  - Měl by si učitel praktikující systemický přístup nějak dále rozšiřovat vzdělání v této oblasti či na sobě pracovat? Jakým vhodným způsobem? Jak na sobě pracujete Vy osobně?  
*„Určitě by měl, je to důležité, dnes se vše tak rychle mění, musíme držet krok s dobou a vyvíjet se s ní. I nároky na učitele se zvyšují, takže lepší kvalifikace je jen výhodou. Taky když chcete dělat něco na víc, musí vás to zajímat, být to koníčkem. Když vás něco baví chcete se zlepšovat. Párkrát jsem byla na konstelacích, ale spíš pracuji sama na sobě. Snažím se pozitivně myslet, používám relaxační techniky, tak asi to, samozřejmě i jinak, co komu sedí.“*
  - Jaké by podle Vás měl mít vzdělání učitel, který se věnuje ve třídě i konstelacím?  
*„Když je člověk citlivý a ví jak to chodí, asi to může jít i bez výcviku. Je to jako s psychologem i učitelem, to by taky mělo jít z člověka. Na škole Vás naučí teorie, ale citění a přístup jde*

*z Vás. Rozšiřování znalostí a studium, je ale určitě důležité, a kdybych plánovala dělat konstelace, tak si výcviku určitě udělám. I proto, že pak máte v ruce papír a vypadá to věrohodněji.“*

- Budoucnost systemického přístupu a konstelací ve školství
  - Jak vidíte budoucnost systemického přístupu ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„Doufám, že ano. Zejména u nás na prvním stupni by se mi to moc líbilo a dětem by to prospělo. Myslím, že by se celkově mohla zlepšit komunikace škola a rodina.“*
  - Jak vidíte budoucnost konstelací ve školství z hlediska uplatnění a rozšíření?

*„Zatím to je něco, s čím se ve škole setkáte spíše ojediněle a troufám si říci, že to tak ještě dlouho zůstane. Možná se najde pár statečných a bude jich přibývat, ale možná taky ne a nebo až za dlouho. Vše má svůj čas.“*
- Můžete jednou větou říci, proč jste si vybral, proč Vás oslovil právě systemický přístup? Nějak ho v jedné větě popsat, co pro Vás znamená?

*„Možnost být dětem blíže, více jim rozumět.“*