

Daseinsanalytické skupinové poradenství jako alternativa sekundární specifické prevence v prostředí ZŠ

Autor: Lucie Vacková

Abstract

Daseinsanalysis Group Consulting as an Alternative of Secondary Specific Prevention in a Primary School. – This article, a contribution to the Psychotherapy Colloquy of the Prague College of Psychosocial Studies, conveys experience and ideas concerning possibilities of utilizing group daseinsanalytic consulting in a primary school setting. Daseinsanalysis as a psychotherapeutic school issues from phenomenology, existential anthropology, phenomenologico-hermeneutical approach, individual and group psychotherapy. The author introduces prominent Czech persons from the realms of philosophy and psychology who inspired her on her way toward the daseinsanalytic consulting, and reports her experience from a one-year practical application thereof in intense cooperation with the form teacher and her behavior problems displaying pupils of the seventh to eighth grade.

Keywords: daseinsanalysis groups consulting, personalities, cooperation, existentials

Klíčová slova: daseinsanalytické skupinové poradenství, osobnosti, spolupráce, existenciály

Úvod

Přestože se ve svém příspěvku zabývám daseinsanalytickým dětským skupinovým poradenstvím a ne daseinsanalytickou skupinovou psychoterapií, rozhodla jsem se na toto sympózium přihlásit, a to hned z několika důvodů. Od května roku 2012 až do současnosti realizují se skupinou studentů Pražské vysoké školy psychosociálních studií (dále jen PVŠPS) v nejménované ZŠ v Praze programy primární a sekundární prevence formou daseinsanalytického skupinového poradenství. Na základě zkušeností z dlouhodobé práce s dětmi, třídními učiteli i studenty se domnívám, že uplatňované daseinsanalytické principy prolínající se s komunitním přístupem, systematicky budovaným v rámci třídního společenství, nabízejí jednu z možností, jak pomoci přetíženým unaveným pedagogům se vyrovnat se vzdělávacími i výchovnými nároky své profese.

1 Výchozí hledisko – základní informace o problémech v třídním společenství

Třídní učitelka žáků 7. A, na škole působící jako metodička prevence, se na mne v březnu 2012 obrátila s žádostí o pomoc. Její třída měla velké problémy s chováním; mezi dětmi panovala nesnášenlivost, netolerance, třída nedokázala fungovat jako demokratické společenství a většině učitelů na škole dělaly děti naschvály, provokovaly dospělé autority, odmítaly dodržovat školní řád a z něj vyplývající pravidla. V každodenním životě třídy se výše zmíněné fenomény vyjevovaly například tak, že během vyučování děti bez dovolení odcházely, rušily výklady učitelů drzým pokřikováním, sprostým vtipkováním či zpíváním.

Žáci svým celkovým chováním signalizovali velké znechucení vůči škole, výuce i samotným pedagogům.

Třídní učitelka působila značně vyčerpaně, téměř před zhroucením. Z její strany nepomáhaly žádné domluvy ani tresty, pokusy o vedení dialogu s dětmi a s jejich rodiči selhávaly. Přesto se neustále pokoušela o proměnu stávající vyhocené situace, tematizovala výchovné problémy během třídnických hodin, kontaktovala rodiče dětí, ale také bránila třídu proti ostatním učitelům, ventilujícím narůstající naštvaní a bezmoc.

Pod vlivem těchto prvních zpráv jsem spolu se studenty psychologie nezískala o třídě příliš pozitivní představy, a proto jsem po dohodě s třídní učitelkou naplánovala návštěvu hodiny angličtiny, kterou ve své třídě vyučuje, abychom mohli zažít děti v „přímé akci“. K mému překvapení třídní učitelka (dále TU) vedla výuku velmi zajímavě, žáci na ni dobře reagovali a celkem slušně spolupracovali. Během diskuse, která již bez dětí bezprostředně po hodině následovala, nás TU podrobněji informovala o jednotlivých žácích.

Poukázala jsem tehdy na určitý rozpor mezi naším očekáváním vycházejícím z poskytnutých informací a výsledným chováním dětí během výuky. Třídní učitelka se jen smutně usmála a odpověděla, že děti někdy fungují nečekaně dobře. Vnímala jsem tíži téměř existenciální únavy, která ji prostupovala. Neodpustila jsem si proto ocenit její dosavadní statečné osobní nasazení, nevšední autenticitu, zájem o děti, schopnost vzdorovat velkému tlaku, ať už ze strany pedagogického sboru, rodičů či žáků. Třídní učitelka zareagovala dojetím. Opět jsem si v tu chvíli uvědomila, jak málo ocenění a z něj vyplývající podpory učitelé v každodenním životě dostávají a jak ve školách stále chybí týmová i individuální supervize, která by tuto službu mohla poskytnout.

Jaká byla a jsou výchozí specifika skupiny žáků 7. A/8. A? Jde o šestnáctičlenný převážně chlapecký kolektiv se dvěma dívkami, držícími se spíše stranou dění. U jedné z nich M. se vyskytují problémy se záškoláctvím a kouřením. Tato dívka byla podezřelá i z několika krádeží, které jí však nikdy nebyly prokázány. Rodiče druhé dívky P. jsou rozvedeni, matka s dcerou se potýkají se sociálními problémy kvůli špatné finanční situaci. Dvěma chlapcům A. a K. zemřel jeden z rodičů, u třetího chlapce L. je otec v terminálním stadiu rakoviny. Další chlapec B. neguje vše, co se týká výuky kromě tělocviku, a má velké problémy s chováním, kvůli němuž byl propuštěn z několika sportovních oddílů. Chlapec jménem J. svým provokujícím chováním permanentně překračuje hranice a značně narušuje chod vyučování. Chlapec jménem A. je ostrakizován, nikdo se s ním nebaví, dětmi je přehlížen.

2 Inspirativní zdroje daseinsanalytické poradenské praxe

Nyní přiblížím významné české osobnosti z oboru filosofie a psychologie, z nichž při vlastní poradenské práci s dětmi čerpám naději, podporu a inspiraci. Nejvýznamnějšími osobnostmi a tedy i nepřítomně přítomnými účastníky v daseinsanalytické skupinové poradenské praxi se mi stali: Jan Patočka, Jaroslava Pešková, Zdeněk Matějček, Karel Balcar a Oldřich Čálek. Od každého z nich si v srdci nesu významné poselství, jež však zde z úsporných důvodů naznačím pouze ve zkratce.

Patočkova výzva směřující k probuzení člověka, odpovědnému za řád a správcovství světa, povinnému pečovat o duši vlastní i o duši světovou, (Patočka 1996: 384) mne vede

k otázkám, jak mohu v rámci daseinsanalytického poradenského přístupu pomoci utvářet z člověka/dítěte bytost vyrovnávající se s praktickou neuchopitelností celku, jehož je součástí a k němuž je třeba jej, dle mého názoru, odkazovat a průběžně vychovávat. Domnívám se totiž, že právě v rozhovoru, vedeném přirozenou řečí, poukazujícím na existenci celku a umožňujícím sebezpřesah a sebeodstup osloveného jednotlivce, spočívá základ možné proměny dětského porozumění i chování. Při práci s dětmi se snažím mít na zřeteli tato Patočkova slova: „Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších.“ (Patočka 1996: 384)

Karel Balcar, v rámci logoterapeutických seminářů pořádaných na půdě PVŠPS a Pražské psychoterapeutické fakulty, upozornil na zvláštnosti diagnostikování duchovních zdrojů, zvláště existenciálu „smyslu“, v dětském věku. (Balcar 2006) Otázky po smyslu věcí, situací, činů jsou u dětí více spjaty s praktickým prožíváním a chováním, jde tedy o otázky typu: co dítěti přináší v každodenním životě radost; co jej naopak trápí; co si myslí, že je správné a dobré; a co takové postrádá ono samo nebo druhí, s nimiž se stýká. Dítětem žitá smysluplnost anebo smyslu-prázdnost ještě není odlišena od spontánního „vcit'ování“ hodnoty v to, co během svých dní a týdnů zakouší a jak si počíná, tak jak už to mají rozlišené dospělí. Z proudu sdílených každodenních událostí, zážitků, činů a vztahů dítěte a z toho, jak je vlastním prožitkovým jazykem hodnotí, je možné kvalitu a míru zakoušeného smyslu odhalit. Také na ni lze pak dětem prakticky zakotveným jazykem poukázat spíše, než abstraktním hovorem o hodnotách, smyslu a svědomí. Ty pak lze u dětí právě zaměřením na jejich praktické zakoušení, hodnocení a jednání rozvíjet a kultivovat.

Při přípravě a vedení daseinsanalytických poradenských programů tedy nejde o přednášení etických pouček či seznamování žáků s mravními příkazy a zákazy. Jde o praktické dotazování na každodenní starosti i radosti dětí, kvalitu jejich vzájemných vztahů, uvědomění individuálně odlišného prožívání třídní atmosféry a běžného školního i mimoškolního dění. V roli poradce mne zajímá, jak děti přistupují k učitelům a učitelé k dětem. Jaké ladění ve skupině převládá a čím je proměňováno. Podstatnou součást našich setkávání tvoří interaktivní hry, které občas i my společně s dětmi hrajeme a při nichž se mnohé problémy spontánně vyjeví (ze strany dětí se jedná např. o nerespektování stanovených pravidel, nízkou schopnost kooperovat ve skupině, ostrakizaci atd., ze strany lektorů jde např. o vzájemné chvilkové nepochopení, nejistotu pramenící z obavy, kdy lze vstoupit druhému do hovoru, aniž by se cítil dotčen a podobně).

Následná diskuse, zachycující svět dětskýma očima, pak nám dospělým lépe napomáhá porozumět dětskému prožívání, zejména citění a myšlení. Dětem pak reciprocně umožňuje zaznamenat postřehy nestranných dospělých, kteří nejsou jejich rodiči ani učiteli. Vystupují zde spíše v roli průvodců, kteří společně s nimi pojmenovávají z reality se vynořující prvky vhodného i nevhodného chování, a přitom nejednají z pozice odosobněné autority, opírající se pouze o moc a kázeňské tresty. Osobní vztah je oním klíčem k proměně. Jej obnovujeme skrze naši hravou přítomnost, skrze otevřenou reflexi našeho prožívání, uznání vlastních chyb, vyjádření omluvy či ocenění ať už dětem, třídnímu učiteli či jeden druhému. (Vacková, Kolář 2013: 32)

Filosofka Jaroslava Pešková, významná a laskavá osobnost na poli evropské filosofie výchovy, s níž jsem měla štěstí se setkat jako student při výuce filosofie v zimním semestru

1. ročníku studia na PVŠPS, hovořila o důležité schopnosti dobrého učitele, jež spočívá v realizaci možnosti setkat se s žákem u jednoho stolu; ve svobodném prostoru, jenž podpoří a rozvine otevřený dialog dvou respektujících se bytostí. Dodnes vzpomínám na její přednášky naplněné nejen krásou myšlenek a poselstvím uplynulých věků, ale především na bytostný zájem o hloubení studentova porozumění světu, o kultivaci jeho horizontu skrze vyvstávající otázky. Toto poselství se během našich setkávání s dětmi snažím prakticky naplňovat.

Ačkoliv bývají poradenské programy mnohdy odlišně laděné, děti někdy například nečekaně upřednostní raději povídání než připravené hry, pokoušíme se vždy o to, aby se otevřenost, pravdivost, respekt, slušnost, odpovědnost a tolerance staly trvalými atributy nejen našich setkání, ale aby postupně přešly i do každodenního života třídy. V podstatě nám jde o kultivaci dětského obzoru, založenou na postupném probouzení otevřenosti Da-sein (bytí tu), o tematizování vztahu ke světu a aktivaci existenciální starosti o duši prostřednictvím rozhovoru a osobnostně-sociálního výchovy. (Pelcová 2012: 13)

Psycholog Zdeněk Matějček preferoval v poradenské a psychoterapeutické praxi také respektující přístup k dětské tvořivosti a jedinečnosti. Velký znalec dětské duše, jejích potřeb, zářivých světél i temných stínů, poukázal na rozdíly mezi dětským poradenstvím a dětskou psychoterapií takto: „Zatímco psychoterapie oproti poradenství aktivněji zasahuje do života pacienta v podobě individuální či skupinové formy, má převážně dlouhodobý charakter a jejím cílem je změna pacientovy osobnosti, tak poradenství si klade za cíl změnit především životní situaci a životní postavení pacienta, čímž mu napomáhá zlepšit jeho další vývoj.“ (Matějček 2011: 27) Z tohoto úhlu pohledu vnímám koncepci daseinsanalytického poradenského programu někde na pomezí filosofie, socioterapie, poradenství, ale i psychoterapie.

Podobně i psycholog Oldřich Čálek, současný hlavní představitel daseinsanalytické psychoterapie v České republice, zdůrazňuje význam partnerského vztahu mezi terapeutem a pacientem, který je samostatným léčebným prvkem. Proto vzdělání v daseinsanalýze, výcvik a supervize vedou zájemce cíleně k autenticitě. Pravdou je, že ne každému tato otevřenost vyhovuje. Na originalitu terapeutů je kladen velký nárok, aby nepotřebovali oporu ve schématech a dokázali kreativně reagovat na proměnlivost ladění dětské skupiny a do popředí vystupujících fenoménů. Během terapie jde především o tón, atmosféru setkání, v níž je možné setkat se s druhým. Zkušenost terapeuta by měla být otevřená vůči smyslu a významům, které pacient sděluje.

Terapeut se nechává vést svou zkušeností a existenciálními vodítky, přičemž tematizuje nevyřčené a nabízí pacientům možnosti, které jim doposud zůstaly skryty. Hermeneutický rozhovor, při němž terapeut postupně rozšiřuje a prohlubuje význam a smysl sděleného obsahu, je základním pilířem daseinsanalytické léčby. Ve skupinové psychoterapii je třeba hovořit s každým dle jeho životního rozvrhu, životní filosofie, tak aby se dostal k plnému významu věcí, aby proměnil a rozšířil své dosavadní vnímání. Pokud jsou ve skupině stanovena pravidla, je nezbytné, aby na nich participovali všichni pacienti.

V daseinsanalýze jsou uplatňována pouze doporučení, která zbavují vyřčená slova mocenských nároků. Terapeut se zříká svého mocenského postoje ve prospěch respektu a probuzené důvěry pacientů. Tím je možné přiblížit se k metě svobodného jednání, které

v sobě vždy obsahuje odpovědnost, tedy schopnost adekvátně odpovídat tomu, s čím se člověk setkává. (Čálek 2005) Uvedené principy daseinsanalytické psychoterapie se prolínají s praxí dětského daseinsanalytického poradenství v mnohém, v některých bodech se však odlišují.

Konkrétní odlišnosti spočívají jednak v intenzitě setkávání, zatímco psychoterapeutické skupiny bývají většinou jedenkrát týdně, naše poradenské programy probíhají v intervalu jedenkrát za 14 dní dvě vyučovací hodiny po dobu jednoho kalendářního roku. Dále oproti psychoterapii nepracujeme s životní historií jednotlivců ani s aktuálními rodinnými vztahy, primárně se soustředujeme na přítomný skupinový proces a na vztahy v třídním společenství. Výjimku tvoří okamžiky, kdy děti samy za námi přijdou a naznačí, že by si chtěly popovídat. Oproti daseinsanalytické psychoterapii nejde tedy o péči zástupnou, ale provázející. Naše spolupráce s rodiči např. při doporučení dítěte k psychologickému vyšetření nebo při předání odborného kontaktu probíhá zatím nepřímo, prostřednictvím třídní učitelky. V budoucnu bychom však chtěli naši činnost zintenzivnit v kooperaci se školou.

3 Daseinsanalytický poradenský proces v 7. A/8. A

Vývoj daseinsanalytického skupinového poradenství v 7.A/8.A je možné rozdělit na několik etap. Období května 2012 (žáci končili sedmý ročník), října a listopadu (žáci postoupili do osmého ročníku) bylo časem vzájemného seznamování a utváření důvěry mezi lektory, dětmi a třídní učitelkou. V listopadu a prosinci 2012 jsme podrobněji mapovali skupinové vztahy. Během ledna a února 2013 děti velmi dobře spolupracovaly, což se projevilo například tím, že spontánně otevíraly diskuse, aktivně se zapojovaly do her, zůstávaly sedět v komunitním kruhu i přesto, že zvonek již ohlásil konec vyučování. Pak ale následovaly náročnější měsíce březen a duben, které je možné definovat jako období ztráty důvěry a skupinového odporu vůči lektorům. Děti byly nadměrně hlučné, bojkotovaly hry, neochotně se zapojovaly do dění, dávaly najevo otrávenost. Květen a červen se staly časem znovuzískávání důvěry žáků skrze naši prohlubující se otevřenost. Napomohl k tomu i týdenní pobyt v rámci školy v přírodě. Dalo by se říci, že jsme dnes na počátku, ale jinak a nově než před rokem.

Jaké změny se doposud podařilo realizovat? Třídní učitelka od prosince 2012 reflektovala proměnu chování většiny dětí. Téměř všichni učitelé si na žáky přestali stěžovat. Vysvědčení v 8. A, se oproti předcházejícím obdobím obešla bez snížených známek z chování. Kolektiv funguje lépe, TU sdělila, že ve třídě má mnohem více dětí, na něž se může spolehnout, a které jsou ochotné jí pomoci. Necítí se být vyčerpaná a oceňuje zejména proměnu třídního klimatu. Vyčleňovaný chlapec se do dění ve třídě zapojuje, i když zatím jen na vyzvání TU nebo spolužáků, a je třídou kladněji přijímán. Rodičům třech žáků jsme doporučili psychologická vyšetření, která u jejich dětí prokázala poruchy chování a ADHD.

Těmto žákům byla navržena účast na docházkových skupinách v denních psychoterapeutických stacionářích a kontakty na odborná zařízení byly předány třídní učitelce. Rodiče dalších dvou dětí projevíli zájem o kontakty na rodinné terapeuty v Praze. Chlapec, jemuž dlouhodobě umírá otec, se postupně uvolňuje z křečovitě uzavřenosti, aktivněji se účastní her a pravidelně na základě vlastního rozhodnutí dochází za třídní učitelkou k podpůrným osobním pohovorům.

Na čem je třeba dále pracovat? Během předposledního setkání jsme se od třídní učitelky dozvěděli, že ve třídě došlo opět ke krádeži, ale zloděj nebyl odhalen. Tato příhoda vnesla do třídního společenství značnou nervozitu, nedůvěru a napětí. Zatím však nebylo možné se k věci vrátit, což vnímám jako chybu. Dále se nepodařilo zlepšit vztah mezi dětmi a paní učitelkou P., která si na třídu soustavně stěžuje. Obě strany setrvávají v konfliktním nastavení. Od prosince jsme systematicky připravovali půdu pro mediaci, ale pokus se nezdařil.

Paní učitelka byla pozvána na naše setkání, kde se projevila velmi osobitě. Přestože jsme se spolu předem dohodli, že nebude do probíhajícího dění vstupovat aktivně a pokusí se být pouze zúčastněným pozorovatelem, ujala se učitelské role sobě vlastním autoritativním způsobem. Vyčetla dětem neschopnost uznat chybu i příšerné chování na pobytovém zájezdu na horách. Z jejích úst zaznívala ostrá kritika, dialog nepřipouštěla. Po setkání mi sdělila, že vůbec nechápe, proč si s dětmi povídáme, k čemu to vede a že v tom nevidí šanci cokoliv změnit. Děti byly od té doby naštvané nejen na ni, ale i na nás. Bylo cítit jejich odtahování a narůstající odpor. Nevyslovené signály odmítání bylo nutné tematizovat. Povedlo se a díky tomu došlo k otevřené diskusi umožňující opět naše přiblížení a tedy nový vztahový počátek. Na závěr svého příspěvku uvedu alespoň jeden příklad existenciálu, který se během našich setkání postupně vyjevil u tří chlapců. Jde o existenciál „smrtnosti“.

Chlapci A. před rokem zemřel tatínek. Chlapec byl před naší intervencí skupinou ostrakizován, děti jej ignorovaly, občas ho shazovaly, což v současné době již neplatí. Na prvních setkáních často chyběl, pokud byl přítomen, držel se stranou dění, nemluvil, minimálně s ostatními spolupracoval. Působil značně nejistě. Dnes již spolupráci neodmítá, zejména v případě projeveného zájmu ze strany spolužáků se k nim rád přidává, sám však aktivitu směrem k druhým ve smyslu kooperace nerozvíjí. Lze u něj uvažovat o určitém zastavení, ochromení, zpomalení, životního pohybu, na jehož plynutí je třeba i nadále pracovat.

Chlapci K. maminka zemřela před několika lety, často si během programů stěžoval na nudu a nesmyslnost života, což se změnilo na přelomu roku, kdy se začal do dění aktivněji zapojovat. Postupně se stal mluvčím třídy otevírajícím témata diskusí s lektory. K. velmi kritizuje chování učitelky P., která je dle jeho slov neupřímná, při výuce křičí, nadává, děti ponižuje, někdy i fyzicky napadá. Byl to on, kdo dokázal lektorům otevřeně sdělit své naštvaní, za což byl oceněn. Přitom bylo zřetelné, jak stydlivě přijímá pochvalu. Ve třídě dnes patří k oporám třídní učitelky.

Tatínek chlapce L. je v terminálním stádiu rakoviny. L. od počátku našich setkání projevoval ke spolužákům velkou nedůvěru a otevřeně kritizoval dětinské projevy chování, jejichž smysl nechápal. Několikrát po programech požádal o rozhovor s lektory, během nichž naznačil problematický vztah k otci. Třídní učitelka na základě našeho upozornění iniciovala rozhovor s matkou, která uvedla, že se k nim manžel choval vždy hrubě a nyní se situace při jeho nemoci zhoršuje.

Třídní učitelka po naší vzájemné konzultaci podpořila přetíženou matku, pečující o umírajícího manžela, k častějšímu rozhovoru se synem. Nabídla matce psychologické kontakty včetně služeb osobní asistence. Chlapci L. navrhla možnost, aby si s ní přišel v případě potřeby popovídat, čehož chlapec využívá pravidelně zhruba 2x týdně. V současné

době na programech působí klidněji. Občas obecně tematizuje otázky agrese, odpuštění a viny.

Závěr

Tímto příspěvkem jsem se snažila představit možnosti uplatnění daseinsanalytického poradenství v pedagogické praxi. Doprovázení dětí na cestě Da-sein k probouzející se starosti, péči o sebe i o svět je jeho hlavním krédem. Daseinsanalytické poradenské programy, dle mého názoru, nabízejí podporu pedagogům a jejich žákům v momentech krize, kdy už vyčerpání, deziluze, či např. neodhalený syndrom vyhoření zabraňují učitelům vykonávat zvolenou profesi v duchu původně preferovaných humanistických ideálů a s opravdovým prožíváním smyslu vlastní práce.

Daseinsanalytické poradenské programy, založené částečně na předávání informací, edukaci, herních aktivitách spojených s následující reflexí, především však na otevřeném, autentickém, důvěru probouzejícím způsobu vztahování zúčastněných poradců k dětem, třídnímu učiteli, škole, rodičům nastiňují nové možnosti multidisciplinární spolupráce.

Praxe poukazuje na skutečnost, že kvalitní osobnost třídního učitele bývá často klíčem školního světa odemykajícím otevřenost dítěte vůči přicházejícímu možnému novému. Třídní učitel je prostředníkem mezi nároky školního vzdělávacího systému, opomíjejícímu stále více výchovnou složku oproti vzdělávací, a mezi požadavky společnosti moderního technického světa i světa rodičů. Třídní učitel je tím, kdo v optimálním případě každodenně s dětmi různou měrou sdílí či nesdílí přirozený svět, kdo dětem napomáhá individuálně k němu přistupovat, vztahovat se a podílet na řešení problémů ve společném bytí s druhými.

Na závěr si neodpustím několik zásadních otázek. Nepostrádá samotné univerzitní pedagogické vzdělávání právě výchovnou složku? Nebylo by možnou tvůrčí alternativou, jež se ve svém konečném výsledku projeví zejména na našich dětech, zařazení psychosociálního výcviku a modelu komunitní výuky do systému vzdělávání budoucích učitelů? Výcviku, který by pedagogům napomohl v osobnostně-sociálním rozvoji a lidském zrání? Komunitní výuky, jež by přirozeným způsobem formovala studenty pedagogiky k větší autenticitě a otevřenosti, připravujíc tak úrodnou půdu výchovnému procesu?

(Předneseno na 32. kolokviu Pražské vysoké školy psychosociálních studií *Nepřítomní účastníci v psychoterapii* v Praze 7. 6. 2013.)

SEZNAM LITERATURY

BALCAR, Karel. Psychoterapie u dětí a dospívajících. In ŘÍČAN, Pavel a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

ČÁLEK, Oldřich. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-539-6.

MATEJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

PELCOVÁ, Naděžda. Přínos filosofii. In PÁNKOVÁ, Marqkéta, BARON, Elžbieta Justyna. *Odkaz Jaroslavy Peškové české vzdělanosti*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2012. ISBN 978-80-86935-17-1.

(Mgr. Lucie Vacková pracuje jako odborný asistent na Pražské vysoké škole psychosociálních studií a je externí doktorandkou oboru filosofie a občanské výchovy na UK PedF. Zabývá se daseinsanalytickým poradenstvím a psychoterapií, věnuje se problematice šikany.)