

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Rigorózní práce

Mgr. Jana Březinová

**Psychoterapeutické minimum pro pedagogy v režimu Solution Focused
Brief Therapy**

The Psychotherapy Minimum in SFBT Approach for Educators

Praha 2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala za podporu, inspiraci a cenné rady svým kolegům. Velké poděkování také patří mojí rodině a přátelům za jejich trpělivost.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28.8.2023

Mgr. Jana Březinová

Abstrakt

Tato rigorózní práce reaguje na aktuální situaci v českých školách a školských zařízeních, kam se přímo promítají výrazné společenské změny ovlivňující psychických stav žáků, klima jejich rodin a komunikaci rodičů se školou a s učiteli. V neposlední řadě také interakci mezi samotnými učiteli a žáky. Zohledňuje také dramaticky rychlý nárůst potřeby psychoterapeutických služeb u dětí, mladistvých a dospělých v České republice. Pedagogičtí pracovníci se stále častěji dostávají do situací, které hodnotí jako náročné až krizové. Reflektují nedostatečné komunikační dovednosti a schopnost vést rozhovor v tomto kontextu. Výše uvedené skutečnosti a přímá zkušenost se školním prostředím a s jeho aktéry vedly ke stanovení cíle této práce: ověřit, zda etablovaný psychoterapeutický směr SFBT (*Solution Focused Brief Therapy*), může poskytnout teoretický rámec pomáhajícího rozhovoru, jehož struktura, principy a techniky by byly aplikovatelné pro pedagogickou praxi. Dalším cílem je pak předložit řešení výše popsané situace v podobě psychoterapeutického minima pro pedagogy a koncepci vzdělávání - sebezkušenostního výcviku. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Část teoretická se v prvních kapitolách zabývá širším pohledem na možné příčiny zmíněných změn v kontextu historickém a společenském. Rámcově se také dotýká otázky oborového průniku pedagogiky a psychoterapie. V dalších kapitolách teoretická část provede čtenáře filozofickými východisky, principy a navrženou strukturou pomáhajícího rozhovoru v režimu SFBT. V empirické části práce představuje kvalitativní výzkumné šetření, které ověřuje aplikační rovinu navržené struktury rozhovoru a formu a podmínky sebezkušenostního výcviku. Závěry výzkumného šetření jsou využity pro konečnou koncepci psychoterapeutického minima, která je v této podobě aplikovatelná do vzdělávacího systému pedagogů.

Klíčová slova: vzdělávací systém, interakce učitel-žák, SFBT, inkluzivní školství, psychoterapie, sebezkušenostní výcvik

Abstract

This rigorous thesis responds to the current situation in Czech schools and educational institutions, where significant societal changes affecting students' mental states, family dynamics, and communication between parents and schools, as well as teachers, directly affect the psychological well-being of students. Last but not least, it also addresses the interaction between teachers and students themselves. It also takes into account the dramatically rapid increase in the need for psychotherapeutic services for children, adolescents, and adults in the Czech Republic. Educators are increasingly finding themselves in situations they perceive as demanding or even crisis-ridden. They reflect on insufficient communication skills and the ability to conduct conversations in this context. The aforementioned facts and direct experience within the school environment and its actors have led to the establishment of the objective of this work: to verify whether the established psychotherapeutic approach of SFBT (Solution Focused Brief Therapy) can provide a theoretical framework for a helpful conversation, whose structure, principles, and techniques would be applicable to pedagogical practice. Another goal is to present a solution to the aforementioned situation in the form of a psychotherapeutic minimum for educators and a concept of education - experiential training. The work is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical section deals with a broader view of possible causes of the mentioned changes in a historical and societal context in the initial chapters. It also briefly touches on the question of the intersection between pedagogy and psychotherapy. In the subsequent chapters, the theoretical part guides the reader through philosophical foundations, principles, and the proposed structure of the helping conversation in the SFBT mode. In the empirical part of the work, a qualitative research investigation is introduced that verifies the application of the proposed conversation structure and the form and conditions of experiential training. The conclusions of the research investigation are utilized to develop a final concept of a psychotherapeutic minimum, which, in this form, is applicable to the educational system of educators.

Key-words: education system, teacher-pupil interaction, SFBT, inclusive school systém, psychotherapy, self-experiential training

Obsah

Seznam zkratk	8
Seznam tabulek	9
Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Společenská témata, která ovlivňují klima dnešní školy	11
1.1 Změny společnosti odrážející se v problematice školy, historický exkurz	11
1.2 Profesní role pedagoga a inkluze jako její aktuální proměnná	16
1.3 Aktuální postoje k inkluzivnímu vzdělávání v zahraničí.....	20
2 Aktuální důvody pro edukaci pedagogů v oblasti aplikované psychologie	23
3 Psychoterapie v kontextu vzdělávání a výchovy	27
3.1 Institucionalizace psychoterapie ve školství	29
4 Rozhovor jako dovednost pedagoga	31
5 Teoretický rámec pro pomáhající rozhovor v režimu SFBT	34
5.1 Filozofická východiska a historie SFBT	34
5.2 Základní principy SFBT	36
5.3 Struktura pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy.....	38
5.3.1 Příprava rozhovoru.....	39
5.3.2 Připojení	41
5.3.3 Práce s problémem v režimu SFBT	44
5.3.4 Společné téma (Společný projekt)	47
5.3.5 Rozvíjení řešení a spolupráce.....	49
5.3.6 Ukončení rozhovoru.....	54
6 Výzkumy a aktuální situace ve sledované oblasti	56
EMPIRICKÁ ČÁST	58
7 Cíl výzkumného šetření	59
8 Výzkumné otázky	60

9	Design výzkumného šetření.....	62
9.1	Organizace sběru dat	62
9.2	Charakteristika a výběr výzkumného souboru.....	64
9.3	Metody sběru dat.....	64
9.4	Zpracování dat – konstruktivistické paradigma, systemické pojetí	68
10	Výsledky výzkumného šetření.....	70
10.1	Struktura pěti fází rozhovoru	70
10.2	Náročnost jednotlivých fází rozhovoru pro praktické osvojení	73
10.3	Vzdělávací schéma.....	74
10.4	Získané dovednosti a kompetence	75
10.5	Metodika a struktura pomáhajícího rozhovoru	78
11	Psychoterapeutické minimum pro pedagogy – praktické využití závěrů výzkumného šetření.....	80
11.1	Metodický koncept výcviku pro pedagogy	81
11.2	Výcvikový blok č. 1	83
11.3	Výcvikový blok č. 2.....	85
11.4	Výcvikový blok č. 3.....	87
11.5	Výcvikový blok č. 4.....	89
11.6	Výcvikový blok č. 5.....	91
12	Diskuze výsledků výzkumného šetření	93
	Závěr	95
	Seznam použité literatury	97

Seznam zkratek

SFBT – Solution Focused Brief Therapy

RVP – rámcový vzdělávací plán

OSN – Organizace spojených národů

WHO – Světová zdravotnická organizace

OŠD – odklad školní docházky

EAP – Evropská asociace pro psychoterapii

ČAP – Česká asociace pro psychoterapii

KNA – koncept návštěvník

KKL – koncept klient

Seznam tabulek

- Tabulka 1: Techniky aktivního naslouchání (upraveno podle Březinová, 2022)
- Tabulka 2: Přizpůsobení reakcí kouče modu řeči klienta (upraveno podle: Zatloukal, Žákovský, 2019)
- Tabulka 3: Jazykové mikroposuny (upraveno podle: Zatloukal a Žákovský, 2019)
- Tabulka 4: Společný projekt dle H. Kormanana (upraveno podle: Zatloukal a Žákovský, 2019, s. 88-89)
- Tabulka 5: Kritéria pro práci s UFC (upraveno podle: Zatloukal a Vitek, 2016)
- Tabulka 6: Plán výuky, schéma A
- Tabulka 7: Plán výuky, schéma B
- Tabulka 8: Složení výzkumného souboru
- Tabulka 9: Sledované úrovně získaných kompetencí
- Tabulka 10: Přehled metod sběru dat v souvislosti s fázemi vzdělávání
- Tabulka 11: Reflexe užitečnosti struktury pěti fází rozhovoru, skupina 1
- Tabulka 12: Reflexe užitečnosti struktury pěti fází rozhovoru, skupina 2
- Tabulka 13: Reflexe náročných fází rozhovoru
- Tabulka 14: Nejčastější popisy-kategorie N-K
- Tabulka 15: Úroveň získaných kompetencí v kontextu K-N – skupina č. 1
- Tabulka 16: Úroveň získaných kompetencí v kontextu K-N – skupina č. 2
- Tabulka 17: Získané dovednosti, reflexe účastníků, skupina č. 2
- Tabulka 18: Výcvikový blok č. 1
- Tabulka 19: Výcvikový blok č. 2
- Tabulka 20: Výcvikový blok č. 3
- Tabulka 21: Výcvikový blok č. 4
- Tabulka 22: Výcvikový den č. 5

Úvod

Otázka spolupráce pedagogiky a psychologie není zcela nová. Již od 90. let minulého století diskuze o propojení obou oborů získávají na intenzitě a další vývoj ve společnosti a školství ukázal, že budoucnost bude patrně vyžadovat jejich těsnější spolupráci. Veřejná i odborná diskuze na toto téma je stále aktuální i díky enormnímu nárůstu psychických potíží u dětí a adolescentů po pandemii COVID-19.

Tato práce chce přispět k probíhajícím debatám a nově vzniklým projektům týkajících se prohloubení spolupráce obou oborů, konkrétně tezí psychoterapeutického minima pro pedagogy v podobě sebezkušenostního výcviku. Jinými slovy, vycházíme z myšlenky, že si pedagogové mohou (díky koncepci a rozsahu pregraduálního vzdělání a v kontextu inkluze), osvojit základy psychoterapie – vedení pomáhajícího rozhovoru. Zefektivní a prohloubí tak komunikaci s žáky, kolegy a rodiči, což bude mít přímý dopad na kvalitu pedagogické praxe ve školách a školských zařízeních.

Tato práce není teoretickým pojednáním bez vztahu k reálným poměrům v českém školství. Opírá se o bezprostřední zkušenost psychoterapeuta ve školním prostředí v České republice, stejně jako o teoretická díla psychologů a pedagogů domácí a zahraniční provenience. Především, že touto prací vstupujeme na málo probádané pole interdisciplinarity mezi pedagogikou na straně jedné a psychoterapií na straně druhé. Práce musí volit interdisciplinární přístup. Nebyl-li přesah psychologie nebo psychoterapie do pedagogiky v uplynulých desetiletích snad dostatečně vidět, v současnosti je nepřehlédnutelný a nelze se mu vyhýbat teoreticky, natož prakticky. Práce vznikla, aby přispěla k otevření tohoto tématu, které považujeme za dosud nedostatečně probádané.

V prvních kapitolách teoretické části se odráží snaha o širší úvahu nad možnými příčinami nastalých společenských a koncepčních změn v českém školství. Změny, které pokládáme za globální a jejichž důsledky lze pozorovat napříč současnou společností, ji zasahují jako celek, zejména pak subjektivitu a sebepojetí dětí a mládeže. Není cílem této práce daná témata a příčiny blíže konkretizovat či zkoumat, byť by pozornost zcela jistě zasluhovaly. Slouží jako kontextuální rámec akcentující potřebu dalšího vzdělávání pedagogů v komunikačních dovednostech a aplikované psychologii. To je samozřejmě úkol mimořádně náročný, protože pedagogové mají pouze bazální psychologické vzdělání a obvykle neabsolvují sebezkušenostní výcviky nebo psychoterapeutický výcvik. Nicméně se stále častěji ocitají v situacích, které sami označují za náročné, krizové či těžko zvladatelné. To poté negativně ovlivňuje jejich spokojenost a profesní výkon a následně i vztahy s kolegy a žáky. Součástí tohoto

neuspokojivého scénáře jsou také psychické potíže žáků, problémové chování, náročná komunikace s rodiči, problematika inkluze apod.

Další kapitoly teoretické části, opět pouze rámcově, otevírají otázky možné spolupráce a propojení pedagogiky a psychoterapie. Poukazují na neutěšenou legislativní situaci kolem psychoterapie v ČR jako samostatného oboru a s tím spojené proměnné k jejímu průniku do oblasti škol a školství. Závěrem teoretická část nabízí paradigma a strukturu pro pomáhající rozhovor v podobě filozofie, teorie, principů a technik SFBT (*Solution Focused Brief Therapy*). Teorie je koncipována tak, aby splnila kritéria pro pomáhající rozhovor, nepostihuje však rozsah nutný pro vzdělávání psychoterapeutů.

Teoretická východiska rigorózní práce doplňuje část empirická, jejímž cílem je prokázat platnost předpokladu, že se psychoterapeutický přístup SFBT může stát základním paradigmatem psychoterapeutického minima pro pedagogy. Přesouvá SFBT do aplikační roviny a zavádí pomáhající rozhovor (strukturu, principy, techniky) jako základní stavební prvek výcviku pedagogů v psychoterapeutické intervenci. Současně práce představuje koncepci sebezkušenostního výcviku pedagogů. Následně navrhuje jeho konkrétní strukturu výcviku v trvání 80 hodin pro skupinu 8 účastníků. Výcvik má přitom počítat s individuálními rozdíly a potřebami účastníků (souvisejícími s jejich zkušenostmi) a uvádět je do vedení rozhovoru. Pozornost je věnována i roli lektora, požadavkům na jeho vzdělání, praktické zkušenosti apod.

Tato práce chce přispět ke změnám koncepce a přemýšlení o způsobu a formách vzdělávání pedagogů v ČR. Vychází z předpokladu, že v demokratické společnosti by se škola měla chovat otevřeně. Měla by být nakloněna (psychologicko-pedagogické) interdisciplinarity a chápat žáky a studenty také z psychologické perspektivy i v širším společenském kontextu. Přestože se předkládané teze mohou jevit jako revoluční či kontroverzní, v jejich formulování se neomezujeme na pouhou teorii, ale opíráme se o prokazatelná data a zkušenost.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Společenská témata, která ovlivňují klima dnešní školy

Institucionalizované vzdělávání, tedy škola či školství, stejně tak jako kterákoli jiná instituce, prodělává v průběhu dějin změny. My, jako přímí účastníci těchto změn, jim nemusíme zcela rozumět, ale bezprostředně dopadají na naše prožívání a svým způsobem ovlivňují životní příběhy každého z nás. Otázky směřování současného školství se linou nejen debatami odborníků z oblasti pedagogiky, psychologie či sociologie, ale také debatami politickými. Školství prodělává v poslední době výrazné změny. Aktuální problematika změn rámcových vzdělávacích plánů (RVP), změny didaktického kurzu jednotlivých předmětů, kritický nedostatek poradenských pracovníků ve školách, systém financování asistentů pedagoga a jejich role, problematika inkluze či razantní nárůst psychických obtíží žáků dávají rámec dnešní profesní roli pedagoga. Školy navíc míří k modernizaci vzdělávání v digitální oblasti tak, aby odpovídalo dynamice a potřebám 21. století. Nové RVP by měly přinést zpřehlednění učiva a lepší formulaci cílů a požadovaného obsahu vzdělávání. Cílem je lépe žáky připravovat na život a pracovní prostředí 21. století.

Škola, z pohledu systemického přístupu, je systém. *Teorie systémů, ač se může zdát složitá, vidí školu jako sociální systém, sleduje jeho hranice, členy a jejich role. Hranice systému (určitého uskupení) přitom není jen budova školy a přilehlá hřiště, ale určují se v jazyce jeho členů. Znamená to, kdo, jak a s kým o „životě“ školy mluví a jaké další subsystemy (menší podřazené systémy, jako např. třída) se vytvářejí. Vzájemné interakce členů (žáků, pedagogů, rodičů atp.) dávající existenci systému smysl. Je zajímavé pozorovat, jak se vzájemně podněcují, vymezují a mění. Kdy je systém problémový (jeden nebo více členů systému popisuje problém a někoho označuje za jeho nositele) a kdy o pomoc žádají. Základním poselstvím této teorie je poctivá reflexe, z jaké role a pozice do tohoto systému vstupujeme, jakou roli (členství) v dané situaci máme a jaké vazby a vztahy svojí intervencí podněcujeme.* (Březinová, 2022, s. 16). Škola je jako systém součástí dalšího systému, kterému říkáme společnost. Za posledních 30 let prodělala velké změny, které se více či méně do škol propisují a mnohdy zásadním způsobem ovlivňují již zmíněnou roli pedagoga a vývoj vzdělávání a výchovy obecně.

1.1 Změny společnosti odrážející se v problematice školy, historický exkurz

Budeme-li se ptát po prvopočátku směřování současných západních společností, dostaneme se k ideálům osvícenství a prométheovskému mýtu, který stojí za ním: svoboda slova a projevu,

individuální svoboda, právo na život či základní zdravotní péči, volební právo, právo na spravedlivý soudní proces a presumpce nevinny, idea zastupitelské (parlamentní) demokracie, náboženská svoboda apod. Osvícenství bylo právě tím bodem v evropských dějinách, kdy evropské společnosti začaly klást důraz na vzdělání každého jednoho poddaného (později občana). Dnes stále silněji prosazovaná svoboda žen, podobně jako svobodná volba sexuální identity a další práva, představují relativizaci kdysi nezpochybňovaných principů a pravd (Hroch, 2022). Důraz na svobodu, vzdělání a svobodnou volbu jistě nalezneme již za renesance, reformace nebo v řecko-římské antice, ale ideály osvícenství jsou pro západ jaksí konstitutivní a nám dnes umožňují pochopit to, čemu říkáme evropský či západní svět. Hoch (2022) dále uvádí, že osvícenské ideály vedly k politickému a ekonomickému liberalismu, k industrializaci a urbanizaci Evropy, k rozvoji vědy a techniky, ale také k boji za lidská práva v neevropském světě (boj proti otrokářství). Někdejší královské vědecké společnosti našly své pokračování ve velkých vzdělávacích vědeckých institucích, začal vytrvalý boj proti tmářství, dogmatismu a předsudkům. Když hlubinná psychologie dospěla k objevu nevědomí a našla v něm další zdroje nesvobody člověka, zrodila se psychoterapie coby boj za svobodu i na rovině subjektivní. Toto neúnavné směřování ke svobodě a odpor vůči všem formám tyranie a znevolnění jistě narazilo na výzvy. První či druhá světová válka, různé formy nacionalismu, antisemitismus a totalitární ideologie jistě otráslly vírou v osvícenské hodnoty, ale vítězství v těchto bojích se stala základnou evropanství, evropské identity (Hroch, 2022). Na těchto hodnotách byly po roce 1945 vystavěny i celosvětové organizace a instituce. Výsledek druhé světové války stvrdila také Univerzální deklarace lidských práv (1948). V Ženevě se pod ní podepsalo i tehdejší Československo. Podobným směrem se ubíraly i poválečné instituce, které se později proměnily v Evropskou Unii.

Události let 1989-1990 představovaly takřka archetypální *kairos*: změnu globálního řádu a tím pádem i opětovný nárůst vpravdě osvícenských hodnot v místech, kde vládla autokracie. Pro československou společnost to byla paradigmatická změna. Z československého vzdělání tehdy zmizela imunizovaná „vědecká“ disciplína marxismus-leninismus a mladé generace se začaly otevírat mnohočetnosti v cizině dávno oficiálních vědních disciplín, multidisciplinaritě a globalizaci ve vědě, mnozí vyjížděli na stáže a studijní pobyty, vycházely překlady zahraničních autorů. Stručně řečeno, uzavřená společnost se otevřela a s ní i její občané. V Československu nastala velká kulturní revoluce a ta probíhala na mnoha frontách včetně školství (Novotný, 2020).

90. léta jsou historicky průlomovým obdobím nejen v Evropě a nelze je chápat jen v kontextu zhroucení politické a ideologické bipolarity. Politický průlom byl totiž doprovázen vlnou

globálních změn, na které musely reagovat všechny společnosti a světové instituce včetně těch vzdělávacích. V druhé polovině 90. let tento proces dále akceleroval díky zavedení internetu a digitálních technologií. Byl to globální proces, který navázal na výše zmíněnou politicko-kulturní revoluci z počátku 90. let. Akceleroval její důsledky a otevřel novou fázi historicky bezprecedentní rychlé globální komunikace a globální demokratizace. Jinými slovy, zcela nebývalý nárůst svobod. Nárůst svobody samozřejmě znamená nárůst zodpovědnosti. I to je dnes bezprecedentní. Problémy, kterým dnes čelíme, jsou problémy globálními a ať už žijeme v kterékoli části světa, učíme se za ně přebírat zodpovědnost. S odstupem času se dá říci, že tato nová historická fáze začala na počátku 90. let 20. století (Thamer, 2020).

Součástí právě vznikajícího řádu bylo i volání po právech těch, kteří byli doposud více či méně vytěšňováni z veřejného diskurzu. Doposud vylučované skupiny se začaly stávat historicky relevantní silou a začaly se hlásit o svá práva. K dlouhodobě bojujícím ženám se připojily etnické, jazykové, národnostní, sexuální a jiné menšiny. V průběhu 80. let se zhroutily latinskoamerické diktatury, pak komunistické režimy ve střední a východní Evropě, v roce 1991 i Sovětský Svaz, v roce 1994 padl jihoafrický apartheid a v letech 1991-2001 probíhaly války doprovázející rozpad Jugoslávie (Thamer, 2020). Jak ještě uvidíme, s tímto procesem držely krok světové nebo regionální organizace jako OSN, OAS nebo EU, případně vznikaly nové globální instituce jako Mezinárodní trestní soud (*International Criminal Court, ICC*) roku 2002. Tyto masivní globální změny stále probíhají a jsou chápány jako další kapitola prosazování osvícenských hodnot a multikulturní inkluzivní demokracie. Od přelomu tisíciletí se však stále více ukazuje, že nebývalý nárůst svobod vyžaduje pravidla, limity, struktury, kooperaci a že na některých místech světa je třeba osvícenské hodnoty bránit. Tyto výzvy najdeme jak na poli mezinárodním (mezinárodní politika či právo), tak v jednotlivých společnostech. Projekty multikulturních inkluzivních demokracií narážejí na řadu výzev zejména v multikulturních, multietnických či multirasových společnostech s tradicí otroctví či diktatur.

Universální deklarace lidských práv přijatá OSN roku 1948 měla definitivně uzavřít tu fázi dějin, která se vyznačovala nejružnějšími nerovnostmi, asymetriemi, vylučováním menšin ze společenského diskurzu. Měla přenést osvícenské ideály do 2. poloviny 20. století. Jak ještě uvidíme, na tento dokument navázala v 90. letech řada dalších dokumentů, z nichž je patrné, že nárůst svobod si vyžaduje stále sofistikovanější strategie inkluze a integrace, a to nejen v zemích s tradicí rasových a třídních konfliktů (Brazílie, JAR, USA). Na důležitosti nabyly mezinárodní organizace (OSN, UNICEF, UNESCO, WHO, *Amnesty International, Human Rights Watch, Greenpeace* aj.). Přestože stále globalizovanější světová společnost otvírala

cesty k vzájemné spolupráci, tato otevřenost vyvolávala také řadu výzev jako např. migraci, nutnost integrace a inkluzi migrantů nebo dříve vyloučených menšin, přepisování dějin (více či méně spjaté s otevíráním starých konfliktů). V řadě zemí zvýšená míra svobody/inkluze znamená přenášení starých společenských konfliktů do školního prostředí. Řada zemí se začala otevírat pravidelnému dohledu mezinárodních organizací dohlížejících na dodržování lidských práv. Potřeba reagovat na tyto procesy byla patrná již v 90. letech. Už v roce 1990 vydala UNICEF *World Declaration on Education for All*, kterýžto dokument měl vést k zavádění veřejné politiky zaměřené na inkluzi právě ve vzdělání. Následoval *Salamanca Statement* (1994), dokument vycházející z Univerzální deklarace lidských práv (1948). V následujícím odstavci její signatáři (92 vlád a 25 mezinárodních organizací) přiznávají právo na vzdělání dětem a mladistvým s postižením: *náš závazek vzdělání pro všechny a uznání nezbytnosti a naléhavosti poskytnout vzdělání dětem, mládeži a dospělým se zvláštními potřebami v rámci standardního vzdělávacího systému a dále takto podpořit Framework for Action on Special Needs Education, vede k tomu, že vlády a organizace jsou vedeny duchem jeho opatření a doporučení* (OSN, 1994a, s.viii).¹

Témata inkluze a integrace neztratila nic z naléhavosti ani v průběhu následujícího desetiletí kdy OSN přijala *Deklaraci o právech domorodých obyvatel (Declaration on the Right of Indigenous Peoples, 2007)* a *Konvenci o právech lidí s postižením (Convention of the Rights of Persons with Disabilities) z roku 2009*, jejíž článek 24 vyžaduje: *Zúčastněné státy uznávají práva osob s postižením na vzdělání. S výhledem na realizaci práva bez diskriminace a na základě rovnosti příležitostí. Zúčastněné státy zaručí inkluzivní vzdělání na všech úrovních celoživotního vzdělávání* (UN, 2009, s. 16).²

Tyto několik desetiletí trvající globální procesy mají samozřejmě řadu aspektů a v každé ze zemí se je daří implantovat jen do jisté míry. V samotné Evropě je tento proces provázán s fenomény jako je zvýšená míra migrace, relativně dlouhé období pandemie COVID-19 a skutečnost, že nové generace již vyrůstají s digitálními technologiemi. Tyto skutečnosti si takřka globálně vyžádaly přítomnost školních psychologů ve školách. Nejde o výlučně evropský trend. Například v Brazílii, zemi, která je České republice geograficky i kulturně velmi vzdálená a která se nemůže chlubit demokratickou tradicí, je přítomnost školních psychologů chápána jako absolutně nezbytná. Jejich povinná přítomnost ve veřejném školství

¹ Volný překlad

² Volný překlad

byla uzákoněna roku 2019.³ Hnutí za školní psychologii zde existovalo již v 80. letech 19. století přičemž hlavní inspirací tu byly práce Američana Stanley Halla (Barbosa – Marinho -Araújo, 2010, s. 394) a tehdy ještě silný vliv francouzské školy Alfreda Bineta. Dlouho tu měla školní psychologie charakter spíše experimentální a vědecký, ale proces redemokratizace a s ní těsně související požadavek inkluze, vedl k tlaku na přítomnost psychologů ve školách. Dnes je zřejmé, že další demokratizace této země není možná bez dalších nástrojů. Proto je dnes ve veřejném školství zákonem stanovena přítomnost multidisciplinárních týmů. Laiz Pereira v nedávno uveřejněném rozhovoru uvádí, že *práce psychologa ve škole znamenala vycházet vstříc potřebám žáků, protože procházejí procesem neustálé změny. Všímáte si u nich mnoha nejistot, starostí a obav. Role psychologa, role SOEP ve škole vždy spočívala v naslouchání a akceptování. Později se tato role dále specializovala a dnes už jsme otevřeni specifitějším potřebám v případě těch, kdo mají se vzděláním potíže* (Pereira, 2023, s. 40).⁴

Jak již bylo naznačeno, v Brazílii, tj. v zemi s autoritářskou tradicí, je inkluze a přítomnost multidisciplinárních týmů ve školách stále více chápána jako nezbytný nástroj demokratizace společnosti. Nejinak je tomu ale i v Evropě.

To, že v současném světě není všechno v pořádku a že přenášení poválečných ideálů do společenské reality se nedaří, připomenulo 70. výročí přijetí Všeobecné deklarace lidských práv a zejména komentář generálního tajemníka *Amnesty International* Kumi Naidoo (2018), který s jistým pohoršením reagoval na rozpor mezi dávno přijatou deklarací a stavem současného světa a dovolával se redefinování a rozšíření lidských práv

Letný pohled na odbornou literaturu nám dovoluje označit dilemata současného základního a středního školství za globální. Rychlá demokratizace 90. let otevřela brány dlouhodobě vytěšňovaným aspektům společnosti. Dosud nepřijatelná myšlenka inkluze byla později umocněna dalšími globálními změnami: masivními migračními proudy, rozmach digitálních technologií a nejnověji pandemie Covid-19. Stále větší důraz se začal klást na duševní zdraví, znepokojení do školství vnesly patologické jevy jako kriminalita, konzumace návykových látek, masivní nárůst psychických obtíží žáků demonstrujících se přímo ve školách. Tyto fenomény již v 90. letech přispěly k rozpoutání debaty o funkci školy, učitele, o vztahu a rodiny, o společenské funkci školy a také o přítomnosti psychologů ve školách. Pelikán otevírá téma velkých změn ve společnosti v kontextu výchovy. *Nastává čas zamyslet se nad dosavadním*

³ Senado aprova criação do Sistema Nacional de Educação com emenda que contribui com a efetiva implantação da Lei 13.935 - CFP | CFP. Překlad: senát schvaluje zřízení Národního Systému vzdělávání s dodatkem, kterým se v platnost uvádí zákon 13.935 - CFP

⁴ Volný překlad

pojetím výchovy a nad tím, kam se posunuje její těžiště při reakci na tento vývoj (Pelikán, 2007, s. 15). Dále shrnuje globální trendy změn ve společnosti do výstižných témat jako orientace na výkon, explozi informačních technologií a vliv médií, problémy v oblasti ekologie a rozkolísání trvalých hodnot v odrazu postmoderní doby (Pelikán, 2007). K tomuto tématu obracíme pozornost v následující části. Připomínáme však, že práce pedagoga je těsně provázána s celospolečenským klimatem, základními společenskými hodnotami a v našem případě se stavem demokracie. Budeme-li hovořit na následujících stránkách o inkluzi, mějme na paměti, že to není jen kategorie pedagogická a sociálně-psychologická, ale také politická a nelze ji omezit jen na školu a školství.

1.2 Profesní role pedagoga a inkluze jako její aktuální proměnná

V odborných i veřejných kruzích panuje názor, že profesní role pedagoga poslední dobou naznala velkých změn. Z řad pedagogů zaznívá, že vnímají svoji roli více multidisciplinárně. Nabývají pocitu, že si nevystačí se znalostmi z pedagogických fakult, musí měnit staré strategie a zvyklosti, čelí mnoha výzvám. Praxe ukazuje, že vnímají větší jistotu a kompetence, pokud se změny týkají didaktiky, oborového předmětu, změn v oblasti digitalizace aj. Nejistoty a v některých momentech i krizi smyslu své profese, vidí v oblasti přístupu k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (inkluze), u žáků s psychickými problémy, problémovým chováním a při náročné komunikaci s rodičem. *Často je také skloňována identita profesní role pedagoga, asistentů pedagoga, vychovatelů nebo poradenských pracovníků školy. Jedním z příkladů je stále neukotvená pozice školních psychologů, speciálních pedagogů, školních psychoterapeutů a sociálních pracovníků na školách, přičemž požadavky inkluzivního přístupu jsou vysoké a nejedné škole absence těchto pozic způsobuje obtíže. Pak se setkáváme s faktem, že situace, které by měl řešit školní psycholog nebo speciální pedagog, řeší učitel, asistent nebo prostě ten, kdo je zrovna „po ruce“* (Březinová, 2022, s. 10).

Zde je opět na místě ohlédnutí za vývojem těchto změn a za rolí strategie inkluze jako možné příčiny. Inkluze je z pozice pedagogů nejčastěji chápána dvěma způsoby. První vnímá inkluzivní strategii jako pokrokový přístup k rovným příležitostem ve vzdělávání. Druhý označuje inkluzi za vstupní proměnnou výrazných obtíží při výuce, které vedou k přehodnocování volených stylů výuky, dynamice třídního kolektivu a závěrečných výstupů vzdělávání. Vzhledem k tematickému rámci práce se následně budeme věnovat spíše druhému pohledu.

Autoři Kasper, Rýdl a Smetáčková se v úvodníku k monotematickému číslu časopisu *Pedagogika* (2022) vracejí do minulosti a popisují genezi celé problematiky následovně:

tehdejší školsko-politické a odborně pedagogické návrhy [90. let] vycházely z velkého úsilí převážné většiny učitelů o proměnu školy v instituci vzdělávající v duchu demokratických hodnot. Po období uzavřenosti dané čtyřiceti lety komunistické diktatury a přetržené zkušenosti se svobodnou odbornou pedagogickou diskusí o reformě vzdělávání byly vzneseny koncepčně, ideově, odborně velmi různorodé návrhy. Ty se obracely a navazovaly na domácí diskusí o reformě školy a v nemalé míře se rychle inspirovaly školními příklady i odborně teoretickými pedagogickými a psychologickými východisky ze zahraničí. Přitom se ptaly (podobně jako v období krátce po vzniku Československé republiky po první světové válce), jak je možné tyto zdroje využít pro formulaci vlastního programu reformy vzdělávání a výchovy (Kasper, Rýdl a Smetáčková, 2022, s. 153). Zůstalo však u teoretických odborných úvah a teprve v roce 2001 vznikl národní program reformy zvaný Bílá kniha. Záhy se začalo ukazovat, že Bílá kniha je až příliš ovlivněna atmosférou 90. let a čistě domácí perspektivou, zatímco doba si žádá perspektivu evropskou. A tak následovaly nové programové strategie jako 2030+ v nichž už svou roli sehrávala rovina evropská. Článek těchto tří autorů (explicitně) i samo datum jeho vydání (implicitně) naznačují, že fáze teoretických debat o reformě českého školství není zdaleka u konce. Otázka inkluze ve vzdělání zaujímá v této diskuzi stále významnější postavení i proto, že je těsně provázána s globálnějším celospolečenským kontextem včetně otázky budoucího společenského vývoje. Celkově se ale ukazuje, že do popředí diskuze se dostává reflexe proměny vzdělávání související se společenskými proměnami a sociologicky orientované otázky procesů učení a vyučování. Konkrétně se jedná o přípravu budoucích učitelů s ohledem na inkluzivitu ve vyučování (Vítová, Wolf, Skutil, Maněnová) a na diferenciaci ve vyučování, dále o otázku utváření (v jedné ze studií i měření) celkového prostředí důvěry, akceptace a „osobní pohody“ ve škole (well-being) na straně učitelů i žáků (Pivarč). Jako výrazný fenomén současné diskuse o reformě vzdělávání se ukazuje problematika přípravy budoucích učitelů jako aktérů „změny“. Zejména se jedná o studii analyzující utváření profesního sebepojetí učitele s ohledem na koncipování a zaměření pregraduální přípravy budoucích učitelů (Pravdová Vaculíková). Proměny ve vzdělávání však neovlivňuje jen celospolečenská a školsko-politická diskuse, ale samozřejmě i okolnosti našeho každodenního života – digitalizace, globalizace a otázka udržitelnosti (Kasper, Rýdl a Smetáčková, 2022, s. 153). Kontextualizaci jistě prospěje, budeme-li ideál multikulturní a inkluzivní demokracie chápat jako ideál a průběžně jej porovnávat s reálným stavem věcí. Diskurz globální multikulturní a inkluzivní společnosti se již stal hlavním paradigmatickým diskurzem světových fór a organizací, nicméně je třeba si poctivě přiznat, že zdaleka není dominantní a není držitelem monopolu na chod lidských věcí a lidského myšlení v současném světě. Na

odpor narazil za prezidentů Trumpa v USA, Bolsonaro v Brazílii, komunistická Čína na něj rozhodně nepřistupuje, podobně jako Severní Korea. Nejnověji je to Rusko, které se ubírá přesně opačným směrem.

V českém kontextu je třeba připomenout zcela neočekávaný příliv ukrajinských uprchlíků (převážně matek s dětmi) a z toho vyplývající (a rovněž neočekávaný) příliv ukrajinských dětí do českých škol po vypuknutí konfliktu na Ukrajině v roce 2022. To samozřejmě můžeme chápat jako test i jako výzvu pro české multikulturní a inkluzivní demokratické školství. To, že multikulturně a inkluzivně demokratický diskurz není tak jednoznačně dominantní, prokázaly médii nejnověji proběhnuvší výroky senátorky Jany Zwyrtkové-Hamplové. Ta se v březnu roku 2023 výslovně přihlásila k ideji specializovaných tříd pro romské děti: *„Chci říct, že se domnívám, že bychom si tyto věci možná jako ČR měli řešit v rámci svých hranic, na základě nějakých svých zkušeností, tendencí, nějakých tradic, zvyklostí. Tady bych ještě zmínila, velmi bych rozuměla, že tam mám taky spoustu starostí, k tomu segregovanému školství. Musí být společně děti všechny. Romské, české atd. Krásná myšlenka. V realu nerealizovatelná, protože bychom ubližovali těm dětem, které nejsou zvyklé na určité etnikum. Naopak, možná kdyby se udělaly samostatné třídy pro romské děti, vybudujeme jim ty rovné šance do budoucna. Není to diskriminace, je to naopak prostě úplně rozumný krok. Zdravý rozum, to bych apelovala, a bychom mohli třeba jít EU příkladem, jak si to v ČR upravíme“* (Zwyrtková-Hamplová, 2023).

Když tato nedávno vyřčená slova zákonodárkyně citoval učitel Stanislav Korityák, dostal se přirozeně také k tématu, které spadá do kontextu této práce. Korityák pokládá inkluzi za ideologický koncept, který se pomalu vzdaluje realitě, protože se nadřazuje nad odbornost. Upozorňuje dále, že pokud na základních školách působí pedagogové bez patřičného vzdělání, není možné se odborně (kvalitně) postarat o žáky se speciálními potřebami a tyto odkazuje do péče odborníků (speciálních pedagogů) a odborných institucí (speciálních škol). Tento názor slyšíme i z řad pedagogů samotných, kdy argumentují nízkou kvalifikační připraveností na práci s žákem se speciálně vzdělávacími potřebami. Jejich předpoklady k práci s těmito žáky souzní s názory o nepřipravenosti systému školy pro inkluzi, o devalvaci „dobrého starého školství“, o překračování limitů, hranic a odpovědnosti. Dokonce panují názory, že do škol díky inkluzi přicházejí žáci, pro ostatní žáky a pedagogy, nebezpeční a ohrožující. To, že se koncept či ideologie může vzdálit realitě (zejména postavila-li jej společnost na dostatečně vysoký piedestal), je historicky snadno prokazatelné. Tak či onak, teorie je vždy nakonec nemilosrdně vystavena sociální realitě a především času. Korityák si samozřejmě uvědomuje fakt, že se inkluze nemůže opírat o tradici a je celosvětově naprosto bezprecedentním experimentem. Může se opřít o teoretické teze (tradici osvícenství) a entusiasmus budování nové západní

společnosti. Zdůrazněme, že Korityák nehovoří o inkluzi sociální, ale pouze o inkluzi ve školství. Podle něj se inkluze v realitě evropských škol neosvědčuje a v některých zemích se zcela znemožnila. Nadřazování teoretického konceptu inkluze nad odbornost bude mít podle jeho názoru podobné důsledky i v České republice. *Inkluze je ideologický koncept, který nestojí na odborných základech. Spíše se jedná o zbožná přání těch, kteří z tohoto konceptu profitují. Že je to nesmysl, zjistili už v Norsku, kde inkluzi před několika lety zrušili. Nově (po prudkém propadu finských žáků v mezinárodním srovnání) prozřelo i Finsko a na oficiální úrovni uznalo, že bude nutné přehodnotit koncept vzdělávání, ke kterému my stále ještě vzhlížíme* (Korityák, 2023). Korityák ve své argumentaci nezůstává na teoretické rovině. Jako zkušený učitel si může dovolit opustit teoreticko-filosofickou rovinu a vstoupit na pole praxe. Činí tak prostřednictvím dnes poměrně běžně používané kategorie „speciální potřeby“. *Termín „speciální potřeby“ se využívá i ve školství. Speciální potřeby má třeba nevidomý žák, umístěný v běžné třídě. Pokud by se nacházel v zařízení, specializovaném na práci s dětmi s poruchami zraku, jeho potřeby by nebyly „speciální“, jednalo by se o standardní potřeby, na něž je ústav zařízen. Ve škole se však jedná o speciální potřebu, protože je odlišná od potřeb zbytku třídy. A v téže třídě můžeme mít další dva žáky s úplně jinými „speciálními potřebami“, na něž škola není připravena. Kdyby tyto děti byly v specializovaném zařízení, dostaly by nesrovnatelně kvalitnější péči a zároveň by jejich potřeby nebyly „speciální“* (Korityák, 2023).

Cílem této kapitoly je poukázat na kontexty, podhalit možné názorové střety, které přináší odborný i společenský předpoklad o změně profesní role pedagoga směrem k vyšší náročnosti a potřebě širšího kvalifikačního vzdělávání, zejména pak do oblastí speciální pedagogiky. Podle Korityáka je inkluze přímým ohrožením odbornosti učitelské profese. Vlastně ji vnímá jako ideologickou indoktrinaci pedagogických pracovníků, jejichž učitelská odbornost se takto „rozmělnuje“, „stírá“ či „zpochybňuje“. I když se senátorka Zwyrtek-Hamplová ve své argumentaci nedostala tak daleko a nedotkla se odbornosti učitelů, směr, kterým se ubírá je stejný. Nepřekvapí, že Korityák její projev v českém senátu obhajuje.

Výše uvedené názory jdou proti diskurzu, který dnes v západních demokraciích převládá. Jde o diskurz vycházející z univerzalistického dědictví osvícenského. Evropa má nicméně i tradici anti-osvícenskou, partikularistickou. A v demokratické společnosti jsou oba diskurzy zcela legitimní, mají svá oprávnění a mohou mít své stoupence a odpůrce. Podobné názorové proudy existují i v jiných částech Evropy a světa. Zwyrtek-Hamplová a Korityák zvedají kartu partikularismu, který byl v bývalém Československu (navzdory *all-inclusive* deklarovanému komunismu) efektivně etablován podobně jako diskurz o zápasu buržoazie s proletariátem. Dosavadních 30 let české demokracie je příliš krátkým obdobím na hlubší změny v kolektivní

psychologii. Zwyrtek-Hamplová se ubírá směrem sociálním (romové a jiná etnika si zaslouží speciální školství) zatímco Korityáková diskuze vychází z odbornosti (resp. z jejího rozměňování). Diskuze na toto téma je samozřejmě daleko barvitější – psychologické východisko Václava Mertina je zcela jiné a zacílené na celospolečenské i individuální *well-being*. *Otázka je, do kdy máme žáky držet pohromadě? Osobně si myslím, že déle, než je tomu dnes. Je však zcela nezbytné, abychom uchovali i těm aktuálně výkonově nejslabším dětem chuť a ochotu vzdělávat se a současně maximálně prohloubili možnosti celoživotního vzdělávání. Zcela určitě pak alespoň část z nich leccos dožene v pozdějším dospělém období* (Mertin, 2023, s. 40). Nicméně, tak trochu k našemu překvapení, se sám Mertin dodává, *přiznám se, že mi není jasné, z jakého teoretického konceptu vychází české školství – mám silné podezření, že bychom našli pohledy poněkud zastaralé. My totiž nesmíme zapomínat na to, že naše poznatky z roku 2022 mají sice velmi daleko k plnému porozumění, ale jsou jinde než před čtyřiceti, padesáti roky. Došlo tedy k výraznému posunu, jen my neustále opakujeme překonané pohledy* (Mertin, 2023, s. 40).

1.3 Aktuální postoje k inkluzivnímu vzdělávání v zahraničí

Jak se zdá, v cizině se odehrává více méně totéž. Cílem je implementace inkluzivního vzdělávání, v jejímž pozadí leží ideál lepší demokracie (společnost bez exkluze), vše doprovází mimořádně košatá diskuze bez jednoznačného výstupu, ale chybí porozumění tomu, co je „inkluzivní vzdělávání“. *Protože se mnoho evropských zemí inspirovalo Konvencí o právech dítěte (OSN, 1989) a Konvencí ze Salamanky (UNESCO, 1994), začaly aktivně podporovat inkluzivní vzdělání (Arcidiacono a Baucal, 2020; Nelis a Pedaste, 2020). V důsledku toho se dnes mnoho dětí s potřebami zvláštního vzdělávání vzdělává se svými vrstevníky v mainstreamových školách a počet zvláštních škol klesl. I když jde o trend, který lze sledovat v různých zemích Evropy a Globálního Severu, je tu řada výzev. Nejznámější je fakt, že schází jasné porozumění inkluzivního vzdělávání* (Leijen, Arcidiacono a Baucal, 2021, s. 1).⁵

Výsledkem je, že se západní společnosti ocitají v této otázce na jakémisi mrtvém bodě. Evropské společnosti se již několik let pokoušejí implementovat inkluzivní školství, ale současně je v nich obvykle řada diskurzů, které inkluzi ve školství či společnosti zpochybňují. Podle některých autorů je situace dramatičtější v bývalých komunistických zemích a bývalých členských státech SSSR. Jedním z důvodů této dramatičnosti je údajně někdejší silně segregovaný školský systém (Leijen, Arcidiacono, Bauca, 2021, s. 2). Obvykle se ale ve

⁵ Volný překlad

společnost objevují dva protichůdné diskurzy a to, za prvé, inkluze jen pro některé (*inclusion for some*), za druhé, inkluze pro všechny (*inclusion for all*). První pozice říká, že děti se zvláštními potřebami mají právo na nejlepší možné vzdělání, to jim mohou poskytnout specialisté pracující v segregovaném prostředí. Druhá pozice říká, že všechny děti bez ohledu na svá specifika mají mít na právo být vzdělávány ve stejném prostředí. Jak vidíme, obdobné pozice můžeme identifikovat v českém prostředí, v němž například Korityák a senátorka Zwyrtek-Hamplová by zaujímali pozici „inkluze jen pro některé“. Český diskurz na toto téma je tedy zjevně součástí celoevropské diskuze. Při bližším pohledu na pozici podmíněné inkluze se Leijen, Arcidiacono a Baucal odvolávají na estonskou studii Ehala z roku 2020, ze které vyplývá, že 80 % schopností a dovedností se u žáků dá vysvětlit odvoláním na jejich individuální schopnosti, kontext domova a rodiny. Pouhých 20 % odkazem na práci ve škole. Profesor Ehala tvrdí, že *děti s fyzickým postižením by mohly být začleněny, ale je problematické začleňovat děti, které byly vychovávány podle velmi odlišných principů nebo děti s výraznými kognitivními disfunkcemi. Upřesnil, že inkluzivní vzdělávání by bylo možné jen ve společnostech, které jsou velmi homogenní* (Ehala apud Leijen, Arcidiacono, Baukal, 2021, s. 7).⁶

Pro Ehala je *inkluzivní vzdělávání zázračným výsledkem našeho smyslu pro spravedlnost, ale jeho implementace umísťuje mládež do vzdělávacího prostředí, které není v souladu s jejich domácí přípravou a vývojovými potřebami. Jsou prostě až příliš zvláštní, takže každý z nich by se mohl vzdělávat způsobem, při němž nikdo nestrádá* (Ehala apud Leijen, Arcidiacono, Baukal, 2021 s. 7).⁷

Taková je argumentace jednoho z předních odborníků na školství, profesora Ehala. Podle něj je v populaci velká rozmanitost dětí a tyto děti potřebují různá prostředí. Nelze samozřejmě nedodat, že na podobných pozicích stojí velký počet učitelů, kteří se na inkluzi jako universální princip dívají s podezřením a nedůvěrou.

Podobně vyznívá i Kupperova studie, podle které *práce se studenty se zvláštními potřebami vyžaduje specializované znalosti a expertní dovednosti, jimiž mnoho učitelů jednoduše nedisponuje* (Leijen, Arcidiacono a Baucal, 2021, s. 3).⁸ Kupperova studie nechce být pokládána za zastávce krajního postoje a inkluzivní vzdělávání podporuje, nicméně její autoři jsou přesvědčeni, že *inkluze nemusí být efektivní, pokud se učitelé nedostane dostatečné podpory*

⁶ Volný překlad

⁷ Volný překlad

⁸ Volný překlad

a vedení ve věci práce se speciálními potřebami studenta a zbytkem třídy současně. Jestliže, řečeno obrazně, učitelova síla nepřekoná situaci, pak nastává reálné nebezpečí nárůstu problémů s chováním, opuštění výuky (školy) a vývojovým opožděním (Kupper apud Leijen, Arcidiacono, Baucal, 2021, s. 3).⁹ Kupperova studie se navíc zaměřuje na postoje rodiče žáků se zvláštními potřebami. Také zde argumentace vede k závěru, že tento typ žáků bude mít prospěch z odlišného vzdělávacího prostředí, v němž se žáci budou setkávat se specialisty. Studovat ve škole blízko domova není vždy možné, potřebuje-li dítě náročnou péči vzhledem ke své situaci, a to včetně např. specifických terapií a nadto dalších činností. Pokud takové řešení není nabídnuto v čase výuky, rodiče pak musejí najít čas a příležitost, obvykle na úkor vlastní pracovní doby, poskytnout nezbytnou péči pro dítě. A tak zátěž celé situace leží na rodičích, kteří, navzdory zvláštním potřebám jednoho dítěte, musí být schopni nabídnout rovnocennou péči a lásku dalším dětem v rodině. Jinými slovy, pokusit se žít co nejnórmálnější život, a přitom si udržet práci, dobré vztahy se zaměstnavatelem a emocionální vyrovnanost (Kupper apud Leijen, Arcidiacono, Baucal, 2021, s. 3).¹⁰

Diskuze kolem inkluze tu jsou několik desetiletí. Již v 90. letech Ray Petty a David Nazro konstatovali, že *stále rostoucí uznání žáků se zvláštními potřebami je pro školy meč o dvou ostřích (Petty a Nazro, 1995).*¹¹ Na rozdíl od výše zmíněných argumentů jde jejich uvažování jiným směrem. Podle nich inkluze naráží na odpor učitelů, kteří odmítají hrát roli terapeutů, a přitom je podle nich terapeutická činnost přirozenou součástí práce učitele. *Učitelé mohou být a často také jsou efektivními terapeuty. Nicméně většina z nich odmítá tuto roli nebo se jí cítí ohroženi. Představují si terapii jako úkol prováděný na freudiánské pohovce specialistou s titulem a vysoce specializovanými znalostmi. Kdyby byla mystika tohoto pojetí již stržena, pak by většina učitelů pochopila, že v nejširším smyslu slova terapie, pro behaviorálně postižené studenty, jednoduše provádí následující: nastavuje hranice, pomáhá studentům internalizovat ovládnutí svého chování a vštěpuje pozitivní sebeobraz a sebedůvěru (Petty a Nazro, 1995).*¹²

Podobně jako Václav Mertin, se i tito dva autoři odvolávají primárně na autority z oboru psychologie, konkrétně na prof. Williama Glassera, autora knihy *The Quality School*. Jeho perspektiva je samozřejmě čistě psychologická. Je přesvědčen, že lidé musí mít nejprve pocit přijetí a přináležení, aby vůbec mohli spolupracovat. Také zdůrazňuje, že žijeme v „identity society“ v níž se důraz klade na vztahy a interakci (Petty a Nazro, 1995).

⁹ Volný překlad

¹⁰ Volný překlad

¹¹ Volný překlad

¹² Volný překlad

2 Aktuální důvody pro edukaci pedagogů v oblasti aplikované psychologie

V následující kapitole se snažíme teoreticky podchytit možné proměnné, které vnášejí do školního prostředí otázku potřeby edukace pedagogů v aplikované psychologii, zejména pak v oblasti komunikace, vztahů nebo krizových situací. Výrazný nárůst psychických onemocnění a obtíží u dětí, selhávání systémové péče v oblasti psychoterapie a psychiatrie, má za následek, pro pedagogy mnohdy až enormní, tlak na zvládnání a řešení náročných situací přímo ve škole. Dětské krizové centrum (2023) zveřejnilo statistiky, které uvádějí, že děti v rámci krizové intervence hlásily šestkrát více případů sebepoškozování než před pěti lety, počet sebevražd vzrostl v roce 2022 čtyřnásobně a v téže roce se o ni pokusilo téměř 900 dětí. Březinová situaci potvrzuje: *Je téměř jisté, že se každý pedagog jednou ocitne v situaci, kdy bude čelit náročnému psychickému stavu svého žáka. Mám obavy, že se potvrzují prognózy odborníků a pomalu, ale jistě vidíme dopady dlouhodobé sociální izolace žáků během online výuky. Pozoruj, že se běžná poradenská a intervenční činnost mění na krizovou intervenci* (Březinová, 2022, s. 29).

Příčiny tohoto stavu, jsou stále předmětem četných diskuzí nejen odborníků z oblasti pedagogiky. Často skloňovanými tématy jsou, již zmiňované zhoršení psychického stavu, odklad školní docházky z pohledu psychosociální zralosti, problematika kompetencí pedagogů v oblasti intervenční a poradenské. Nemůžeme ale reagovat na daná témata pouze z pozice školy a oboru pedagogiky, nutné je pohlédnout opět na paradigma společenské.

Na předchozích stránkách popisujeme historicky rychlé tempo řady globálních změn ve světě, uvedených rozpadem starého světového řádu na počátku 90. let minulého století. Jak víme ze století devatenáctého, závratná rychlost radikálních změn může mít zhoubný vliv na celé generace a civilizace. Změny, o nichž je řeč, se samozřejmě dotýkají mladých generací, vznikajících rodin, školství, vztahů mezi učiteli a žáky. To je prostor, k němuž chceme nyní obrátit pozornost. Není pochyb, že výše zmíněné změny, přestože byly vnímány jako mimořádně pozitivní, začaly klást na demokratickou kulturu zvýšené nároky. Osvícenská racionalita, kritické myšlení a technologický pokrok západ úspěšně vstřebal jako hybné principy svého dalšího vývoje. Ve 20. století jsme sice byli svědky některých patologií, které se dokonce dařilo i teoreticky popsat – přinejmenším od Freudova díla *Unbehagen in der Kultur* (1930) – ale nelze si nevšimnout, že navzdory tzv. pokroku je současný západ nucen čelit vážným otázkám v oblasti duševního zdraví. Byla-li osvícenským ideálem společnost racionální, pokroková, rozhodně jím nebyla společnost nešťastná.

Petteri Pietikäinen si s odkazem na pozoruhodně prorocký Goethův citát¹³ z 80. let 18. století už v roce 2005 všiml, že *podle současné zprávy WHO se deprese do roku 2020 stane celosvětově druhým největším zdravotním problémem na celém světě; dokonce už dnes je deprese druhou nejčastější příčinou DALY ve věkové kategorii 15-44 let pro obě pohlaví. Jak si s touto znepokojivou zprávou poradíme? Upadá stále více lidí do deprese v důsledku nezdravých zdravotních podmínek, které je predisponují k duševní poruše nebo existují jiné, a méně zjevné a komplikovanější faktory v této zjevně globální explozi duševních nemocí? Jaké jsou mechanismy, jimiž se duševní nemoc a nespokojenost utváří, rozvíjí a šíří? Univerzální emoce jako je hněv, stud a zármutek jsou dnes vykládány jako známka či příznak nějaké v pozadí ležící patologie či problému. Šedá zóna mezi stavem plného zdraví a vážnou duševní nemocí se stala nekonečným pramenem nových nemocí a příznaků, které vyžadují lékařský nebo psychologický zásah. Jako výsledek psychomedikace emocí a lidského života vůbec, lidé, kteří byli kdysi v pořádku, jsou dnes nemocní. Počet psycho-slужeb dnes narůstá s cílem odlehčit utrpení a neštěstí klientů, psychofarmakologický průmysl vzkvétá, a dokonce i malé děti jsou léčeny antidepresivy (Pietikäinen, 2005, s. 9-10).*¹⁴

Pietikänenova slova se tak mohou stát východiskem našich nejbližších úvah o vztahu profese učitele a terapeuta. Vše nasvědčuje tomu, že současná společnost je nemocná a to přestože se Západ dlouhodobě těší míru, ba dokonce blahobytu a míra toho, čemu říkáme svoboda, objektivně roste. Přesto Pietikäinen nepřehání když hovoří o nárustu depresí, explozi "*mental ill-health*" nebo o rozkvětu psychofarmakologického průmyslu. Objektivní údaje WHO to naznačují dlouhodobě. Stejně tak nepřehání když konstatuje neznalost pozadí takového faktu.

Arne Jarrick naznačuje, že dnešní podmínky odhalují jednu z nejzákladnějších lidských potřeb, kterou nenajdeme ani u Maslowa či Quigleye (Jarrick, 2005, s. 119-120) a tou je potřeba být potřebnými pro druhé. Podle Jarricka (2005) je tato základní potřeba v současném světě naplňována stále méně. Jarrick je dokonce přesvědčen, že se tak děje v důsledku již zmíněných překotných ekonomických, institucionálních a technických změn. Důsledkem je proměna mezilidských vztahů, které se stále častěji odehrávají čistě v představitosti, na velkou vzdálenost a bez fyzického kontaktu. Právě proto Jarrick hovoří o "*alienation*" (odcizení) a daleko komplikovanějším dosahování pocitu přináležitosti či přimknutí. Pelikán dodává, že *internet, sdělovací média, mobilní telefony a podobné mění výrazně způsoby komunikace. Média se navíc stávají velice výzmanným prostředkem k ovlivňování postojů a názorů zejména*

¹³ Johann Wolfgang Goethe. *Italian Journey*, 1786-1788, New York: Schocken Books, 1968, s. 10.

¹⁴ Volný překlad

vnějšně řízených osobností, mezi něž v současné době patří většina obyvatel (Pelikán, 2007, s. 17). Upozorňuje také na fakt, že vliv médií na mladé lidi a jejich utvářející se osobnost, zatím není dostatečně prozkoumán (Pelikán, 2007). Ohrožující útěk dětí do virtuálního prostoru a obtíže s tím spojené potvrzuje také psycholožka a ředitelka Dětského krizového centra Dušková: Před covidem se děti dostávaly na internet tak kolem 10. roku věku, ostatně i sociální sítě byly a jsou legální od 13 let. Ale s covidem a výukou v online prostoru se dostaly na internet i děti mladší – už z prvních tříd, dokonce i z kroužků v mateřinkách (Dušková, 2023).

Březinová tento fakt považuje za velmi vážný a dodává - platí stále, že žáci potřebují svoje vrstevníky, party, kamarády, zájmové skupiny. Potřebují pozornost a být svým způsobem uznávaní a mít pocit, že někam patří. Naplnění této potřeby opatření v rámci pandemie koronaviru velmi omezila. Žáci se ale nevzdávali a naplnění svých potřeb realizovali prostřednictvím online prostoru. Je to vlastně jednodušší, protože se mohou ukrýt za jinou identitu, mohou oslovovat různé skupiny lidí, dokonce i v různých státech a kulturách. Dávno už neplatí, že zárukou bezpečnosti kyberprostoru jsou tzv. rodičovské zámky a kontrola aktivit ze stran rodičů. Pokud mají žáci omezená data, připojují se přes školní účty, přes volné wi-fi sítě v obchodních centrech a kavárnách. vzdalují se reálnému světu, reálným vztahům a prožitkům. Situace začíná být velmi vážná (Březinová, 2022, s. 32)

Změny, které dále popisuje Jarrick (2005), probíhají dlouhodobě a nepochybně se dotýkají rodin, interakce rodičů s dětmi i života dětí ve školním prostředí. Existují však i studie, jejichž pozornost směřuje již do předškolního věku. Fakt, že se výše uvedené týká dokonce i předškolních dětí potvrzuje české periodikum Školní poradenství v praxi. Jeho první číslo z roku 2023 vlastně nabízí jakýsi průřez nebo panoramatický pohled na to, čemu Pietikäinen říká "psycho-service" na základních školách s přesahem do rodinného prostředí. Oslovuje také zásadní téma posledních let a tím je zahájení školní docházky. V České republice se potýkáme s nebyvale vysokým ukazatelem odkladů nástupu školní docházky. Základní školní docházka v České republice začíná šestým rokem věku, ale země v posledních letech statisticky vede v odkladech nástupu školáků do základních škol. Téma samo (Odklad školní docházky: OŠD) se stalo předmětem studií a otázka po příčinách tohoto fenoménu se dostala do hledáčku odborníků. V některých zemích EU nejsou OŠD vůbec povoleny a tam kde jsou, je jich výrazně méně. Efektivitou "odkladové praxe" se přitom v ČR nezabývají žádné studie (Štefánková, Bílková a Páchová, 2023, s. 5). Studie, které tu existují, porovnávaly děti s OŠD a děti bez OŠD. Tyto komparace potvrzují deficit ve zralosti tak, jak ji obvykle chápou pedagogové - jako sociální nezralost, ostýchavost a úzkostnost, nesoustředěnost, nesamostatnost, nižší schopnost organizace práce a plnění samostatných úkolů (Štefánková, Bílková a Páchová, 2023, s. 7). U

těchto dětí byly shledány deficity v nekognitivních charakteristikách, ale tyto deficity je od zbytku dětské populace výrazně neodlišují. *Je zde vyšší procento dětí ohrožených školním neúspěchem, které potřebují podporu v nekognitivních oblastech. Nicméně studie nevysvětlují nadstandardně vysokou míru OŠD (údaje ze školního roku 2020-2021 hovoří o 20 %) v České republice a téma zůstává kontroverzní, otevřené, citlivé a nedostatečně řešené (Štefánková, Bílková a Páchová, 2023, s. 5).*

3 Psychoterapie v kontextu vzdělávání a výchovy

Z výše uvedeného vyplývá, že společenské změny a zhoršující se psychické zdraví, o kterých se zde pojednává, přesahuje rámec školy a vlastně se dostává do popředí pozornosti ještě před zahájením základní školní docházky. Školní prostředí pak jen akcentuje fenomény jejichž povaha je celospolečenská. To je ostatně patrné, podíváme-li se na změny k nimž v péči o duševní zdraví za posledních 30 let došlo. Tématika vzdělání, vzdělanosti a duševního zdraví se za poslední desetiletí dostaly do mimořádné blízkosti.

V této souvislosti je na místě připomenout, že psychoterapeutická péče v české společnosti prodělala v posledních desetiletích mimořádně dynamický vývoj. Psychoterapeuté nejrůznějších směrů jsou dnes organizováni v celonárodní organizaci (ČAP), která je členem celoevropské asociace (EAP) a aspiruje na institucionalizaci profese psychoterapeuta bez vazby na konkrétní rezort. Takto dynamický vývoj již sám o sobě naznačuje masivní společenské změny a potřebu péče o duševní zdraví. Součástí již uvedených změn je také školství a právě zde se vede dlouhodobě debata, které se dotkl například zde citovaný Stanislav Korityák, nakolik má profese učitele zůstat uzavřena ve své odbornosti (matematika, dějepis, český jazyk) a nakolik se má otevírat a přibližovat psychoterapii? Březinová upozorňuje také na práci pedagoga s žákem v akutní krizové situaci. *Nemůžete po sobě chtít, abyste situaci zvládli jako školený terapeut, který několik let prochází výcvikem. Nicméně máte za své žáky odpovědnost, jste v pozici profesionálů a svým způsobem se od vás očekává správná reakce a řešení* (Březinová, 2022, s. 28).

Tato debata nás opět přivádí k tématu inkluze. Psychologicky orientovaní odborníci, kteří se hlásí k inkluzi přirozeně inklinují ke sblížení práce pedagoga a psychoterapeuta. Již v roce 1995 Američané Ray Petty a David Nazro argumentovali tím, že existuje celá řada způsobů jimiž učitel může působit terapeuticky (Petty a Nazro, 1995):

1. Umožnit žákům aby se projevovali včetně pocitové stránky (ve výuce se dá vést diskuze o vztazích s rodiči, sousedy, cizinci, domácími mazlíčky, konfliktem mezi nutností lovit zvířata pro potravu a současně je respektovat, lze diskutovat o hodnotě života a nevyhnutelnosti smrti)
2. Učitel by měl pozorovat nálady žáků (s jakou náladou žáci vstupují do výuky, můžeme na ně klást nároky nebo naopak učinit krok zpět?)
3. Učitel by měl žáky povzbuzovat v nejrůznějších situacích, podporovat v nich víru, pocit bezpečí a sebedůvěry (učitel žáky učí, že je v pořádku být sám sebou i když se liší od zbytku třídy, učitel by měl dávat jasně najevo, že odlišnosti jsou vítány, nikoli

minimalizovány nebo dokonce zesměšňovány (učitel by měl ukazovat, že na téma se lze dívat z různých úhlů a že informace by měly být sdíleny)

4. Reagovat přiměřeným způsobem pod tlakem (učitel, který dokáže ovládat své emoce a chování je příkladem, který budou žáci následovat)

Vrabcová ve své studii, která se zabývá analýzou pregraduální přípravy učitelů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na Slovensku uvádí, že *každý učitel sa v priebehu svojej učiteľskej praxe stretne so žiakom vyžadujúcim akceptáciu jeho potrieb. Domnievame se, že vnímanie žiaka so ŠVVP učiteľom, je determinované tým, do akej miery učiteľ vníma svoju profesijnú zdatnosť na vyučovanie žiaka so ŠVVP* (Vyhnáľková, Plischke, 2021, s. 199).

Březinová také shledává možnosti terapeutického působení v každodenní kontaktu s žákem. *Denně sledujeme jeho chování, reakce, nálady, měnící se postoje. Máme díky tomu možnost velmi brzy a účinně zasahovat ve chvíli, kdy je dítě nějakým způsobem v ohrožení. Můžeme tak účinně pracovat i s krizovými situacemi. Lépe v případě, pokud je ve třídě budováno prostředí důvěry a bezpečí* (Březinová, 2022, s. 17-18).

I když mají profese pedagoga a psychoterapeuta mnoho styčných míst a spolupracují spolu, a přestože dnes narůstá (na obou stranách) tlak na zavedení psychoterapeutů či psychologů do škol, přítomnost těchto odborníků ve školách je v mnoha zemích stále ještě velký problém. To se týká i České republiky. Psychoterapie je zde samostatnou odbornou disciplínou a její expanze je v posledních letech nepřehlédnutelná. Pro budoucí therapy tu existuje bezpočet různých odborných výcviků. Aktuální legislativa zatím sice psychoterapii uznává jen v kontextu zdravotnictví, ale společenská poptávka po ní je značná. Na podporu jejího uznání i mimo zdravotnický kontext (adiktologie, pedagogicko-psychologické poradny, sociální práce) byla založena Česká asociace pro psychoterapii (ČAP), která je dnes dokonce členkou Evropské asociace pro psychoterapii (EAP). ČAP prosazuje začlenění psychoterapie do právního systému ČR tak, aby se stala samostatnou profesí slučitelnou s normami EU a měla rovné postavení kvalifikovaných psychoterapeutů bez ohledu na rezort působnosti. Navzdory tomuto pokroku zůstává přítomnost psychoterapie ve školách poněkud kontroverzním tématem.

Definic psychoterapie jako samostatného oboru je bezpočet. Obvykle bývá definována jako empirická a aplikovaná věda (Kratochvíl, 1998), která léčí poruchy či nemoci psychologickými prostředky. *S jejich pomocí specialista dokáže zmírnit potíže či dokonce odstranit příčiny těchto potíží* (Kratochvíl, 1998, s. 13). Vymětal (1997) definuje psychoterapii jako léčbu, profilaxi a rehabilitaci poruch zdraví, která se uskutečňuje výhradně psychologickými prostředky, které mají komunikační a vztahovou povahu. Výsledkem pak má být dosažení toho, čemu Vymětal

říká normalita. Tu chápe jako *život člověka žijícího a rozvíjejícího se společně s druhými a naplňujícího tak své pozitivní možnosti ve společenství s ostatními lidmi a s ohledem na ně* (Vymětal, 1997, s. 14). Nezastupitelné místo v terapeutickém procesu připisuje Vymětal komunikaci, tj. *účinku rozhovoru a terapeutického vztahu* (Vymětal, 1997, s. 26).

V současnosti v poradenství a terapii existuje přibližně 400 přístupů. Ty lze rozdělit do čtyřech proudů, kterými jsou psychodynamický/hlubinný, kognitivně-behaviorální, existenciální/humanistický či rodinný/systemický (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 18-19). Naše pozornost bude sledovat ty terapie, které lze využít pro psychoterapeutické minimum pro pedagogy. Tyto terapie patří do proudu systemických terapií, které byly zpočátku v České republice vyučovány společně jako narativní terapie, Na řešení orientovaný přístup (SFBT) a klinický model Kurta Ludewiga (Hamburská škola). Schlippe a Schweitzer (2001) usilují, aby se systemická terapie a poradenství postupně etablovaly do jiných kontextů než psychoterapie a rodinné terapie. Užívají pojmu „systemické myšlení“, který se v poslední době používá v sociální práci, managementu, politice a nejnověji i v pedagogice.

3.1 Institucionalizace psychoterapie ve školství

Jak již bylo zmíněno, sama psychoterapie, byť její poptávka ve společnosti roste, není v České republice legislativně ukotvena natolik, aby mohla poskytovat své služby mimo zdravotnický rezort. To je dlouhodobě kontroverzní téma, které asi nebude v blízké době uspokojivě vyřešeno a které přesahuje rámec této práce. Na druhou stranu s naším tématem souvisí – poukázat na problematiku zavádění psychoterapie do školství (které není zdravotnickou institucí) a vytyčit rámec a možnosti vzdělávání pedagogů v oboru psychoterapie. Musíme ale konstatovat, že působení psychoterapeutů ve školství zůstává stále otázkou teoretickou, protože ani psychoterapeuti mimo školství prozatím nemají samostatný profesní status, jako zdravotnický rezort. Na tuto otázku navazuje otázka další: jsou pedagogové, a školství jako takové, ochotni přijmout psychoterapii jako jeden z intervenčních procesů a jako obor, který může svými filozofickými východisky, principy a technikami výrazným způsobem přispět k rozšíření kompetencí pedagoga v dílčích činnostech jako je komunikace, práce se vztahy, s třídním kolektivem, s žákem v náročných situacích? Březinová vyjasňuje: *Nemluvíme o předávání terapeutických kompetencí, ale o jednoduchých postupech, metodikách a technikách, jak vést např. užitečný rozhovor s žákem, který má obtíže, jak ho nasměrovat k odborné péči a jak tyto postupy účinně ve vzdělávacím procesu podporovat* (Březinová, 2022, s. 18).

Obě otázky jsou prozatím čistě teoretické a akademické, ale nelze je opomíjet, protože společnost se dynamicky proměňuje a stav věcí může být brzy úplně jiný. Dnes je takový, že

žáci (či jejich rodiče) docházejí na terapii k externím specialistům, přičemž kapacity jsou omezené (psychoterapie rodin a dětí je prozatím úzkoprofilová kategorie). Březinová situaci potvrzuje. *Pro mě samotnou se proces psychoterapie ve škole jako jedné z intervenčních metod stal v mnohých případech jediným možným řešením. Nebylo kam a komu žáka předat, rodiče nemohli za terapií dojíždět a v některých případech by na hrazenou péči prostě nedosáhli. Letošní školní rok jsem psychoterapeuticky pracovala s devatenácti žáky. Vždy tomu předcházela velmi pečlivá příprava a dojednávání jak s žákem samotným, tak s rodiči a týmem školního poradenského pracoviště. Psychoterapie, lépe řečeno terapeutický systém (já a žák), se tak stal malým, ale významným subsystémem v rámci systému školy* (Březinová, 2022, s. 17).

První dvě otázky jsou otázkami teoretickými také v tom smyslu, že se týkají vytyčení (demarkace) dvou odlišných profesních oblastí (zdravotnictví a školství). Pokud by psychoterapie opustila hranice zdravotnického rezortu a mohla volně migrovat do školství nebo kteréhokoli jiného oboru, pak by nastal naprosto jiný stav věcí. V takovém případě bychom se museli ptát, nakolik je naopak školství připraveno a ochotno integrovat školní psychoterapeuty. Tato otázka se už stala součástí odborného diskurzu. Těžiště práce školního psychologa nebo speciálního pedagoga spočívá převážně v poradenské, diagnostické (v rámci kompetencí ŠPP) a dispenzarizační činnosti. Jsou však situace, kde předchozí intervence vedou k doporučení psychoterapie (individuální nebo rodinné). V této chvíli do celé problematiky významně vstupuje důvěra a bezpečí. Nabízí se zásadní otázka, do jaké míry je možné udržet důvěru a bezpečí terapeutického procesu v rámci školy. Škola, reprezentována odborným poradenským pracovníkem, je do určité míry kontrolním rámcem, který může být výrazným limitujícím faktorem a de facto i kritériem pro neposkytování psychoterapie ve škole. Březinová dodává, že psychoterapie ve škole může být *pro někoho nepřekročitelná mez z hlediska zachování důvěry a efektivity, pro jiné téma k diskusi o úpravě zákona o školních poradenských službách, a bohužel pro některé i nebezpečný nástroj moci* (Březinová, 2022, s. 17).

4 Rozhovor jako dovednost pedagoga

Uvažujeme-li o pedagogovi jako o vychovateli, poradci, konzultantovi, příteli, kamarádovi, mentorovi, ochraniteli nebo zastánci, pak k jeho profesionální odbornosti musíme přidat také roli otcovskou a mateřskou (polarity v každém jednom případě jinak dávkované). Jinými slovy, dotýkáme se psychologického aspektu jeho role a osobnosti. I když nemáme v úmyslu jakkoli umenšovat roli neverbální komunikace a oborových kompetencí, budeme se v práci zaměřovat na komunikační (verbální) dovednosti učitele a nabídneme pohled na rozhovor jako na profesionální nástroj v komunikaci s žáky, kolegy a rodiči. Každý takto pojatý rozhovor má pak svoje pravidla, techniky, principy a hlavně rámec, ve kterém se odehrává. Pedagog, pokud ho používá vědomě, za jasným účelem a strategií (reflektovaně), získává tak velmi mocný nástroj plný naděje, spolupráce a tvořivosti při práci s dětmi (Zatloukal, Žákovský, 2019).

Nechceme-li opustit téma této práce, kterým je psychoterapeutické minimum pro pedagogy, musíme mít na paměti, že komunikace obecně má svůj psychoterapeutický potenciál. Psychoterapie sice nikdy nebyla výlučně verbální, ale škola se již od prvního ročníku vyznačuje důrazem na strukturu – ve slovním projevu i v chování se očekává, že alespoň většina žáků bude tyto struktury internalizovat (slušné a sociálně přijatelné chování, gramaticky správný psaný projev apod.) a tak prodělávat proces socializace. Tento proces může být pro některé žáky náročnější než pro jiné už proto, že subjektivita každého z nich je přirozeně jiná. Každý z nich pochází z jiné rodiny a má jiné zkušenosti s mateřskou a otcovskou rolí. A právě v tuto chvíli na scénu vstupuje pedagog jako průvodce celým tímto socializačním procesem. Březinová dodává, že *významnou roli v tomto ohledu zaujímá učitel. Je žákovi hodně blízko, může vhodnými postoji napomoci k rozvoji nejen rozumových schopností a učení, ale také velkou měrou přispět k pozitivnímu formování osobnosti. Proto je u nás ve škole velkou prioritou práce s učiteli, podpora a rozvoj jejich dovedností a kompetencí. Myslím si ale, že obecně je v tomto ohledu role pedagogů, asistentů a vychovatelů stále ještě podceňovaná. Přibývá vzdělávacích aktivit zaměřených na psychické problémy a specifické poruchy žáků, komunikaci a wellbeing. Nicméně za nedostačující považují přímý nácvik těchto dovedností. Jednoduše řečeno „návod, jak na to“, jak tyto dovednosti použít a mít možnost si je bezpečně vyzkoušet v praxi* (Březinová, 2022, s. 18).

Pedagog samozřejmě není terapeut. Obě profese a oba obory mají jasně vytyčené hranice a jejich představitelé si to uvědomují. Nicméně tu jsou významné přesahy v obojím směru. Například Edward F. Edinger rozlišuje tři aspekty práce terapeuta: lékař-léčitel (*physician-healer*), filozof-vědec (*philosopher-scientist*) a kněz (*priest-hieropphant*). Druhého z nich

charakterizuje následovně: *Filozof-vědec představuje postavu, která má rozlišující schopnost racionálního vědomí. Metoda používaná v sókratovském dialogu. Cílem je vyučovat a dospívat k pravdě. Filozof-vědec vyučuje světlem rozumu, a tak se dostáváme k vědomí toho, co vlastně víme a co nevíme* (Edinger 2002, s. 83-84).¹⁵

Podle Edingera má každá z těchto terapeutických rolí svou samostatnou tradici. Do středu tradice filosofické (pedagogické) klade sókratovský rozhovor, tedy verbální dialog. Na rozdíl od první a třetí tradice jde o čistě verbální (dialogickou) záležitost, ale prvek, který s oběma sdílí je postupné odhalování pravdy a smyslu. Jiní autoři zdůrazňují jiné aspekty, které ale sókratovský dialog nevylučuje: vřelost (*warmth*) trpělivé, nepředpojaté a aktivní naslouchání, ateoretičnost, schopnost nechat vztah plynout, schopnost vcit'ování či kontejnování, navození důvěry a pocitu bezpečí apod. Jiní zase zdůrazňují umělecký aspekt terapie, který souvisí se schopností otevřít se neznámému a nepředvídatelnému. Zbyněk Vybíral v této souvislosti cituje dopis romantického básníka Johna Keatse: *V jednom dopise z Vánoc roku 1817 zformuloval slova o „negativní kapacitě“ básníka: v tomto stavu se ocitá tehdy, když je „schopen být v nejistotách, tajemstvích, pochybách, a nijak ho to nedráždí, aby hledal fakta a důvody“.* *Namísto toho si dosad'me psychoterapeuta – platí to i o něm* (Vybíral 2016, s. 14, pozn. 2). Také systemická terapie položila základní paradigma ve svém přístupu, kterým se dnes řídí nejen psychoterapeut. *Systemická terapie by se měla orientovat na tři postuláty: na užitečnost jako na cíl terapie, na respekt jako základní postoj terapeuta a na krásu jako tvořivý princip intervencí* (Ludewig, 1994, s. 87).

Rozhovor je samozřejmě nástrojem i mimo terapeutovu konzultační místnost a také v jiných kontextech se může osvědčovat jako nástroj změny či proměny. Jedním z cílů terapeutické konzultace bývá narušení a přerušování stále se opakujících vzorců chování a prožívání, náprava mezilidských vztahů, změna perspektivy. To jsou ostatně také často důvody, proč lidé do terapie vstupují. Stejně tomu může být i v momentě, kdy rozhovor jako nástroj profesionální práce použije pedagog. Změní se rámec, ale podstata (nástroj změny) bude zachována. Změna pak zasáhne hlavně oblast učení, socializace a výchovy.

Inspiraci může také pedagog hledat v pohledu na terapeutický vztah, který má samozřejmě svá pravidla. Mezi něž patří terapeutický rámec (*frame*) čili *setting*. Jde o přesně a jasně nastavená pravidla závazná pro terapeuta i pro klienta, kterými se oba řídí a patří sem i jasně vymezený terapeutický prostor, který by měl být uzavřený po celou dobu terapeutického sezení. Bezpečný,

¹⁵ Volný překlad

jasně vymezený a hermeticky uzavřený prostor by měl ochraňovat vztah, vnášet mezi oba účastníky bezpečí a tímto způsobem nabízet základnu pro další terapeutickou práci.

V kontextu školy a pedagogických pracovníků se snažíme v naší práci přinášet argumenty pro přenos terapeutického prostoru i do školního prostředí, a proto zde zastáváme názor, že terapeutický *setting* je přenositelný do školního prostředí a může tam nabídnout prostor důvěry, blízkosti a bezpečí a podnítit významné změny v životě žáka. Jak již bylo naznačeno v předchozích kapitolách, samozřejmě si uvědomujeme, že tu vstupujeme na horkou půdu mezioborových, a dokonce i politických sporů a diskuzí. Jde o téma, které Vybíral označuje jako „Téma experti versus neexpertů“: „(...) *dnes na scéně soupeří dvě „politická“ pojetí. První: psychoterapie by měla být svěřena do rukou jen klinickým psychologům a psychiatrům; druhé: psychoterapii mohou vykonávat i lidé s jiným vzděláním (sociální práce, sociální pedagogika, speciální pedagogika, teologie atd.)* (Vybíral 2016, s. 123). Víme samozřejmě, že takovéto velké paradigmatické změny probíhají dlouhodobě a zdá se, že také v českém kontextu ještě budou nějakou dobu probíhat. Proto se dá předpokládat, že zejména působení „neexpertů“ v roli terapeutů na školách bude vyvolávat kontroverze. Nic z toho ovšem nediskvalifikuje pomáhající profese ve školství. Rozhovor může být profesionálním nástrojem bez ohledu na to, zdali jej vede „expert“ nebo „neexpert“. Má-li být profesionálním, měl by splňovat jistá kritéria, která mohou navodit změnu u klienta (žáka, učitele, zaměstnance). V psychologii stále existuje otevřená otázka, zdali klienta léčí léčebný postup (*treatment*) nebo spíše vztah s terapeutem (*relationship*). Toto buď/anebo je samozřejmě slepou uličkou, z níž cestu nachází odpověď, která říká, že to, co léčí je „spolupráce“, v níž však terapeut zaujímá poněkud pasivnější roli, dokáže se ptát a být trpělivý (tím se vracíme k jednomu z principů sokratovského rozhovoru). Na místě je pak otázka, jakým způsobem a za jakých podmínek může pedagog vytěžit tyto principy a přenést je do své každodenní práce s žákem. Jako jednu z relevantních cest shledáváme právě rozhovor jako profesionální způsob práce.

5 Teoretický rámec pro pomáhající rozhovor v režimu SFBT

Následující část rigorózní práce představuje teoretický rámec, tzn. filozofická východiska, principy a techniky Solution Focused Brief Therapy (dále jen SFBT), vymezující rozsah pomáhajícího rozhovoru, který tvoří základní pilíř psychoterapeutického minima pro pedagogy. Nepostihuje tedy celé spektrum teorie pro vzdělávání v oblasti psychoterapie, které je, v mnoha ohledech, podrobnější. Psychoterapeuti prokazují hlubší teoretickou a praktickou způsobilost aplikace SFBT v klinickém kontextu. Pro potřeby pomáhajícího rozhovoru je rozsah upraven tak, aby si pedagog mohl osvojit základní teorii a principy a ty pak aplikovat ve své praxi.

Rozhovor je profesionálním nástrojem, který využívá řada profesí. V praxi se setkáváme s jeho různými modely a přístupy. Je organizována řada vzdělávacích programů, které nabízí rozhovor jako efektivní nástroj přímo, nebo je prostředkem k řešení aktuálních témat v pedagogické praxi. Při hlubší analýze můžeme u některých z nich vyvodit principy SFBT přístupu, který se etabloval nejen v pedagogice, ale také v oblasti sociální práce, pastorače, ve firemní a obchodní kultuře, mentoringu, koučování apod. V České republice je odborná základna SFBT terapeutů spíše minoritní. Za průkopníky tohoto přístupu jsou u nás považováni Leoš Zatloukal, Daniel Žákovský a Pavel Vitek (tým Dalet, Olomouc). Jsou autory mnoha odborných publikací, překladů a výzkumů, svůj tým neustále rozšiřují a nabízí v posledních letech řadu vzdělávacích programů nejen pro psychoterapeuty, ale také pro pedagogy a pracovníky ve školství. Úzce spolupracují s SFBT terapeuty ze zahraničí. Za nejvýznamnějšího spolupracovníka skupiny Dalet lze považovat finského psychiatra a psychoterapeuta Bena Furmana.

5.1 Filozofická východiska a historie SFBT

Zakladateli přístupu zaměřeného na řešení (SFBT) byli Steve de Shazer, Insoo Kim Berg a jejich kolegové z Brief Family Therapy Center v Milwaukee. *Přístup SFBT byl vyvíjen spíše induktivně než deduktivně a mnohem spíše jej můžeme charakterizovat jako pragmatický a v praxi založený než jako teoretický směr* (de Shazer, 2011, s. 15). Zatloukal a Žákovský (2019) staví teorii, která byla pro dané období aktuální, jako zdroj k porozumění závěrům výzkumných prací týmu de Shazera, *který kořeny SFBT přiřazuje rodinným terapiím založených na systemické teorii, vzniklých v 50. a 60. letech minulého století* (de Shazer, 2011, s. 18). Schlippe a Schweitzer (2001) upozorňují na explicitní vydělení modelu krátké terapie zaměřené na řešení z běžného způsobu systemické a rodinné terapie. Oproti tomu Zatloukal a Žákovský (2019) uvádí výčet teorií, které významně ovlivnily formování principů a technik. Mezi nejdůležitější řadí konstruktivismus (von Foerster, von Glasersfeld), teorii sociálních systémů (Luhman), pozdní filozofii Wittgensteina (jazykové hry, v níž se vytváří nové

významy) a sociálnímu konstrukcionismus. Zatloukal a Žákovský (2019) označují autory SFBT za průkopníky postmoderního myšlení. Nejvýrazněji ale, souzeno na základě osobních výpovědí Steva de Shazera, se do principů s technik SFBT odráží práce velmi uznávaného terapeuta Miltona H. Ericksona. Jeho práce s klienty byla na tehdejší zvyky terapeutické obce netradiční až vyzývavá. Erickson se především zaměřoval na zdroje klientů, na výjimky – nezabýval se tím, proč mají klienti problém a co ho udržuje. Zadával klientům úkoly, někdy až paradoxní, které výrazně rušily rutinu problému a ukazovaly jednoduchá řešení. V mnohých případech využíval při své práci hypnózu a plně věřil, že zdrojem změny je sám klient. De Shazer (2017) shrnuje výstup kazuistik M. Ericksona v doporučení využít toho, co si klient přináší do terapie (jeho příběh, zdroje, popisy) tak, abychom naplnili jeho potřeby a klient mohl žít spokojený život.

Myšlenky a tehdejší přístup ke spolupráci s klienty byly v podání de Shazera a jeho týmu vnímány jako revoluční. *Centrální výpovědí je představa, že se psychoterapie velmi mylí, jestliže předpokládá souvislost mezi problémem a řešením* (Schlippe a Schweitzer, 2001, s. 27). Doposud se terapeuti zajímali o problém klienta jako o zdroj vzorců, které přinesly vysvětlení jeho příčin a záhy také řešení. De Shazer na základě několikaletého pozorování chování a přístupu klientů k jejich problémům dospěl k poznání, že terapeut je součástí systému, stejně jako jeho klienti. Společně pak vytvářejí kontext pro požadovanou změnu. Tuto však nelze předem naprogramovat, jde s ní jen citlivě a tvořivě pracovat (Zatloukal, 2023). Nové poznatky a úvahy de Shazera přinesly do odborné terapeutické komunity velmi kritické reakce. De Shazer přichází s výroky o neexistenci odporu klienta vůči terapii (klienti jsou vždy připraveni spolupracovat), o významu práce s emocemi a mocí, kterou drží terapeut v procesu ve svých rukách. V pozdějších úvahách pojímal terapii jako wittgensteinovskou „jazykovou hru“ v níž se vytváří nové pohledy a významy. Proto kladl důraz na spolupráci s klienty a na rozvíjení řešení v rozhovoru („solution talk“) místo rozhovorů prohlubujících problémy („problem talk“) (Zatloukal, 2023). Zatloukal a Žákovský (2019) popisuje výsledek de Shazerova soustavného výzkumu a práce jako originální terapeutický přístup, který získal zastřešení mezinárodních institucí a etabloval se jako svébytný terapeutický přístup. *SFBT představuje posun v paradigmatu směrem od tradičního zaměření psychoterapie na okolnosti vzniku problému a jeho rozbor; což tvoří základ všech psychoterapeutických přístupů od Freudových dob* (de Shazer, 2011, s. 33). De Shazer (2011) kriticky uvádí, že výzkum na úrovni 15 empirických studií, předběžně potvrzuje účinnost SFBT, ale dodává potřebu ve výzkumu pokračovat lépe kontrolovatelnými studiemi. Nicméně postupná aplikace SFBT potvrzuje jeho velmi široké využití s významnými efekty v celé šíři problémů v klinické praxi (de Shazer, 2011).

Rozvoj SFBT přístupu pokračuje i nadále, zejména v zahraničí. Do klasického de Shazerovského pojetí vstupuje např. Eve Lipchik, která otevřela otázku terapeutického vztahu a práce s emocemi. Mathew Selekman přináší integraci užitečných prvků jiných terapeutických směrů. Joseph B. Eron a Thomas W. Lund ukazují na možné propojení s terapií strategickou a narativní. Významný je přínos švédského terapeuta Herryho Kormana, který propracoval koncept „společného projektu“ a strukturu detailního dotazování tzv. Herryho model. Zásadní jsou také práce Bena Furmana, který mimo jiné, přináší metodu Kids' Skills, Reteaming coaching a v současné době metodiku pro práci s třídním kolektivem.

5.2 Základní principy SFBT

Základní principy na řešení orientovaného přístupu (dřívější označení) vznikaly postupně na základě soustavné výzkumné práce Steva de Shazera a jeho týmu. Orientovali se na spolupráci s klientem, na práci s problémovým jazykem, kdy terapeuti velmi rychle opouštěli problém a směřovali klienta k řešení. Řešením není myšlena přímá intervence nebo „výkon“. Jde o pojmenování způsobu myšlení, konstruování žádoucí reality, která klienta vede ke kompetenci a následné změně. *Odpovědi na Stevovy otázky dokázaly u dotazovaného podnítit velmi podrobný a velmi specifický pojatý pohled na vlastní život* (de Shazer, 2011, s. 12). Schlippe a Schweitzer vyzdvihují de Shazerovo tvrzení, že *procesy řešení jsou si v jednotlivých případech podobnější než problémy, na něž je intervence zaměřena* (Schlippe a Schweitzer, 2001, s. 27). De Shazer (2011) shrnuje principy SFBT do následujících bodů:

- Když to není rozbité, nespravuj to
- Když to funguje, dělej toho víc
- Když to nefunguje, dělej něco jiného
- Malé kroky mohou vést k velkým změnám
- Řešení se nutně nemusí přímo vztahovat k problému
- Jazyk užívaný k vývoji řešení se odlišuje od jazyka, jímž se popisuje problém
- K žádným problémům nedochází neustále, vždy existují výjimky
- Budoucnost lze vytvářet i o ní vyjednávat

Tyto principy se staly základním vodítkem a doporučením pro psychoterapii. Nicméně ne vždy dokázali terapeuti (převážně ve fázi výcviku) tyto principy v praxi aplikovat. V některých případech se stávaly vágními slogany, které převedeny v otázky, způsobily v rozhovoru chaos a nízký efekt.

Otázkou, zda je SFBT definován teorií nebo naopak pomocí vodítek a principů, se intenzivně zabýval také tým Dalet. Zatloukal a Žákovský (2019) připouští potřebu přístup kvůli výzkumu manualizovat do sekvence technik, ale zároveň konstatují, že *nelze terapeutický manuál ztotožňovat s přístupem samotným* (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 21). Pro současnou aplikaci SFBT přístupu, zejména v České republice, lze za významný považovat souhrn principů, který přináší tým Dalet (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 21-23) – **akronym RESENI:**

R – rozvíjení řešení. *Jazyk a konverzace jsou mocnými nástroji změny* (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 37). Jazyk a způsob, jakým vedeme rozhovor, se vždy ubírá tak, aby bylo dosaženo žádoucí změny – řešení, konstruování žádoucího, ne pouhé odstranění problému. Zatloukal a Vítek (2016) opět upozorňují na silný předpoklad mnoha odborníků, že je potřeba zkoumat problém a jeho příčiny, aby se dospělo k jeho vysvětlení a odstranění. Může se tedy zdát, že SFBT s problémy nepracuje, což bývá někdy přístupu vyčítáno a kritici upozorňují na bagatelizaci situace klienta. Historicky chyběl popis a doporučené postupy pro práci s problémem. Právě tým Dalet přichází s velmi užitečnou strategií v situaci, kdy je nutné zůstat s klientem v problému, neztratit připojení (bezpečí a důvěru) a zároveň nerezignovat na řešení. *Tomuto kontextu konzultace jsme si zvykli říkat „tanec kolem problému“* (Zatloukal, Vítek, 2016), *abychom jej odlišili od „utvrzování problému“* (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 67).

E – efektivita. Terapie je provizorium a trvá tak dlouho, dokud je užitečná. Terapeut neustále reflektuje užitečnost, jednoduchost a svým způsobem úspornost. Změny dosáhneme nejefektivněji tím, že se zaměříme na zdroje klienta a na to, co chce. Zatloukal a Vítek (2016) vysvětlují, že označení přístupu orientovaného na řešení jako „krátký“ (brief) neznámá, že je ošizený nebo zkrácený. Tento pojem opět vzbuzoval četné diskuze, zda lze předem stanovit nějakou dobu, kdy má být v terapii „hotovo“ (uvádělo se, že SFBT má mít maximálně osm sezení). Pojem „krátký“ znamená „efektivní“. Důraz klademe na jednoduchost a na to, aby terapeut spolupráci zbytečně nekomplikoval tam, kde to není nutné (Zatloukal, Vítek, 2016).

S – spolupráce. Spolupráce je základní východisko práce s klientem. Řešení se vytváří společně. Terapeut má být otevřený, respektující a transparentní v dojednávání postupu společné práce. *Pokud klient jeví nějaké známky „odporu“, pak to jednoduše vnímáme jako signál k tomu, abychom zkusili ze své strany dělat něco jinak, než jsme dělali dosud* (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 40).

E – expertnost na proces. Terapeut nese odpovědnost za proces – vedení rozhovoru, používané techniky, komentáře, posiluje tvořivost a spolupráci. Není expertem na život klienta. *Věříme, že nejlepšími odborníky na svůj vlastní život jsou sami klienti* (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 40).

N – nevyhnutelnost změn. Změny jsou nevyhnutelné, dějí se a lze si jich cíleně všimnout a pracovat s nimi. Zaměřujeme se na výjimky z problému, na malé, drobné změny. *Předpokládá se, že jakmile došlo k malé změně, povede tato změna k řadě dalších změn* (de Shazer, 2011, s. 17). Zatloukal a Vítek (2016) dodávají, že pokud dochází všude ke změnám, bude tomu tak i u problémů, a tudíž i u klientů, kteří si na ně stěžují. Podstatou tohoto principu je detailní práce s výjimkou z problému. De Shazer (2011) uvádí doporučení k situaci, kdy klient prohlásí, že věci zůstaly stejné, nebo se zhoršily. *To terapeuta povede k tomu, aby zkoumal, jak se klientovi podařilo udržet věci tak, aby nebyly horší, nebo jestliže budou, co klient udělal, aby zabránil mnohem většímu zhoršení* (de Shazer, 2011, s. 31).

I – individuální přístup – každá spolupráce je jedinečná a reflektuje specifika klienta, jeho životní situaci a následně volený postup. *Hluboce ctíme jedinečnost každého člověka, nenabízíme jen nějaké předpřipravené postupy řešení toho kterého problému* (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 41).

Principy práce shrnuté v akronymu RESENI jsou východiskem pro specifické techniky, otázky, konečně i kreativitu a nápaditost terapeuta. Pokud terapeut zůstane pozorný, patřičně zvědavý, respektující, všímavý k drobným změnám a posunům, nebojí se oslovit nevyřčené. Rozhovor a terapie v režimu SFBT se tak stává velmi efektivní. Přináší do života klienta důležité změny v oblasti chování, prožívání, hodnotového systému, identity a vztahů.

5.3 Struktura pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy

Pomáhající rozhovor byl popsán jako prostor pro dojednávání spolupráce, která svými proměnnými umožňuje vytváření (konstruování) nových významů a tím vede k žádoucí změně u klientů na úrovni chování, myšlení, prožívání, osobních hodnot, identity a vztahů. Ohraničen je kontextem instituce (např. škola, školská zařízení), kvalifikačními předpoklady osoby vedoucí rozhovor (např. pedagog s výcvikem, speciální pedagog, školní psycholog) a tématy dalších zadavatelů, kteří jsou přímo nebo nepřímo do rozhovoru zapojeny (vedení školy, zřizovatel, školský zákon, rodič aj.). Sdílíme předpoklad, že efektivitu rozhovoru můžeme dosahovat o to více, pokud se v praxi držíme struktury, reflektujeme jeho fáze, důvod volby určitého postupu a jeho možný dopad. Z metapozice shrnuto – „víme co, proč a kdy děláme“.

Psychoterapeutický rozhovor se v režimu SFBT opírá o postupy a techniky (dají se nazvat i fázemi), které na sebe navazují. Pokud jich není poctivě dosaženo (toto reflektuje terapeut), není možné dosáhnout efektu změny. Z praktického hlediska – pokud není dobře ošetřen problém, nemůže být definován společný projekt, pokud není společný projekt, nemůžeme se

přenést k vizi preferované budoucnosti. Zatloukal a Žákovský ve své knize *Zázraky tří květin* (2019) představují SFBT v práci s dětmi a nabízí shrnutí přístupů zahraničních terapeutů a de facto nabízí strukturu v podobě SFBT „map“. Dodávají, že tyto „mapy“ mohou být velmi užitečné pro začínající terapeuty, protože jednotlivé kroky jim pomáhají cítit základní principy SFBT a zároveň jim dodávají jasnou strukturu a pocity jistoty (Zatloukal a Žákovský, 2019, s. 34). Z dostupné literatury a odborných prací můžeme popsat „mapu“ SFBT obecně, vhodnou pro aplikaci v rámci různých kontextů práce v pomáhajících profesích. Pojem „mapa“ reflektuje principy SFBT práce, neboť slouží zejména k orientaci a možnosti vracet se k jednotlivým „oblastem“, pokud je tomu potřeba. Naopak pojem struktura by mohl vést k rigidnímu dodržování jednotlivých fází a neefektivní reakci v momentě, kdy se klienti vrací k problému.

Jak již bylo řečeno, aplikace SFBT v kontextu psychoterapie vyžaduje velmi podrobné a komplexní studium přístupu, několikaletý trénink a „mapa“ rozhovoru bude obsáhlá. Struktura a „mapa“ pomáhajícího rozhovoru v režimu SFBT, kterou zde uvádíme, reflektuje potřeby a rozsah v rámci psychoterapeutického minima pro pedagogy. Je rozdělena do pěti fází, které svojí charakteristikou následují po sobě, nicméně mají cirkulární povahu:

1. **Příprava rozhovoru**
2. **Připojení a práce s problémem**
3. **Společné téma** ← **REFLEKTOVÁNÍ**
4. **Rozvíjení řešení/spolupráce**
5. **Ukončení – závěry, cíle**

Reflektování je základní systemický princip, neustálá pozornost, sledování toku myšlenek (konstruktů) jak terapeuta samotného, tak klienta. Jde určitým způsobem o metapohled na dění v rozhovoru. Na základě reflexe - „co se v rozhovoru děje a jak to na mě působí“ – terapeut volí další otázky a směr rozhovoru.

5.3.1 Příprava rozhovoru

Příprava rozhovoru se v některých momentech může zdát jako zbytečná, zavádějící nebo naopak fáze, která se v praxi podceňuje. Z pohledu SFBT a systemického myšlení obecně, jde o velmi zásadní fázi. Jedná se o technické zajištění rozhovoru a také o psychologickou přípravu neboli práci s předpoklady.

Technické zajištění rozhovoru obsahuje přípravu místnosti, časový rámec, občerstvení pro klienta, zajištění soukromí apod.

Psychologické přípravě můžeme rozumět jako práci s našimi předpoklady. Předpoklad je v systemickém myšlení popis reality vyřčené pozorovatelem, jazykově rozlišen, tvořen na základě předchozích zkušeností. Ludewig (1994) shrnuje Maturanovu teorii poznání a dodává, *že pozorovatel tedy mnohé popisy spojuje podle určitých pravidel s jinými popisy, tedy podává vysvětlení* (Ludewig, 1994, s. 45). Jsou to všechny konstrukty (myšlenky, představy, emoce), které si vytváříme na základě informací o klientovi samotném nebo o jeho systému (třída, rodina, vztahy apod.).

V praktickém rámci mohou být předpoklady o klientovi (nejčastěji žákovi) vyjádřeny v podobě výpovědí kolegů, rodičů, odborných zpráv, zápisů apod. Pedagog pak činí závěry a soudy ještě před samotným rozhovorem. V některých případech je zjišťování informací dopředu žádoucí, v jiných spíše neúčinné.

V rámci přípravy rozhovoru by mělo docházet také k reflexi tzv. **hierarchie zadavatelů – kdo zadává rozhovor**. Březinová (2022) popisuje vodítka pro praxi při práci se zadavateli rozhovorů v kontextu školy. *Podobně můžeme postupovat v dojednávání spolupráce a ptát se na zadavatele. Zdálo by se, že zadavatelem spolupráce je většinou ten, kdo nás žádá o pomoc. V případě institucí, jako je škola, je ale zadavatelem naší práce ředitel školy jako zaměstnavatel, nad ředitelem je v hierarchii zadavatelů zřizovatel. Rámec tvoří školský zákon a povinnosti školy jako odborné instituce* (Březinová, 2022, s. 15). Zatloukal a Vitek (2016) shrnují Salamonovu teorii zadavatelů na úroveň primárního zadavatele (organizace, kde klient pracuje), sekundárního zadavatele (vlivný člen systému klienta) a terciálního zadavatele (klient), přičemž každý vymezuje prostor pro spolupráci tomu, kdo je pod ním. Březinová (Březinová, 2022, s. 15) dodává praktická doporučení pro pedagogy, jak pracovat v rámci zadávání zakázek (přijímání témat k řešení) následujícím způsobem:

- Jaká je moje profesní role, pozice – co se ode mě očekává – jak byla dojednána moje náplň práce
- Jaké mám možnosti, kompetence a odpovědnost a co ode mě organizace očekává
- Komu mohu efektivně pomáhat a jaké mám k tomu kompetence
- Podle čeho poznám, že jsem užitečný
- Jak poznám dobrou spolupráci s ostatními kolegy

5. 3. 2 Připojení

Připojení je klíčem k dobré spolupráci s někým, koho chceme učit, rozvíjet, podporovat ho nebo s ním pracovat na změně. *Je to jako při tanci, pokud nebudeme vnímat pohyb a naladění partnera, budeme „šlapat zeli“.* Je to určité kouzlo. *Nezměřitelný stav, pocit důvěry jeden k druhému* (Březinová, 2022, s. 40). Nejde o empatické vcítění se, kdy naplno prožíváme a představujeme si, co klienti prožívají.

Připojení lze definovat jako cílený, profesionální způsob práce, který vede k nastolení důvěry a bezpečí v rozhovoru a přímo podporuje spolupráci a rozvíjení řešení. Zatloukal a Žákovský (2019) hovoří až o terapeutickém spojení, které je prediktorem úspěchu, přičemž jeho kvality nabízí oba zúčastnění, v našem případě pedagog a žák.

Připojení jako profesionální způsob práce zahrnuje:

Techniky aktivního naslouchání – ***aktivní*** naslouchání je široce používaným modelem práce s lidmi v různých kontextech, nejen v pomáhajících profesích. *Umožňuje připojení, ale také sdílení, podněcování spolupráce a pochopení. Je profesionálním modelem, je třeba ho cvičit a v praxi zkoušet. Nevyjadřuje naše postoje a názory, nehodnotí, nekritizuje. Nemá ambice radit, ani vědět „jak to je“.* Pro jeho zjednodušení se můžeme řídit triádou – ***slyším, vidím, vnímám*** (Březinová, 2022, s. 41).

Zrcadlení emocí	Pracujeme s emocemi a prožíváním klientů v aktuální chvíli, „tady a teď“. Dáváme najevo, že rozumíme tomu, co prožívají (což není souhlas s tím, co dělají). Formulací otázky se také ujistíme, že jejich stav vnímáme správně.
Parafrázování	Vlastními slovy opakujeme to, co nám klient říká, ujistíme se, že dobře rozumíme. Dáváme najevo zájem. V některých momentech můžeme opakovat poslední slovo a otočit ho v otázku.
Shrnutí	Pomáhá nám utřídit si řečené. Ujasňujeme si další postup, nebo to, na čem se společně domluvíme. Shrnutí je užitečné v situaci, kdy klient dlouho něco vypráví. Zpravidla se uvádí parafrázováním.
Oceňování	Oceňování má za cíl zplnomocnění a povzbuzení. Upřímně vyjadřujeme obdiv, poukazujeme na to, co klient zvládl sám, co se mu daří, včetně nejmenších drobností.
Povzbuzování	Vhodnými otázkami povzbuzujeme žáka, aby vyprávěl dál. Dáváme najevo, že nemusí mít obavy, je s námi v bezpečí a zajímá nás, co „bude v příběhu dál“. Nesoudíme, ani nehodnotíme.

Tabulka 1 Techniky aktivního naslouchání, (upraveno podle: Březinová, 2022)

Konstruktivní naslouchání – pečlivé naslouchání jazyku klienta – jak situaci popisuje, jaký používá jazyk (jak se vyjadřuje), co nejčastěji říká, zda neslyšíme výjimku z problému. Zatloukal a Žákovský (2019) doporučují pečlivě naslouchat a stavět na tom, co klient říká – tedy schopnost slyšet a využít cokoliv, na čem lze dále stavět řešení.

Práce s jazykem – představme si jazyk jako takovou dálnici k nitru našich klientů, k jejich emocím, prožitkům, strategiím chování, které jsou v jejich mysli nebo je nějakým způsobem přímo vyjadřují. Jazykem přitom rozumíme nejen slova a slovní vyjadřování, ale také všechny neverbální projevy (Březinová, 2022, s. 41). Schlippe a Schweitzer (2001) pokládají otázku, jak se v sociálních systémech vytváří to, co společně prožíváme jako skutečnost. Odpovědi nacházejí u Maturany s Varelou a shrnují, že člověku je vlastní, že v jazykové koordinaci chování vytváří novou oblast fenoménů, totiž řeší jazyka (Schlippe, Schweitzer, 2001, s. 68). De Shazer také vychází ze systemických teorií, přidává ale Wittgensteinův pojem „řečových her“ a zabývá se tím, jaký význam má použité slovo, jaký má cíl a pracuje s odlišností „jazyka problémů“ od „jazyka řešení“ (de Shazer, 2011). Připojení na jazyk klienta je základem pro dobré připojení a Březinová (2022) dodává jeho důležitost, zvláště při řešení krizových situací ve škole.

V krizových situacích je zcela zásadní připojit se na jazyk našich žáků. Používáme stejné nebo obdobné vyjadřování, popisy, někdy i hovorovější češtinu. Přidáváme slovní obraty jako „hmm, aha, „ty jo“, „fakt jo“. Jsou situace, kdy spontánní vyjádření žáka v krizi obsahuje také vulgarismy. Je užitečné s nimi pracovat, vrátit je do rozhovoru (Březinová, 2022, s. 41).

***Nevědět příliš brzy** – je užitečné vodítko pro praxi, které popisuje Zatloukal a Žákovský jako schopnost terapeuta odložit stranou svá předporozumění, teorie, metodiky, předsudky či hodnotící kategorie a přistupovat ke klientovi s otevřenou myslí a opravdu naslouchat tomu, co chce (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 39). Toto vodítko podporuje i princip SFBT v otázce expertnosti. Důraz naopak klade na to, že odborník (pedagog) má být expertem na vedení rozhovoru a práci s klientem (žákem). V praxi to znamená, že pedagog nemá slepě trvat na tom, že ví, co je dobré pro jeho žáky, jak se mají chovat, jak mají řešit např. stresové situace. Má naopak svým přístupem vytvořit takové podmínky, aby sami přicházeli na vhodná řešení a vzorce žádoucího chování a žáky v tom podporovat. Již samotná změna v tomto ohledu nabídne podmínky pro dobré připojení (Březinová, 2022, s. 41).*

***Práce s bezpečím – klima, prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává, jsou důležité.** Pedagog svým přístupem dává najevo, že žák může sdělovat svoje trápení, může zveřejnit svoje postoje a mluvit otevřeně o situaci, kterou právě prožívá. Bezpečí také umocňuje transparentnost našeho jednání, tzn., žák ví, co může zůstat tajemstvím, co se musí dále řešit a s kým (Březinová, 2022, s. 41)*

Zatloukal a Žákovský (2019), jakož i Zatloukal a Vítek (2016) shrnují další užitečná vodítka pro praxi v podobě terapeutické zvědavosti, všímavosti k neverbálním projevům, používání zajímavých metod (her) pro navázání spolupráce zejména pro děti, pozornost ke klíčovým slovům a obratům. Vybízí k obyčejnému popovídání („small talk“), které může odhalit důležité zdroje klienta a výjimky z problémů.

Steve de Shazer (2011) v rámci SFBT přístupu popsal velmi užitečné modely pro práci s klientem. Neomezují se pouze na oblast psychoterapie. Dají se efektivně aplikovat také na jiné kontexty spolupráce. Jedná se o popis stavu spolupráce, nikoliv o označení či diagnostiku klienta.

- **Návštěva (návštěvník)** - klient nemá problém, nechce změnu, nevnímá, že se může aktivně podílet na změně. Často se jedná o tzv. poslaného klienta

- **Stížnost (stěžovatel)** - klient popisuje, že má problém a chce změnu, ale nevnímá, že se na ní může nějak aktivně podílet
- **Zakázka (klient)** - klient vnímá, že má problém. Chce se posunout směrem ke změně a je schopný pracovat se strategiemi a zdroji, které k ní povedou

Dalším, neméně důležitým modelem pro práci s klientem je reflexe **pomoci a kontroly**. Opět jde o vodítko, které slouží terapeutovi, klient s tímto konceptem nepracuje. Koncept pomoci a kontroly přináší do české systemické kultury Ivan Úlehla (2005) a dále ho rozvádí na osm způsobů profesionální práce. Pomoc je způsob práce, který je s klientem ujednaný – pomáháme. Způsob práce, který dojednán nemáme a přebíráme odpovědnost za zvolený způsob intervence, Úlehla nazývá kontrolou. Tento koncept naznal za dob vývoje systemického přístupu a SFBT několika modifikací, vždy s ohledem na kontext využití v praktické rovině.

V rámci odborných výcviků a supervizí se pomáhající dotazují, jak poznají, že jsou dobře připojeni ke svým klientům. Březinová (2022) metaforou přibližuje a vysvětluje připojení – *stejně jako kouzelník pozná, že je publikum fascinováno jeho kouzly, pozná i pedagog, že je v rozhovoru připojen na svého žáka. Dalo by se říct, že je stejně fascinovaně vtažený do děje rozhovoru, aktivně odpovídá, může projevit svoje emoce a strachy. Je to opravdu kouzlo, které má velikou moc* (Březinová, 2022, s. 43-44).

5. 3. 3 Práce s problémem v režimu SFBT

V odborných kruzích zaznívala kritika SFBT přístupu, která se velmi často obracela do úrovně práce s problémem – principy terapeutické práce deklarovaly, že řešení (terapeutická změna) se neodvíjí od dokonalé znalosti problému. Tato teze vyvolávala postupně v české systemické kultuře postoj, že SFBT terapeuti problémy klientů cíleně nezajímají a mluvení o problému mají co nejdříve nahradit vhodnou otázkou na řešení. V praxi tento postoj způsoboval nejistoty, neúčinné výstupy a hlavně určitou beznaděj začínajících terapeutů. Správně se ptali, co mají dělat, když situace klienta je natolik vážná a potřebuje nám „vše vypovídat“. Jak již bylo řečeno v kapitole třetí, tým Dalet přichází s velmi užitečnou strategií a vnáší do práce s problémem v určitém slova smyslu systém a postupy, jak neztratit důvěru, bezpečí a připojení, přitom ale problém neutvrzovat. Zatloukal a Žákovský (2019) dodávají, že klienti často, zejména na začátku rozhovoru, reagují na naše otázky popisem problémů. Vysvětlují, že *jsou to otázky pracovníka, které definují konverzaci jako zaměřenou na řešení, nikoliv odpovědi klientů* (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 67) a nabízí Ozekiho (2002) model „módu tři řečí“ (talking model) klienta.

Modus řeči klienta	Možné postupy terapeuta
Problémový jazyk	pečlivé připojení konstruktivní naslouchání minimalistické povzbuzení
Přechodový jazyk	ohraničování problémů jazykové mikroposuny přechody od problémů ke zdrojům
Zaměření na řešení	SFBT otázky

Tabulka 2 Přízpůsobení reakcí kouče modu řeči klienta (upraveno podle: Zatloukal, Žákovský, 2019)

V kontextu rozdělení modu řeči klienta pokračuje tým Dalet (Zatloukal a Vítek, 2016; Zatloukal a Žákovský, 2019) praktickými doporučeními pro praxi.

Problémový jazyk – při volených postupech je doporučeno zvážit načasování, kdy se pokusíme položit otázku tak, aby směřovala malými kroky k řešení (spíše k výjimce od problému). Některé otázky mohou být pro klienty těžké. Je užitečné i nadále naslouchat problému, minimalisticky povzbuzovat, využít techniky aktivního naslouchání a čekat na vhodný okamžik. Velmi důležité je kvalitní připojení, bezpečí a důvěra. Tato fáze může trvat různě dlouho. Pokud bude tato fáze ze strany terapeuta úspěšná, nedojde k posunu směrem k řešení a klient ztrácí důvěru a motivaci v možnou změnu.

Přechodový jazyk – cílem práce terapeuta je **ohraničit problémy** – pojmenovat, „zúžit a zmenšit“ problém, aby bylo možné užitečněji popsat výjimky – situace, kdy problém není, aby klient mohl „slyšet“ otázky zaměřené na řešení. Důkladně také nasloucháme, kde leží hranice stížností.

Příklady otázek ohraničující problém:

- *Co vás z toho, co popisujete, obtěžuje nejvíce?*
- *Co z toho, co popisujete, Vám komplikuje život nejvíce?*
- *Co z toho je nejtěžší?*
- *Slyším, že je pro Vás chování Vašeho žáka náročné (klient popisuje obecně). Popište mi, prosím, co konkrétně dělá?*
- *Žáci se nechovají, jak si představujete?*
- *Říkáte, že se Vám nic nedaří...zkusme se na to podívat ještě jednou, je to opravdu všechno, co se nedaří, nebo byste našel přeci jen něco, co se povedlo?*
- *Kdybyste mohl dát Vašemu problému název (jméno, tvar, podobu), co by to bylo?*

- *Jakou silu má Váš problém?*
- *Čím to kolega dělá, že má nad Vámi takovou moc?*
- *Slyším, že Vám bylo hrozně.. bylo to i včera?*

Dále v rámci přechodového jazyka pracujeme s **jazykovými mikroposuny**. V rámci konstruktivního naslouchání lze i v přívalu klientových slov o problémech nabízet ve formulacích velmi drobné prvky, které mění významy spojené s problémy (Zatloukal a Žákovský, 2019, s. 70).

Jazykový mikroposun	Co je cílem	Příklady
Relativizace	Od objektivního popisu směřujeme k subjektivnímu.	<i>KL: nikdy se to nezmění</i> <i>Terapeut: Vy si myslíte, že se to nikdy nezmění?</i>
Spojování problému s minulostí	Mluvit o problému v minulém čase a cíleně ho spojovat s minulostí. O změnách se bavit v přítomném a budoucím čase	<i>KL: Nikdy asi nenajdu na to odvahu</i> <i>Terapeut: Možná jste na to zatím nenašel odvahu. Co by se stalo, kdybyste odvahu měl?</i>
Normalizování	Komentář, že klient není extrém nebo výjimka, ale je obvyklé se potýkat s takovým problémem	<i>Terapeut: V situaci jakou prožíváte je běžné, že lidé pláčou a mají strach</i>
Mluvit o problémech jazykem přání	Shrnujeme problém v jazyce přání	<i>KL: Cítím se strašně trapně, když se neumím vyjádřit</i> <i>Terapeut: Mluvíte o pocitu trapnosti... chtěl byste se cítit jinak nebo se naopak umět reagovat a odpovědět?</i>
Vytváření nových rozdílů	Pomocí "hrami se slovy" objevujeme a formulujeme nové rozdíly	<i>KL: jsem neschopný</i> <i>Terapeut: Myslíte neschopný, jako že neumíte svoji práci, nebo že nemáte schopnost správně reagovat? Nebo co je neschopný?</i>

Tabulka 3 Jazykové mikroposuny (upraveno podle: Zatloukal a Žákovský, 2019)

V rámci práce s problémem je cílem ve vhodném načasování a tempu přejít k výjimkám z problému a ke zdrojům klienta (zvládnání). V momentě, kdy klient přechází do jazyka zaměřeného na řešení, používáme celou škálu otevřených otázek typických pro SFBT a začínáme domlouvat tzv. společný projekt.

5. 3. 4 Společné téma (Společný projekt)

Pilíř každého rozhovoru vytváří určité téma. V profesionálním rozhovoru je téma klíčovým parametrem a míra jeho vyjasnění a dojednání se přímo odráží na konečné užitečnosti směrem k podpoře klienta a ke změně. V systemickém přístupu (a nejen zde) se můžeme setkat s pojmem zakázka nebo objednávka, v dřívějším pojetí SFBT terapeuti dojednávali tzv. užitečně formulovaný cíl. Všechny tyto techniky vždy mířily k domluvení „na čem a jak“ budeme společně pracovat a Ludewig dodává, že *zakázka v terapii vytváří „smluvní“ vztah mezi terapeutem a klientem* (Ludewig, 1994, s. 89). Dále upozorňuje, že je potřeba se neustále ujišťovat zda platí, nebo je potřeba ji reformulovat (Ludewig, 1994). Schlippe a Schweitzer (2001) zmiňují, že de Shazer explicitně se zakázkou nepracuje, dojednává ale cíl, kterého chce klient postupně v terapii dosáhnout (Schlippe, Schweitzer, 2001). Zatloukal a Vitek (2016) představují strategii tzv. **společného projektu**, který do SFBT terapie zavádí Harry Korman. *Slouží k popisu základní rámcové dohody na společném směřování terapeuta a klienta* (Zatloukal a Žákovský, 2019, s. 88). Zatloukal a Žákovský (2019) shrnují Kormanovo pojetí společného projektu do třech základních parametrů.

		Příklady otázek
Vychází z přání klienta	Společný projekt představuje to, čeho chce klient ve svém životě dosáhnout, nebo co by chtěl změnit.	<i>Co byste si chtěl z dnešního sezení odnést? Na čem poznáte, že bylo naše sezení užitečné?</i>
Koresponduje s nabídkou terapeuta	Téma, na kterém chce, klient pracovat musí spadat do oblasti kompetencí a nabídky terapeuta.	<i>Jakou máte představu o Vaší změně? Jak by naše sezení mohlo přispět k řešení Vašich problémů?</i>
Lze očekávat, že se jej podaří dosáhnout	Téma, na kterém chce, klient pracovat musí být něčím, co je možné v případě úspěšné spolupráce dosáhnout.	<i>Je něco, co byste chtěl, aby bylo jinak? Jak na tom můžeme společně pracovat? V čem konkrétně může být naše setkání užitečné? Představte si, že odcházíte, co jste díky našemu sezení získal?</i>

Tabulka 4 Společný projekt dle H. Kormana (upraveno podle: Zatloukal a Žákovský, 2019, s. 88-89)

Určitou podobnost můžeme najít v modelu pole spolupráce, které popisuje Úlehla (2005) jako propojení klientova přání, možností organizace a sebedefinice pomáhajícího jako profesionála. Zatloukal a Vitek (2016) dodávají, že je společný projekt pro práci s klientem základním východiskem a bez něho by neměl terapeut (možno také pomáhající) pokračovat v žádné další práci. Poukazují na riziko, že by se terapeut mohl přesunout do expertní pozice a pracovat na tématech, které on považuje za dobré pro klienta. *SFBT terapeut by si měl alespoň rámcově ujasnit, kam se klient chce dostat* (Zatloukal a Žákovský, 2019, s. 89). Proto je společný projekt definován vágně, široce, nemusí dojít k tak přesnému popisu, jako tomu bylo u užitečně formulovaného cíle. Pro praxi je velmi funkční přirovnání, že si „terapeut s klientem kolíkují hřiště tak, jak spolu chtějí hrát“. *Už to, že se těžiště rozhovoru přesunulo od problémů k přáním, je obrovský krok směrem k rozvíjení řešení* (Zatloukal a Žákovský, 2019, s. 91). Dále pak Zatloukal a Žákovský doporučují v rozhovoru:

- vytrvalost – netlačit na klienta, poskytnout mu čas a podporu
- umět se zeptat na jednu věc různými způsoby
- povzbuzovat klienta, aby nám popsal svůj pohled na věc
- používání podmiňovacího způsobu
- transparentnost – terapeut může vysvětlit, proč se ptá, kam směřuje a proč
- důsledně odlišovat, že se společný projekt zaměřuje na výsledek spolupráce, nikoliv na proces, jak se k němu dostat

V některých případech se může stát, že klient přichází s nereálným tématem (např. požaduje návrat zemřelé osoby, vyhrát miliardu aj.) nebo s problémem, který se, díky své podstatě, nedá změnit (např. handicap, rozsudky soudů). Zatloukal a Vitek (2016) doporučují rozlišovat mezi problémy a omezeními či životními fakty. Přijmout omezení nebo životní fakt, který se nemůže změnit, do společného projektu považují za slepou uličku. Nicméně, v některých případech se osvědčuje nereálný požadavek klienta přijmout jako konstrukt, za kterým se skrývá něco jiného, nerozporovat ho a dle principů SFBT ho prozkoumat.

Zatloukal a Žákovský (2019) upozorňují na situaci, když společný projekt nevznikne. Pak je nutné toto reflektovat a uvědomit si, že „nemáme klienta“ a nemůžeme mluvit o spolupráci. Budeme se v rozhovoru pohybovat v kontextu spolupráce, které de Shazer nazývá jako návštěva nebo stížnost. Z pohledu modelu pomoci a kontroly se budeme pohybovat v rámci kontroly, a tudíž přebírat odpovědnost za rozhodnutí ohledně dalšího postupu a intervence (Úlehla, 2005).

5.3.5 Rozvíjení řešení a spolupráce

Rozvíjení řešení je považováno za základní princip SFBT. Umožňuje vznik novým popisům (konstruktům) a následné změny. Není závislé na podrobné znalosti problému a vychází z možností a přání klienta. Rozvíjení řešení je možné vždy, když je v rozhovoru kvalitní připojení, je opracován problém a známe, co si klient přeje změnit a na čem společně můžeme pracovat. Toto platí v jakémkoliv rámci SFBT práce s klienty – jak v psychoterapii, tak v pomáhajícím rozhovoru.

Stěžejní technikou pro rozvíjení řešení byla v podání Steva de Shazera a Insoo Kim Berg tzv. zázračná otázka. Vznikla v podstatě náhodně. Klient, který popisoval bezvýchodnost svojí situace steskem, že by nyní pomohl jen zázrak, navedl Kim Berg na využití onoho zázraku a tím vznikla technika, která dodnes svým způsobem SFBT charakterizuje (de Shazer, 2011). Svoji povahou nabízí klientovi prostor pro konstruování nové reality, kdy jeho problém není, „stal se zázrak a zmizel“. Její aplikace v psychoterapii zaznamenala velkých úspěchů, nicméně její použití není snadné. Vyžaduje terapeutovu pečlivost, pozorné naslouchání každé jazykové nuanci, práci s rozdílem a zdroji klienta (de Shazer, 2011). Zázračná otázka zůstává v SFBT i nadále, avšak v různých modifikacích. Jedním z nich je tzv. **vize preferované budoucnosti**. Jde o podrobný popis alternativního způsobu života klientů, kde problém není významný a neovlivňuje jejich život (Zatloukal a Žákovský, 2019). *Zatímco společný projekt nabízí obecný rámec směřování terapie k žádoucímu výsledku, vize preferované budoucnosti nabízí podrobnější představu toho, jak žádoucí výsledek vypadá* (Zatloukal a Žákovský, 2019,

s. 104-105). Pestrá škála otázek vede klienta k popisu, jak žije svůj život poté, co problém nebo problémy přestaly hrát zásadní roli (Zatloukal a Žákovský, 2019). Práce s vizí preferované budoucnosti je postavena na detailním dotazování a vyžaduje velkou pečlivost terapeutů. Zatloukal a Žákovský (2019) uvádí užitečnou pomůcku, kterou je model detailního dotazování Herryho Kormana, díky němuž postihujeme široké pole nejen v oblasti chování, vztahů a sociálního prostředí, ale také oblast prožívání, identity a hodnot klienta.

V kontextu potřeb pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy nabízíme následující schéma práce k rozvoji řešení a spolupráce:

Co klient chce – inspirováno prací s vizí preferované budoucnosti. Ptáme se na to, jak bude vypadat život klienta, když v něm problém nehraje žádnou významnou roli. Otázky směřují k **chování, vztahům, pocitům, myšlenkám a k hodnotám**, přičemž mohou postihovat různé oblasti života klienta, např. jak je to ve škole, na kroužku, doma, v práci apod. (Zatloukal a Vitek, 2016).

Příklady otázek:

- *Představte si, že se problém, který popisujete, vyřešil.. Prostě není...na čem to, jako prvním, poznáte?*
- *Jak bude vypadat vaše situace, kdybyste nemusel řešit problém, který popisujete?*
- *Kdyby vaše situace byla příběh a Vy jste byl scénárista, jak byste chtěl, aby pokračoval?*
- *Kdybyste se nemuseli hádat a prát s kamarády ve třídě, co byste dělali?*
- *Představ si, že umíme kouzlo..kouzlo, které způsobí, že se nemusíš bát zkoušení (jak by sis přál), jak to bude vypadat?*
- *Popisujete složitou situaci doma – hádky kolem úkolů, problémy s přípravou, únavu, nechut' do učení... Jak by to doma vypadalo, kdybyste tohle všechno nemuseli řešit?*

Kde je klient na své cestě nyní – tzn., co klient již umí, zná, čeho již dosáhl, co považuje za změnu. Ptáme se, jak toho docílil. Pokládáme otázky **na zdroje, dovednosti, na výjimky**, pracujeme s rozdíly, s dosavadní změnou, utvrzujeme žádoucí - to co klient považuje za změnu.

Příklady otázek:

- *Popisujete mi zajímavý příběh plný změn, to je velmi inspirativní... co z toho, co popisujete, již nyní zažíváte?*
- *To je moc hezké, jak popisuješ, co byste s kamarády všechno dělali, když se nebudete prát a hádat...co z toho jste už dělali?*
- *Jaké dovednosti použiješ k tomu, abys dělal to, co popisuješ?*

Jaké budou další kroky – co klient ještě potřebuje k tomu, aby své vize – toho, co chce, dosáhl. Sloužit k tomu mohou následující techniky a především otevřené otázky.

Otevřené otázky jsou typické pro konstruktivisticky pojatý rozhovor. Svoji charakteristikou umožňují klientům „otevřít cestu k přemýšlení nad svojí situací“, tzn. vytvářet nové konstrukty své reality. Pro praxi je vhodné vodítko – odpověď na otevřenou otázku nevede klienta směrem - „ano“, „ne“. Nabízí prostor pro bohaté odpovědi a přemýšlení. Většinou je uvozujeme slovy „Jak“ a „Co“. Vhodné je také použít některou z technik aktivního naslouchání a poté otevřenou otázku položit. Zaměřujeme se přitom opět na zdroje, výjimky, dovednosti apod.

Příklady otevřených otázek:

- *Jak si představujete, že...?*
- *Jak tuto situaci vnímáte?*
- *Co Vám pomáhá tyto situace ustát?*
- *Popisujete, že chcete dosáhnout pokroku... co si pod tím konkrétně představujete?*
- *Slyším, že je to pro Vás velká výzva...jak to chcete realizovat konkrétně?*

Techniky SFBT, které jsou efektivní při rozvíjení řešení a spolupráce:

Práce s cílem – cíle představují ohraničený výsek široce pojatého snu, představy či vize preferované budoucnosti. *Ben Furman cíl definuje jako něco zásadního, čeho je potřeba dosáhnout, aby se sen mohl uskutečnit* (Zatloukal a Vítek, 2016, s. 139). Cíl můžeme chápat jako statický bod, kam chce klient dojít. Tento fakt se také projevuje v jazyce klienta – je konkrétní a přesněji definovaný a platí, že musí být navíc pro klienta dosažitelný (reálný), svým způsobem zajímavý a časově ohraničený. Na škále je definován jako číslo deset – stav, čeho chce klient dosáhnout.

		Příklady otázek
Cíl je konkrétní a měřitelný a časově ohraničený	cíl má být definován co nejpřesněji, aby mohlo být jeho dosažení prokazatelné, měřitelné a konkrétní. Dále musí být časově ohraničený	<i>Jak bude přesně vypadat, až cíle dosáhneš? Co se změní, až cíle dosáhneš? Podle čeho paní učitelka pozná, že jsi cíle dosáhl?</i>
Cíl je formulován pozitivně	cíl má hovořit o tom, co klient bude dělat, ne co dělat nebude. Má být začátek něčeho nového, žádoucího	<i>Když nebudeš v hodinách vyrušovat, co tedy budeš dělat? Co budete dělat místo těch strkanic a praní? Nechceš pořád hrát na mobilu, co tedy budeš dělat?</i>
Cíl je formulován jazykem klienta	používáme slovník klienta, jeho vlastní formulace	<i>Cílem je mít na výzo max čtyři dvojky? Cílem je dobře prezentovat projekt, který děláte, beze strachu?</i>
Cíl je důležitý a přínosný	cíl má být pro klienta významný a důležitý. Nikdy nemá být formulován pedagogem - př. Myslím si, že tvým cílem by mělo být zabrat v učení	<i>Když budeš mít na výzo max čtyři dvojky, v čem to bude pro tebe dobré? Když budeš prezentovat projekt v klidu, co tím pro sebe získáš?</i>
Cíl je pro klienta náročnou výzvou, ale reálný	cíl má zahrnovat i nějaké úsilí, nemá být tak snadný, ale stále máme na paměti, že má být dosažitelný	<i>Máš představu, kolik úsilí Tě bude stát, abys měl na výzo max čtyři dvojky? Co Tě to bude stát, abys cíle mohl dosáhnout? Je to pro Tebe reálné, mít max čtyři dvojky? Dovedeš si představit, že se při prezentaci nebojíš?</i>
Cíl je klientem ovlivnitelný	dosažení cíle nesmí být vázané na okolnosti, které klient nemůže ovlivnit	<i>Jak Ty můžeš ovlivnit, abys měl na výzo max čtyři dvojky? Jak můžeš ovlivnit Ty, že si budete s klukama normálně hrát?</i>
Rozvíjení detailních popisů	nespokojíme se s prvním nápadem nebo jedním popisem, ale rozvíjíme popis cíle co nejpřesněji	<i>A co ještě znamená normálně si hrát? A co ještě budeš mít, když budeš mít na výzo max čtyři dvojky?</i>

Tabulka 5 Kritéria pro práci s UFC (upraveno podle: Zatloukal a Vítek, 2016)

Práce s dovedností – dovednosti se v některých momentech překrývají nebo zaměňují s cíli. *Dovednost popisuje něco, co se klient potřebuje naučit, aby se mohl svému snu přiblížit* (Zatloukal a Vítek, 2016, s. 151). Opět platí, že dovednosti mají být definovány dle schopností klienta, mají být reálné, dosažitelné. V rozhovoru se zaměříme na popis dovednosti – „co se potřebujete naučit“ a jak dovednosti klient využije – „až se to naučíte, co bude jinak“.

Práce se škálou – vznikla, jako jiné techniky SFBT, víceméně náhodně. *Tým kolem Stevea de Shazera řešil otázku, jak pracovat s klienty, kteří nejsou schopni konkrétně popsat své cíle* (Zatloukal a Vitek, 2016, s. 179). Obecně práce se škálou umožňuje lepší připojení ke klientovi. Pomáhá zachytit vágní a obtížně popsatelné konstrukty a smysluplně s nimi pracovat. Škála je velmi dobrou technikou, která mapuje pokroky a cestu k cíli. Můžeme ji znázornit vodorovně jako osu, nebo pomocí různých grafů a hodnot. Stále ale platí, že jsou nástrojem měřící subjektivní pohled klientů, nikoliv terapeutů (Zatloukal, Vitek, 2016). Nejčastěji se škálou pracujeme v kontextu užitečně formulovaného cíle, dovedností, nebo pokroku.

Praktické využití a postup při práci se škálou:

0-----10 (užitečně formulovaný cíl, dovednost, vize preferované budoucnosti)

Vždy je nutné mít pečlivě definovanou 10, pak můžeme klást následující otázky:

Užitečné otázky:

- *Kde jste nyní na cestě k 10? Zaznamenejte bod, na kterém jste dnes.*
- *Popište, co na tomto bodě máte (co umíte, co je jinak, proč nejste na 0 apod.)?*
- *Na čem to poznává vaše okolí, že jste právě na 5?*
- *Co vás na 5 posunulo? Co prožíváte? Jaké to pro vás je?*
- *Jaký malý kruček byste mohli udělat, abyste se posunuli? Kam byste se na škále posunuli? Na 5,5 nebo na 6?*
- *Kdo si změny jako první všimne? Kdo další?*
- *Jak konkrétně se aktuální pokrok promítne do vaší práce?*

Při praktické aplikaci práce se škálou opět platí zásada detailního popisování. Čím podrobněji popíšeme s klientem to, co chce, lépe to promítne do svého života. Práce se škálou nabízí kreativní prostor. Zatloukal a Vitek (2016) podporují práci se škálou výrokem de Shazera a Berg, že čísla jsou pomůckou ke hře a mohou být kouzelná.

Práce se změnou – terapeutickou změnu popisuje de Shazer (2017) jako interakční proces, jenž zahrnuje klienta i terapeuta. *Není to něco, co terapeut dělá klientům, jako by byli pasivní příjemci* (de Shazer, 2017, s. 84). Dále zdůrazňuje principy spolupráce, společné konstruování nových skutečností a v určitém slova smyslu nevyhnutelnost změn. Souhrnně lze tedy říci, že změny se dějí a je nutné jich v dobré spolupráci využít. Zatloukal a Žákovský (2019) nabízí mapování změn mezi setkáními (lépe řečeno v mezidobí), kdy se zaměřujeme v rozhovoru na

pozitivní změny. Podrobně se zajímáme o výjimky – opět v pozitivním kontextu, kdy problém nebyl, nebo byl menší, či se událo něco, co klient považuje za dobré, za změnu. Zajímáme se o úspěch klienta, jak ho docílil (zdroje), jak to prakticky vypadalo, kdo si toho všiml, jak se to pozitivně projevuje v jeho životě apod.

5.3.6 Ukončení rozhovoru

Ukončení rozhovoru je poslední fází pomáhajícího rozhovoru. Metodicky se tato fáze zaměřuje na rekapitulaci a shrnutí celého rozhovoru, zjištění jeho efektu (užitečnosti) a domluvení další spolupráce. Při jeho administraci se můžeme inspirovat závěrečnou intervencí, která je typická pro SFBT terapii. *Závěrečná intervence má klientům pomoci s nastartováním změn a akce, protože shrnuje klíčové prvky sezení a nabízí zajímavou formou něco, s čím může klient mezi sezeními experimentovat* (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 216). Závěrečná intervence obsahuje oceňující shrnutí a přemostěním uvede experiment, který je „šitý na míru“ klientovi. Svoji povahou je hravý, tvořivý a díky němuž se klient má naučit něco nového a užitečného pro považovanou změnu (Zatloukal, Žákovský, 2019). Experiment v podání SFBT svojí charakteristikou a možnostmi fascinuje nejen dospělé, ale také děti. Musí, stejně jako užitečně formulovaný cíl, splňovat základní kritéria – být reálný, pro klienta dosažitelný, zajímavý, přiměřeně náročný, bezpečný a spojený s pozorováním. De Shazer a Berg rozdělují experimenty dle jejich formy na zaměřené na pozorování, předvídání a provádění, dělání něčeho (Zatloukal, Žákovský, 2019).

Příklad zadání experimentu:

Dneska bych moc ráda ocenila Tvůj přístup a otevřenost, se kterou jsi mi popisoval, jak to ve třídě probíhá, když se s klukama perete a jste na sebe zlý. Není to jednoduché se k něčemu takovému přiznat. Pak sis dal zajímavý cíl, že místo praní a hádek zkusíš klukům navrhnout, že si něco zajímavého zahrajete. No a já má pro tebe takový experiment... víš, abychom vyzkoušeli, jak to bude fungovat... vyber si jeden den a vezmi do školy nějakou zajímavou hru, co máš doma, jak jsi mi vyprávěl a navrhní klukům, že si ji zahrajete. No a pak si řekneme, jaké to bylo.

De Shazer pracoval se vzorovým úkolem pro první sezení. Nehledě na obsah prvního sezení, na jeho konci zadával klientům úkol: „*Chtěli bychom vás požádat, abyste od nyníška do našeho dalšího setkání pozoroval a následně nám popsal, co se děje ve vaší rodině (nebo práci, třídě, vztahu..) a vy si přejete, aby to pokračovalo*“ (De Shazer, 2017, s. 152). Tento úkol umožňoval klientům přeorientovat pozornost z minulosti na současnost a budoucnost. Podpořil změny tím, že klienti zaznamenají něco hodnotného – své zdroje. V pozměněném znění lze

tento úkol zadávat následovně – „*pozorujte a pak mi popište, co byste si přál, aby ve Vašem životě zůstalo. Co Vám funguje a má zůstat*“.

Ukončení rozhovoru má obsahovat:

Shrnutí obsahu rozhovoru – terapeut shrnuje, o čem rozhovor byl, co podstatného bylo řešeno, přičemž používá popisy a jazyk klienta. V některých případech je užitečnější, když rozhovor shrne klient po položení otázky – „*pojďme nyní shrnout náš rozhovor – o čem vlastně byl? Co pro Vás podstatného jsme řešili? Čím byl pro Vás užitečný?*“

Ocenění – v rámci závěrečného shrnutí se terapeut také zaměřuje na ocenění. Stejně jako při aktivním naslouchání má ocenění za cíl zplnomocnění a povzbuzení. Terapeut poukazuje na to, co klient umí, co se mu povedlo, oceňuje např. úsilí, odvahu, změnu postoje. Všimá si také, co klient sám popisuje jako úspěch nebo dovednost.

Experiment (úkol) – svým pojetím nabízí klientovi zajímavou činnost, pozorování nebo předvídání (někdy i předstírání), které podpoří jeho cestu ke změně. V rámci pomáhajícího rozhovoru lze tuto fázi vynechat, pokud není jisté, že se s klientem ještě potkáme, nebo experiment terapeut vyhodnotí jako neúčinný. Experiment není totožný s domluvením postupu, co bude po rozhovoru fakticky následovat, tzn. s praktickými výstupy z rozhovoru.

Shrnutí závěrů a domluvení dalšího postupu – obsahuje v bodech konkrétní kroky, které si terapeut (pedagog) a klient (žák) domluví. Užitečné je učinit jejich soupis a reflektovat, zda je klient schopen jejich plnění a co k tomu potřebuje. Ve většině případů se týká plnění školních povinností, pravidel, podání informací apod. Závěrem by mělo dojít k vyjasnění, zda a za jakých podmínek dojde k dalšímu rozhovoru.

6 Výzkumy a aktuální situace ve sledované oblasti

Sebezkušenostní forma vzdělávání, jinak řečeno „výcvik“, je v posledních letech stále aktuálnější. Přímou zasahuje do mnoha oblastí, ať už sociální práce, koučinku, mentoringu, obchodních dovedností aj. Pro tuto práci je ale zásadní otázkou, jaký je aktuální stav vzdělávání formou sebezkušenostních výcviků v psychosociální oblasti v resortu škol a školství.

V současné době se výcviky a vzdělávací programy zaměřené na komunikační dovednosti, osobnost učitele a žáka nebo aplikovanou psychologii, realizují většinou mimo pedagogické fakulty. Pokud jsou součástí nabídky fakult, nejsou ale kmenovým předmětem. Nabídky jsou specifikovány do konkrétních témat (např. jak pracovat s žákem s poruchou chování, jak pracovat s třídním kolektivem, osobnost učitele apod.) a přináší povětšinou jasné a konkrétní návody, jak dané téma uchopit. Při bližším zkoumání těchto programů jsme nezaznamenali přímou nabídku výcviku ve vedení pomáhajícího rozhovoru. Nicméně nás zaujaly následující projekty, které svojí charakteristikou mají k tématu rigorózní práce velmi blízko.

Hnutí Otevřeno z.s. na svých webových stránkách informuje o zavedení nového předmětu *Sebezkušenostní příprava na profesi* v rámci bakalářského studia na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. V rámci předmětu mají studenti *možnost nahlédnout sebe sama, provádět studenty reflexí vlastní praxe a pomáhat jim uvědomovat si vliv své osobnosti na vlastní pedagogickou činnost. Předmět se dále rozvíjí a jeho vyučující pracují na výzkumu, který by měl ukázat, jaké má výsledky. Jelikož věříme, že podobné inovace české vzdělávání potřebuje, snažíme se myšlenku sebezkušenostní přípravy na profesi přenést též na další pedagogické fakulty. Připravujeme tak akce a debaty se studenty a vyučujícími, které otevřou otázku možného zavedení podobné praxe též v dalších městech* (Otevřeno, 2023).

Zamýšlené koncepci psychoterapeutického minima v režimu SFBT se nejvíce přibližuje vzdělávací program týmu *Dalet Kids' Skills – přístup zaměřený na řešení jako metoda sociální práce s dětmi, rodiči a komunitou. Autorem programu je Dr. Ben Furman a výcvik zahrnuje sebezkušenostní část, trénink dovedností a supervize případů z praxe účastníků, celkové dotaci 48 hodin* (Dalet, 2023). Tento program má již desetiletou tradici a vzdělává především pracovníky z oblasti školství. Tým Dalet, nejen díky spolupráci s Benem Furmanem, otevírá další výcvik určený pro pedagogy, školní psychology, školní poradenské pracovníky, metodiky prevence apod. Výcvik je v časové dotaci 16 hodin. *Účastníci se naučí efektivně řešit náročné situace, které školní prostředí a práce s dětmi přináší a rozvíjet*

spolupráci s kolegy, rodiči a dalšími dotčenými subjekty (Dalet, 2023). Nabízí také osvojení základů SFBT přístupu a supervizi.

Výzkumy ve sledované oblasti, tzn. SFBT v aplikační rovině jiné než je psychoterapie, bohužel nejsou k dispozici. Praxe ale ukazuje pozitivní zkušenost, kdy je SFBT, zejména pro svoje principy a techniky, hojně využíván. Podnětná pro téma rigorózní práce je analýza zkušeností pedagogických pracovníků s formami sebezkušenostního vzdělávání, které publikuje Švamberg Šauerová (2018). *Průzkum znalosti pojmu „sebezkušenostní učení“ a zájmu o tento druh sebezkušenostního vzdělávání proběhl u 175 pedagogických pracovníků různých základních škol. Cílem šetření byla analýza znalosti pojmu sebezkušenostní učení, zkušenosti s formou tohoto vzdělávání, zájem o tuto formu vzdělávání* (Švamberg Šauerová, 2018, s. 622). Závěry této analýzy, které také uvádíme v kapitole 10 (Psychoterapeutické minimum pro pedagogy – praktické využití závěrů výzkumného šetření), potvrzují, že *učitelé nemají dostatečné povědomí o pojmu „sebezkušenostní vzdělání“, učitelé nejsou tomuto způsobu vzdělávání nakloněni. Pozitivním zjištěním je, že v daném vzorku více než polovina respondentů vyjádřila kladný postoj k využití daného typu sebezkušenostního vzdělávání, nejčastěji by preferovali vzdělávání v oblasti komunikace a práce se žáky se specifickými potřebami* (Švamberg Šauerová, 2018, s. 635). Dále Švamberg Šauerová (2018) dodává, že nárůst žáků s obtížemi klade na pedagogy stále vyšší nároky a pochybuje o dostatečné přípravě během studia.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část v podobě výzkumného šetření, se opírá o kvalitativní metodologii a konstruktivistické paradigma. Tato část navazuje na část teoretickou, v níž jsme popsali metodiku a strukturu pomáhajícího rozhovoru. Struktura rozhovoru má pedagogům nabídnout efektivní nástroj pro jeho vedení v různých kontextech pedagogické praxe, získat nové dovednosti a tak zvýšit své profesní kompetence. V empirické části verifikujeme funkčnost tohoto modelu rozhovoru, tzn., zda a v jakém výcvikovém módu jsou schopni účastníci získat a aplikovat do praxe nové dovednosti.

Pomáhající rozhovor se zakládá na principech postmoderního psychoterapeutického směru SFBT (*Solution Focused Brief Therapy*). SBFT je etablovaným psychoterapeutickým směrem a je pokládán, na základě četných vědeckých výzkumů, za validní terapeutický přístup. V České republice je tento směr vyučován v rámci komplexních psychoterapeutických výcviků v systemické terapii, které svým rozsahem a strukturou splňují požadavky na akreditaci u odborných společností (Česká asociace pro psychoterapii, České psychoterapeutické společnosti České lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně, MPSV, MŠMT aj.). Nejednou byly principy SFBT, jeho zkrácené formy a techniky, využity pro aplikaci v jiné oblasti pomáhajících profesí. V pedagogické praxi se s metodologií SFBT můžeme setkat především v oblasti mentoringu, práce se třídou nebo v dílčích komunikačních technikách.

7 Cíl výzkumného šetření

Cílem předkládaného výzkumného šetření je posoudit aplikační rovinu a možnosti vytvořené metodiky a struktury pomáhajícího rozhovoru, posoudit v jakém rozsahu (počet výukových dnů, rozsah teorie, časová dotace na nácvik rozhovorů apod.) dochází k osvojení nových dovedností a přenesení do aplikační roviny pedagogické praxe. Na základě zjištěných skutečností a analýz představíme návrh metodického konceptu teorie a nácviku pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy tak, aby byl aplikovatelným nástrojem v praxi. Pedagogové jej pak mohou využívat jako záměrný, reflektovaný proces pomoci nebo kontroly ve vzdělávání, výchově a rozvoji potenciálu žáků, komunikaci s rodiči a kolegy. Návrh konceptu bude reflektovat potřeby účastníků (větší časová dotace na osvojení některých technik, rozsah teorie versus rozsah praktického nácviku), které budou vycházet přímo z výzkumného šetření.

SFBT přístup je sice odborně uznávaným přístupem nejen v psychoterapii, ale odborníci, kteří se věnují jeho rozvoji a aplikaci do psychoterapeutické praxe jsou považováni spíše za minoritní skupinu. Odtud vyplývá dílčí cíl výzkumného šetření – podpora rozvoje SFBT přístupu v České republice mimo rámec psychoterapie. Svými závěry a následnou aplikací výzkum podpoří rozvoj SFBT přístupu v oblasti školství a pedagogických věd.

8 Výzkumné otázky

Z cílů výzkumného šetření vyplývá základní otázka: **Je metodika a struktura pomáhajícího rozhovoru, postavená na principech a technikách SFBT, aplikovatelná pro výuku pedagogů v oblasti komunikačních dovedností?** Tuto otázku lze následně specifikovat a rozdělit na několik dílčích výzkumných otázek:

A) Je navržených pět fází rozhovoru vhodných pro konečnou strukturu pomáhajícího rozhovoru?

Navržená struktura rozhovor dělí do pěti fází (příprava, připojení, společné téma, rozvíjení spolupráce a ukončení) a vychází z konceptů nejen SFBT, ale systemického přístupu vůbec. Fáze rozhovoru byly navrženy tak, aby splňovaly odborná kritéria a zároveň umožňovaly lepší orientaci a držení tzv. kurzu a neodkláněly směr rozhovoru. Povaha témat a potřeby klienta mnohdy vedou k situaci, že se terapeut (pomáhající) musí k jednotlivým fázím vracet, nebo dokonce nedojde během rozhovoru k naplnění všech pěti fází. Z tohoto důvodu na sebe jednotlivé fáze navazují, ale zároveň mají cirkulární povahu. Otázkou je, zda takto navržená struktura bude splňovat aplikační kritéria pro pedagogy, kteří mají v oblasti psychologie dílčí nebo bazální vzdělání a neabsolvovali psychoterapeutický nebo jiný výcvik v komunikačních dovednostech.

B) Reflektovali účastníci některou z fází rozhovoru jako náročnější a musela jí být věnována zvýšená pozornost a praktický nácvik?

Sebezkušnostní fáze psychoterapeutických výcviků v systemické terapii jsou pojímány jako nácvik a reflexe role klienta i terapeuta. Postupně si frekventanti osvojují teoretické znalosti a vstupují do rozhovorů s cílem je postupně aplikovat. Z lektorských zkušeností autorky vyplývá, že největší obtíže mají frekventanti s nastavením a reflexí kontextu zadavatelů (jakou a koho zakázku plníme a kdo je klient), s kvalitním připojením (terapeut je schopen pracovat s tématy klienta a neruší ho jeho vlastní předpoklady), zůstat u otevřených otázek a nenabízet řešení. V některých případech je obtížné udržet strukturu detailního dotazování a nespokojit se s abstraktními popisy, prozkoumávat o čem že to klient hovoří a jak to prakticky vypadá v jeho životě. Tato zkušenost nás vedla k hypotéze, že některá z fází rozhovorů a její metodika může být pro pedagogy náročnější a bude potřeba ji věnovat zvýšenou pozornost a nácvik.

C) Jaké schéma vzdělávacího modulu se jeví jako dostačující pro získání nových dovedností a pro jejich následnou aplikaci v pedagogické praxi?

Časový rozsah praktického výcviku (nejen) v psychoterapii je velmi diskutovanou otázkou. V případě požadavků na úplné (komplexní) psychoterapeutické vzdělání se sebezkušenostní část a praxe pohybují v řádech stovek hodin. Výcvikové moduly pro ostatní pomáhající profese jsou v rozsahu menším, např. 100-200 hodin. V některých případech je rozsah vzdělávání předem stanoven podmínkami akreditačního řízení. Vzdělávání pro pedagogy v oblasti komunikačních dovedností se nabízí spíše v časově kratších modulech. Vzdělávání má někdy charakter přednášek bez praktického nácviku s odůvodněním, že hraní rolí a praktické nácviky jsou ohrožující a nejsou u pedagogů v oblibě. Jde pak o pasivní přijímání teorie, bez osobní zkušenosti. Výše položená otázka tedy směřuje k vyjasnění, jaká časová dotace a rozsah výuky může poskytnout dostatečný prostor pro efektivní vzdělávání.

D) Jaké úrovně získaných kompetencí účastníci dosáhli a jaké dovednosti popisují jako získané na základě absolvování výukového modulu?

Každý z účastníků vstupuje do vzdělávacího programu s jinou úrovní profesních znalostí a dovedností v oblasti aplikované psychologie a komunikace. V rámci praktického nácviku vycházíme z jejich dosavadních zkušeností s vedením rozhovoru. Principem praktického nácviku je postupné zařazování nových technik do stávajícího stylu vedení rozhovoru. Každý modelový rozhovor následně reflektujeme a identifikujeme otázky a postupy, které jsou pro účastníky nové a jsou v souladu s probíranou metodikou. Metodou strukturovaného pozorování hodnotíme, jaké úrovně získaných dovedností účastníci dosáhli. Metodou hloubkového rozhovoru získáváme hodnocení samotných účastníků.

V souladu s cirkulární povahou kvalitativního výzkumu budou výzkumné otázky několikrát prověřovány, případně budou upraveny, tak aby co nejlépe vyhovovaly zjištěným datům (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

9 Design výzkumného šetření

Design výzkumného šetření zohledňuje proces vzdělávání, jeho časový harmonogram a složení jednotlivých skupin. Dalším faktorem byly také předchozí zkušenosti autorky s vedením obdobných vzdělávacích programů, kde byla efektivita metodiky SFBT a úroveň aplikačních dovedností ověřována na několika úrovních, včetně závěrečných obhajob kazuistik frekventantů výcviku. Svými postupy, kombinací sběru dat, následným zpracováním kotveným konstruktivistickým paradigmatem a cirkulárním ověřováním efektivit má výzkumné šetření charakter kvalitativního výzkumu. Postup při sběru dat byl průběžně revidován s ohledem na reálný průběh vzdělávacího programu.

9.1 Organizace sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo v období od května 2022 do června 2023 v rámci vzdělávacích modulů určených pro profesionály v pomáhajících profesích (pedagogika, andragogika, personalistika, manažerské pozice apod.). Hlavním tématem vzdělávání byl rozvoj komunikačních dovedností, aplikovaná psychologie a rozhovor jako základní nástroj pro vzdělávání, výchovu a osobnostní rozvoj. Souhrnně řečeno, byl vyučován tzv. *pomáhající rozhovor*.

Metodicky byla výuka rozdělena do pěti bloků, které obsahově odpovídaly struktuře pěti fází rozhovoru:

Fáze (Blok) č. 1 – Úvod do vedení rozhovoru a příprava

Fáze (Blok) č. 2 – Připojení ke klientovi

Fáze (Blok) č. 3 – Společné téma, společný projekt

Fáze (Blok) č. 4 – Rozvíjení řešení a spolupráce

Fáze (Blok) č. 5 – Uzavření rozhovoru

Jednotlivé bloky obsahovaly vždy *část teoretickou*, která zahrnuje seznámení respondentů s východisky teorie a principů vedení rozhovoru (viz část teoretická, kap. 5) a *část praktickou*. V praktické části probíhal nácvik technik a vedení rozhovoru dle představené metodiky. Rozhovory vedli účastníci mezi sebou o tzv. reálném tématu (účastník přináší svoje vlastní téma), nebo v roli klienta vystupoval lektor a téma bylo tzv. modelové. Modelovým tématem se rozumí zadání situace (jinak řečeno hraní rolí), která se běžně vyskytuje v praxi pedagogů. Používáme je převážně v případech, kdy nácvik rozhovoru vyžaduje práci s náročným tématem,

zejména po stránce prožitkové, např. agresivní klient, manipulativní klient, konfliktní klient apod. Součástí praktické části byla následná reflexe proběhnuvšího rozhovoru, zpětná vazba a diskuze.

Vzdělávání probíhalo ve dvou formátech s různou časovou dotací. Pro potřeby výzkumu byly formáty vzdělávání označeny jako schéma A a schéma B.

Schéma A – vzdělávání probíhalo pouze dva výukové dny, které dělilo mezidobí šesti týdnů. Oba výukové dny měly dotaci 8 hodin. Celkově tedy mělo schéma A dotaci 16 hodin přímé výuky. Dle schématu A se výuky účastnila jedna skupina – skupina č. 1.

Výukový den	Výukové bloky (fáze rozhovoru)
1	č. 1 – Úvod do vedení rozhovoru a příprava
	č. 2 – Připojení ke klientovi
2	č. 3 – Společné téma, společný projekt
	č. 4 – Rozvíjení řešení a spolupráce
	č. 5 – Uzavření rozhovoru

Tabulka 6 Plán výuky, schéma A

Schéma B – vzdělávání probíhalo v časové dotaci deseti dnů, kdy na sebe vždy navazovaly dva dny výuky. Období mezi výukou bylo zhruba tři až čtyři týdny. Výukový den měl dotaci osmi hodin. Celkem tedy mělo schéma B dotaci 80 hodin přímé výuky. Dle schématu B se účastnila výuky jedna skupina – skupina č. 2.

Výukový den	Výukové bloky (fáze rozhovoru)
1 - 2	č. 1 – Úvod do vedení rozhovoru a příprava
3 - 4	č. 2 – Připojení ke klientovi
5 - 6	č. 3 – Společné téma, zakázka
7 - 8	č. 4 – Rozvíjení řešení a spolupráce
9 - 10	č. 5 – Uzavření rozhovoru, práce se změnou a cílem

Tabulka 7 Plán výuky, schéma B

9.2 Charakteristika a výběr výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru, účastníků vzdělávacího programu, byl z titulu kvalitativního výzkumu záměrný (Švaříček, 2007). Vybraní respondenti splňovali předem daná, konkrétní a specifická kritéria. Projevili také zájem a ochotu se účastnit výzkumného šetření. Výzkumný soubor tvořili dospělé osoby ve věku 25-55 let. Kritériem bylo vysokoškolské vzdělání pedagogického nebo jiného humanitního směru. Charakteristika profesní role odpovídala tzv. pomáhající profesi. Respondent využívá komunikaci a rozhovor jako jeden z klíčových nástrojů své profese (účastník se podílí na vzdělávání nebo osobnostním rozvoji osob, se kterými přímo pracuje). V obou výzkumných skupinách je předem stanovený počet účastníků na maximální počet deset. Účastníci měli zájem aktivně se účastnit vzdělávacího programu, byli informováni o výzkumném šetření v plném rozsahu a vyjádřili svůj souhlas se zpracováním dat v režimu etických pravidel a norem výzkumu.

Výzkumná skupina	č. 1	č. 2
ženy	9	2
muži	0	6
celkem	9	8

Tabulka 8 Složení výzkumného souboru

9.3 Metody sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo v rámci výše popsaného schématu, přičemž výzkumník byl zároveň lektor vzdělávacího programu. Stěžejní metodou sběru dat bylo strukturované pozorování a polostrukturovaný participativní rozhovor.

Metoda **strukturovaného participativního pozorování** byla využita při nácviku vedení modelových rozhovorů. Pozorování bylo kontrolované a zaměřeno na předem daná kritéria (Tabulka 9), která sledovala schopnost účastníků aplikovat nově získané teoretické znalosti přímo během rozhovoru. Tímto způsobem byly pozorovány, analyzovány a vyhodnoceny nově získané dovednosti. Jinými slovy, rozdíl mezi tzv. zavedenými dovednostmi (jakým způsobem vede rozhovor účastník běžně) a nově získanými dovednostmi, které byli schopni účastníci v rozhovorech aplikovat. Zpětně byla získaná data přiřazena k výzkumným otázkám a předem stanoveným kategoriím, které odpovídaly struktuře (fázím rozhovoru).

Úroveň získaných kompetencí	Popis získaných kompetencí
úroveň 1	účastník byl seznámen s teorií, principy a s technikami pomáhajícího rozhovoru v režimu SFBT. Není ale schopen tyto principy a techniky aplikovat v praxi. Během praktického nácviku nedošlo k posunu od tzv. zavedených dovedností k novým dovednostem. Účastník v rozhovoru nepoužívá cíleně připojení (TAN, koncept N-S-K, hierarchii zadavatelů apod.), nedojedná společné téma a nerozvíjí řešení. Místo toho nabízí rychle řešení, dává nevyžádané rady nebo používá jiný způsob profesionální práce (mentoring, lektorování apod.)
úroveň 2	účastník byl seznámen s teorií, principy a s technikami pomáhajícího rozhovoru v režimu SFBT. Je schopen částečně tyto principy a techniky aplikovat v praxi. Během praktického nácviku došlo pouze k částečnému posunu od tzv. zavedených dovedností k novým dovednostem. Účastník v rozhovoru používá připojení (TAN, koncept N-S-K, hierarchii zadavatelů apod.), dojedná společné téma a snaží se o rozvíjení řešení. Během rozhovoru ale tyto principy opustí a nabízí rychle řešení, dává nevyžádané rady nebo používá jiný způsob profesionální práce (mentoring, lektorování apod.)
úroveň 3	účastník byl seznámen s teorií, principy a s technikami pomáhajícího rozhovoru v režimu SFBT. Je schopen tyto principy a techniky aplikovat v praxi. Během praktického nácviku došlo k posunu od tzv. zavedených dovedností k novým dovednostem. Účastník v rozhovoru používá připojení (TAN, koncept N-S-K, hierarchii zadavatelů apod.), dojedná společné téma a rozvíjí řešení. Během rozhovoru tyto principy neopustí a nenabízí rychle řešení, nedává nevyžádané rady a nepoužívá jiný způsob profesionální práce (mentoring, lektorování apod.)

Tabulka 9 Sledované úrovně získaných kompetencí

Pozorování dále zahrnovalo skupinovou dynamiku, vztahy a prostředí pro vzdělávání - tzv. kvalitu učícího se systému. Sledovány byly tyto proměnné – vzájemná podpora účastníků, tendence pomáhat si, tendence narušovat (zejména při modelovém rozhovoru), vzájemná rivalita, tendence k výkonovému chování. Výsledky pozorování byly zaneseny do záznamového archu a následně analyzovány.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru se zakládá na předem stanovených protokolech, které tvoří soubor daných otevřených otázek, nicméně nebylo zabráněno tomu, aby v průběhu rozhovoru byly kladeny další otázky, upravené dle potřeby aktuální situace (Sedláková, 2014). Polostrukturovaný rozhovor byl jako metoda sběru dat použit:

- a) ***při úvodním zjišťování motivace a očekávání účastníků od vzdělávacího programu.*** Zde byl kladen velký důraz na kontext účasti ve vzdělávání. V pojetí SFBT zde rozlišujeme dva kontexty spolupráce. Koncept tzv. návštěvníka reflektuje status účastníka, kterému je vzdělávání doporučeno nebo je na vzdělávání poslán svým zaměstnavatelem. Tato skutečnost významně zasahuje do motivační složky, očekávání a konečné míry angažovanosti v aplikaci získaných znalostí. Odraz tohoto konceptu můžeme pozorovat také ve skupinové dynamice, ochotě spolupracovat a podporovat ostatní účastníky. Opačně je nahlíženo na koncept tzv. klienta, kdy účastník reflektuje účasti ve vzdělávání svoji vlastní potřebu rozvoje a získávání nových profesních dovedností. Pro potřeby výzkumného šetření byl kontext vstupu do vzdělávacího programu označen kategorií KNA (koncept návštěvník) a KKL (koncept klient)
- b) ***při reflexi po vedení nácvikového nebo modelového rozhovoru.*** Sloužil také k rozvoji spolupráce s účastníky. Průběh rozhovoru byl zapisován a byly zaznamenány použité techniky – např. konkrétní otázky, podle čeho bylo hodnoceno připojení, kdo je nositel tématu, kdo byl zadavatel, jak se pracovalo se zdroji klienta apod. Švaříček (2007) upozorňuje na význam zapojení vědce do rozhovoru svými názory a tím pádem na tvorbu nových významů. Rozhovor byl veden s „koučem“ (tréninkové označení účastníka, který vedl rozhovor) a s „klientem“ (tréninkové označení účastníka, se kterým byl veden rozhovor). Hlavním záměrem rozhovoru bylo získat zpětnou vazbu na proces učení a zkoumat, jak situaci účastníci prožívali a jak ji zpětně hodnotili (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).
- c) ***při závěrečném rozhovoru k získání zpětné vazby na aplikační rovinu vzdělávání a získaných dovedností.*** V rámci posledního vzdělávacího dne byly vedeny rozhovory s každým účastníkem programu a byly zaměřeny na získání zpětné vazby na průběh vzdělávání, na získané dovednosti a kompetence. Otázky směřovaly k aplikační rovině - tzn. jakým způsobem účastník využívá získané dovednosti, jak se to promítá do praxe a jakým způsobem bude dál získaných dovedností využívat.

Data byla také získávána způsobem, který lze považovat za typ **ohniskové skupiny** (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Byla použita na začátku každého výukového bloku a sloužila k reflexi mezidobí, tj. období, kdy účastníci měli možnost aplikovat nově získané dovednosti v kontextu své praxe. Otázky směřovaly k popisům konkrétních situací, kdy účastník reflektovaně

(vědomě a s určitým záměrem) použil techniky a nové principy vedení rozhovoru. Hodnocen byl také efekt, přínos a rozdíl, které tato skutečnost přinesla. Další fází, kdy byl použit princip ohniskové skupiny, bylo závěrečné hodnocení výukových bloků. Ve vzdělávacích programech, zejména v oblasti psychologie a pedagogiky systemického směru, se ujal termín „závěrečné kolečko“. Obsahem byly odpovědi na otázky lektora, ale také dojmy, pocity, reflexe, souhrn nových znalostí a dovedností – cokoliv, co účastník považoval za důležité sdělit. Stejný princip byl využíván i v rámci tohoto vzdělávacího programu.

Účastníci odpovídali na tři základní otázky, které byly dle potřeby doplňovány:

- Jaké to pro vás dnes bylo?
- Co si odnášíte?
- Co máme příště dělat více a co méně?

Fáze vzdělávacího procesu	Forma práce	Metoda sběru dat
Motivace a očekávání od vzdělávání	rozhovor	polostrukturovaný rozhovor
Úvodní reflexe mezidobí	zpětná vazba účastníků k jejich vlastní praxi	ohnisková skupina
Teoretická část	výklad lektora, reflexe teorie, diskuze	pozorování
Praktický nácvik	modelový rozhovor – následná reflexe a diskuze	pozorování, polostrukturovaný rozhovor
Závěrečná reflexe výukového bloku	zpětná vazba formou "závěrečného kolečka"	ohnisková skupina
Závěrečná reflexe získaných kompetencí a zpětná vazba k výukovému programu	rozhovor	polostrukturovaný rozhovor

Tabulka 10 Přehled metod sběru dat v souvislosti s fázemi vzdělávání

Záznamové archy, které sloužily k následnému zpracování dat, byly vedeny v režimu selektivního protokolu a bylo pracováno s úseky dat, které pojednávaly o vybrané problematice (Hendl, 2016). Záměrně byly vynechány části, které nesouvisely s tématem výzkumného šetření, nicméně byly poznámkou, která v některých případech dokreslila význam řečeného.

9.4 Zpracování dat – konstruktivistické paradigma, systemické pojetí

Vzhledem k filosofickému rámci SFBT (*Solution Focused Brief Therapy*), konceptu rigorózní práce a zkušenostem autorky, bylo zpracování dat vedeno v režimu konstruktivistického paradigmatu. *Konstruktivismus je směr, který se zajímá o způsoby, jakými lidé individuálně nebo kolektivně interpretují nebo konstruují sociální a psychologický svět ve specifických lingvistických, sociálních nebo historických kontextech* (Hendl, 2016, s. 89). Hendl (2016) dále uvádí, že Lincolnová a Guba, kteří vycházejí ve své výzkumné metodologii z konstruktivistického paradigmatu, považují tento koncept rovněž za sociální konstrukt. *Konstruktivismus podle nich označuje takovou vědeckou perspektivu, která považuje realitu za specificky a lokálně konstruovanou a po formální i obsahové stránce závislou na individuální osobě nebo skupině lidí* (Hendl, 2016, s. 93). Hendl pokračuje praktickým dopadem tohoto tvrzení na výzkum samotný. *Pokud se týče účelu výzkumu, pak jeho cílem je podle Lincolnové a Guby porozumět a rekonstruovat konstrukce lidí (včetně výzkumníků), přičemž tento proces má být otevřený novým koncepcím a pohledům* (Hendl, 2016, s. 93). Výzkumník je sám účastníkem procesu, a tudíž také v roli pozorovatele. Tato skutečnost hraje velkou roli při interpretaci výsledků výzkumu a záleží, do jaké míry je výzkumník zkušený a do jaké míry pracuje s paradigmatem konstruktivismu. Pokud přidáme k tomuto paradigmatu východisko systemického přístupu, které se opírá o biologii poznání Humberta Maturany a teorii systémů Niklase Luhmanna (Ludewig, 1994), můžeme shrnout metodologický rámec pro zpracování dat následovně – předmětem zkoumání byl jazyk (v systemickém pojetí) a následně konstrukt (realita řečená pozorovatelem) vztahovaný ke změnám v rámci nových zkušeností (vzdělávání) a požadovaná změna (dovednost, kompetence). Podstatné byly také významy, které se za jednotlivými popisy skrývaly a skutečnost, jakou důležitost pro účastníka měly. Opětovné kladení stejných otázek mělo za cíl co nejpřesnější pojmenování konečného významu, který se postupně propisoval do změn v myšlení, chování a prožívání účastníků – získání nových dovedností a kompetencí. I když účastníci používali shodná pojmenování, např. „nedávám rady“, pro každého z nich nesl tento výrok jiný význam a propojení s jeho realitou a sociální konstrukcí. *Konstruktivistický pohled na proces učení zdůrazňuje, že v něm hraje aktivní roli žák. Má se za to, že žák nepřijímá vědomosti pasivně, ale že si je konstruuje, přičemž způsob, jak tuto konstrukci provádí, není bezkontextový, nýbrž závisí na prostředí a biografii žáka* (Hendl, 2016, s. 89). Náročnost zpracování dat spočívala právě v pečlivé analýze těchto konstruktů a jejich významů a zpětného přiřazení (rekonstrukci) k předem daným kategoriím. Jednotlivé kategorie a témata pro třídění dat reflektovaly obsahový rámec vzdělávání – tematické bloky. Pro lepší přehlednost a prezentaci dat byly vytvořeny tabulky, do kterých byly

zaznamenávají nejčastější a nejvýznamnější popisy (reflexe, možno i konstrukty) účastníků. Dle povahy výzkumné otázky pak dokladovaly postoje nebo dosažení požadované změny nebo naopak potvrzovaly, že změny dosaženo nebylo.

10 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření jsou řazeny k jednotlivým výzkumným otázkám a v duchu konstruktivistického paradigmatu jsou *de facto* konstruktem pozorovatele – autorky výzkumu. Do závěrečné konstrukce výsledků významnou měrou zasáhla několikaletá zkušenost autorky v roli lektorky a supervizorky psychoterapeutických výcviků. Sledovaná kritéria osvojených dovedností jsou přímo úměrná možnostem, které lze v takto nastaveném vzdělávacím procesu získat.

10.1 Struktura pěti fází rozhovoru

Cílem výzkumné otázky, zda *je navržených pět fází vhodných pro konečnou strukturu pomáhajícího rozhovoru*, bylo ověřit, zda je tento model funkční a poskytuje dostatečné a aplikovatelné vodítko v komunikačních dovednostech pro praxi pedagogů. Kritériem pomáhajícího rozhovoru tak, jak je definován v předchozích kapitolách, je dojednání spolupráce, která svými proměnnými umožňuje vytváření (konstruování) nových významů a tím vede u klientů k žádoucí změně. Efektivitu rozhovoru můžeme dosahovat o to více, pokud se v praxi držíme struktury, reflektujeme jeho fáze, důvod volby určitého postupu a jeho možný dopad.

Výzkumné *skupině č. 1*, která měla na vzdělávací program menší časovou dotaci (16 hodin přímé výuky), byla struktura představena v plném rozsahu, nicméně teoretický základ, principy a východiska nebyly probrány do takové hloubky, jako u skupiny č. 2. Skupina č. 1 neobdržela během výuky schémata pro jednotlivé fáze rozhovoru (viz příloha č. 1 až 4). Tato schémata byla vytvořena dodatečně jako pomůcka pro podporu nácviku a sloužila také jako schéma pro reflexi a zařazení otázek během rozhovoru. Na základě vyhodnocení dat z pozorování, rozhovorů s účastníky a ohniskové skupiny lze shrnout, že nebylo možné udělat jasný závěr, zda je navržená struktura užitečným a aplikovatelným vodítkem pro praxi. Jako užitečné se jevily dílčí fáze struktury, které mohli účastníci pro svoji praxi využít. Zásadním faktorem, který výtěžnost struktury a metodiky ovlivnil, byl časový rámec vzdělávání, který neumožnil dostatečné probrání teorie a praktikování v podobě vedení modelových rozhovorů. V tabulce jsou shrnuty nejčastěji uváděné popisy účastníků při hodnocení efektivitu struktury. Řazeny jsou dle metod sběru dat.

Hodnocení efektivity struktury rozhovoru dle metody sběru dat – Skupina č. 1		
ohnisková skupina	rozhovor	pozorování lektora
asi je užitečná	může být užitečná	celou strukturu v rozhovoru nepoužívají
užitečná fáze naslouchání	potřebuji ji více poznat v praxi praxe	stěžejní jsou TAN
teorie byla obsáhlá	strukturu v praxi nezkoušela	vrací se do expertní pozice
dobré je aktivní naslouchání	nevím, zda ji použiji	na osvojení struktury by potřebovali více času
	použiji jenom některé fáze	

Tabulka 11 Reflexe užitečnosti struktury pěti fází rozhovoru, skupina 1

Výzkumná *skupina č. 2* měla možnost, díky vyšší časové dotaci na výuku, se strukturou rozhovoru více pracovat i v praktických cvičeních a modelových rozhovorech. Opakovaně jsme se ke struktuře vraceli v reflexích „kde se v rozhovoru pohybujeme“ a do které fáze patří položené otázky. Účastníci také popisovali, že strukturu používali aktivně v mezidobí, přímo ve své práci a dosahovali díky ní efektivnějších výsledků a výstupů – např. díky připojení nenaléhali na rychlé řešení, navodili pro klienta bezpečí a prostor pro sdílení. Lépe vyjednávali spolupráci, drželi hranice zadavatelů. Struktura jim pomáhala držet kurz rozhovoru a dojednaná témata. Z ohniskové skupiny a rozhovorů vyplývalo, že je struktura, užitečná a pomáhala neskouznout k příliš rychlému udělení nevyžádaných rad.

Hodnocení efektivity struktury rozhovoru dle metody sběru dat – Skupina č. 2		
ohnisková skupina	rozhovor	pozorování
skvělá	pomáhá držet rozhovor	pracuji se strukturou
návodná	je užitečná a v praxi ji používám	reflektuji, ve které fázi jsme
snadno zapamatovatelná	umožňuje kontrolu nad vedením rozhovoru	opakovaně se vrací ke struktuře
efektivní	užitečné je rámcování	pracují se schématy rozhovoru
dobré noty	neodbíháme s klientem od tématu	
užitečná	struktura je logická a fungující	
	nástroj, který zapadá do naší praxe	
	dává smysl pro rozhovor v různých rámcích (porada, projekty)	
	struktura umožňuje se v rozhovoru zastavit nebo se vrátit zpět	
	struktura zvyšuje efektivitu v dojednávání a komunikaci	

Tabulka 12 Reflexe užitečnosti struktury pěti fází rozhovoru, skupina 2

Na výzkumnou otázku, zda je struktura pěti fází vhodná pro konečnou strukturu pomáhajícího rozhovoru, je možno, z výše uvedeného, odpovědět kladně. Struktura je návodným a praktickým vodítkem pro pomáhající profesionály a má užitečný dopad na jejich praxi. Struktura umožňuje aplikovat principy SFBT v celém svém spektru, svým cirkulárním charakterem respektuje potřeby klienta a napomáhá k rozvoji kompetencí účastníků v oblasti komunikace a aplikované psychologie. Podmínkou pro naplnění aplikační roviny se jeví dostatečná časová dotace na vzdělávání a její praktický nácvik.

10.2 Náročnost jednotlivých fází rozhovoru pro praktické osvojení

Cílem výzkumné otázky, zda *účastníci reflektovali některou z fází rozhovoru jako náročnější a musela jí být věnována zvýšená pozornost a praktický nácvik*, bylo vyhodnotit, jaké fázi rozhovoru má být věnována větší časová dotace při praktickém nácviku nebo poskytnutí podrobnějšího teoretického základu. Nebo naopak, zda může být všem fázím věnována stejná pozornost a časová dotace. Závěry z vyhodnocení získaných dat se přímo odrazily do závěrečné metodické koncepce.

Výzkumná *skupina č. 1* reflektovala nakonec jako nejnáročnější shodně fázi rozhovoru č. 2 – připojení ke klientovi. V úvodu tuto fázi účastníci hodnotili jako snadnou, z praxe známou. Běžně byli zvyklí používat techniky aktivního naslouchání a aktivitu „vyslechnout klienta“ popisovali jako „zcela normální“. Postoj účastníků se změnil po představení teorie hierarchie zadavatelů, konceptu Návštěvník – Stěžovatel – Klient a důrazu lektora na neúčinnou strategii „dávání rychlých a často nevyžádaných rad“. Jako náročné účastníci popisovali setrvání ve fázi připojení, vytváření dostatečného prostoru pro klienta k získání důvěry a vyslovení tématu samotným klientem (oproti vnášení tématu do rozhovoru ze strany pomáhajícího).

Při práci s výzkumnou *skupinou č. 2* byla zvýšená časová dotace, oproti původnímu plánu, věnována taktéž výukovému bloku č. 2 - připojení ke klientovi. V tomto kontextu jsme řešili nejen připojení pomocí technik aktivního naslouchání a práci s problémem, ale jako klíčový pro porozumění procesu připojení, se jevil koncept modelů spolupráce s klientem Návštěvník – Stěžovatel – Klient. Další, významnou obtíž, bylo nenabízet v rámci fáze připojení, klientovi rychlá a nevyžádaná řešení. Z profesních pozic a rolí účastníků vyplývala skutečnost, že udílení rad a rychlých rozhodnutí bylo žádoucí strategií jejich chování a významnou kompetencí. Jeden z účastníků toto nazval jako „exekutivní pragmatismus“. Shodli se ale, že tato strategie není rozvojová a ne vždy vede k efektivní komunikaci a práci s klienty. Bloku č. 2 byly nakonec věnovány čtyři výukové dny. Identifikace náročnosti bloku č. 2 probíhala vyhodnocením a kategorizací popisů (konstruktů) získaných během rozhovorů a ohniskových skupin a tyto byly následně přiřazeny zpět k jednotlivým fázím. V tabulce jsou uvedeny nejčastější popisy (konstrukty) účastníků, které vedly k identifikaci náročnosti jednotlivých fází. Některé se ve výpovědích opakovaly, a proto bylo dotazováním ověřováno, zda je možné je považovat za konstrukty obdobného významu.

Náročné fáze rozhovoru		
Fáze č. 2 - Připojení	Fáze č. 3 - Společné téma	Fáze č. 4 - Rozvoje řešení
TAN jsou těžké	docházím rychle k závěru	když nevím, jak dál, radím
nejde mi ocenění	jsem zvyklý dávat rady hned	nabídka řešení příliš brzy
připojení musím používat cíleně	najít jedno téma je těžké	nemusím vědět hned
hodně se na připojení soustředím	neutíkat od tématu	nabízet pouze reflexe
musím vystoupit ze zvyklostí		
jak se připojit na stěžovatele		
hned řeším, musím více poslouchat		
náročné rozlišit N-S-K		
rozlišit zadavatele		

Tabulka 13 Reflexe náročných fází rozhovoru

Na výzkumnou otázku, zda účastníci refletovali některou z fází rozhovoru jako náročnější a musela jí být věnována zvýšená pozornost a praktický nácvik, lze odpovědět shodně z pohledu obou skupin. Za nejnáročnější fází byla považována fáze číslo dvě – Připojení. Této fázi byla věnována vyšší časová dotace při praktickém nácviku a potřeba přesnějšího didaktického vedení, byla podnětem pro vytvoření schémat (map) pro vedení rozhovoru. Náročnost fáze Připojení bude zohledněna při návrhu metodického konceptu teorie a nácviku pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy.

10.3 Vzdělávací schéma

Cílem výzkumné otázky, *jaké schéma vzdělávacího modulu se jeví jako dostačující pro získání nových dovedností a jejich následnou aplikaci v pedagogické praxi*, bylo porovnat výtěžnost časové dotace dvou výukových schémat. Výukové schéma A mělo časovou dotaci 16 hodin na teorii a praktický nácvik, výukové schéma B mělo celkovou dotaci 80 hodin. Tato výzkumná otázka se navíc propisovala i v jiných dílčích otázkách. Pokud se některé z témat vzdělávání (fází rozhovoru) jeví jako náročné, při větší časové dotaci schématu B mohlo dojít k úpravě

rozvrhu a procvičení této oblasti. Při sledování a vyhodnocení získaných kompetencí a dovedností účastníků, se také vyšší časová dotace schématu B jevila jak klíčová pro jejich dosažení. Z výše uvedeného a na základě vyhodnocení souvisejících výzkumných otázek lze na tuto výzkumnou otázku odpovědět jednoznačným způsobem.

Jako dostačující pro získání nových dovedností a jejich následnou aplikaci v pedagogické praxi se jeví jako dostačující schéma B s časovou dotací 80 hodin teoretické výuky a praktického nácviku. Schéma A je naopak zcela nedostačující. Tento závěr bude zohledněn při návrhu metodického konceptu teorie a nácviku pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy.

10.4 Získané dovednosti a kompetence

Poslední dílčí otázka výzkumného šetření byla zaměřena na vyhodnocení získaných dovedností a následně kompetencí. Tyto byly hodnoceny jak ze strany účastníků (metoda rozhovoru a ohniskové skupiny), tak ze strany výzkumníka (lektora) převážně metodou pozorování. Vyhodnocení probíhalo průběžně při modelových rozhovorech. V jejich průběhu lze pozorovat, zda a jakým způsobem účastník používal postupy a principy SFBT, jak kladl otázky a jaký měly dopad na rozvoj spolupráce s klientem. Dále vyhodnocení probíhalo po modelovém rozhovoru při reflexích a v rámci zpětné vazby. Stěžejním zdrojem dat a informací byl pro tuto výzkumnou otázku závěrečný rozhovor výzkumníka s účastníkem.

Výrazným faktorem, který vstupoval do závěrečného hodnocení, byl původní vstupní kontext účastníků do vzdělávání. Pro potřeby výzkumného šetření byl kontext vstupu do vzdělávacího programu označen kategorií KNA (koncept návštěvník) a KKL (koncept klient). Ukázalo se, že požadovaných dovedností dosahovali ti, kteří byli zařazeni do kategorie KKL a jejich motivace ke vzdělávání byla vyhodnocena jako „klient“ – tzn., účastník reflektuje účastí ve vzdělávání svoji vlastní potřebu rozvoje a získávání nových profesních dovedností. Ve výzkumné skupině č. 1 nebylo věnováno dostatek prostoru (díky omezené časové dotaci) na prohloubení rozhovoru o vstupní motivaci do vzdělávání. Účastníci byli většinou na vzdělávání posláni svými nadřízenými a zaměstnavateli. Někteří z nich vstupní kontext popisují jako „nutné školení“. Oproti tomu výzkumná skupina č. 2 dostala větší časovou dotaci na vyjasnění vstupního kontextu. Vzdělávání skupiny č. 2 bylo delší a mnozí její členové se podíleli na rozhodování, zda takový model kurzu podstoupí. V následující tabulce jsou uvedeny nejčastější popisy (konstrukty), které účastníci zmiňují jako motivaci nebo jako očekávání od vzdělávání. Popisy byly přiřazeny k jednotlivým konceptům tak, že bylo dodrženo paradigma klient a návštěvník (viz výše).

Nejčastější popisy Kategorie N-K	
KKL (Klient)	KNA (Návštěvník)
rozvoj dovedností	nemám jasnou představu
nové techniky vedení rozhovoru	očekávám, co bude
praktické využití	něco nového se naučit
rozhovor jako nástroj mojí práce	možné praktické využití
efektivnější komunikace	nová metoda
efektivní práce s klienty	
rozvoj žáků/klientů	

Tabulka 14 Nejčastější popisy Kategorie N-K

Ve výzkumné *skupině č. 1* nedosáhl úrovně kompetencí č. 3 žádný účastník. Z pozorování během modelových rozhovorů a následně z rozhovorů s účastníky bylo vyhodnoceno, že pět z devíti účastníků dosáhlo pouze úrovně 1 a nedokáže použít ani částečně v praxi principy, metody a strukturu pomáhajícího rozhovoru. Stejně hodnocení vychází i od účastníků samotných. Během praktického nácviku nepoužili téměř žádnou předloženou techniku, neporozuměli aktivnímu ani konstruktivnímu naslouchání a rozhovor vedli dle svých starých zvyklostí. Tyto se daly identifikovat jako mentoring, udílení rad, krizové řízení apod. Dále bylo vyhodnoceno, že zbylí čtyři účastníci byli schopni nové dovednosti aplikovat na úroveň 2. Během praktického nácviku došlo pouze k částečnému posunu od tzv. zavedených dovedností k novým dovednostem. Účastník v rozhovoru používal připojení (TAN, koncept N-S-K, hierarchii zadavatelů apod.), dojednal společné téma a snažil se rozvíjet řešení. Během rozhovoru ale tyto principy opustil, nabízel rychle řešení, dával nevyžádané rady nebo používal jiný způsob profesionální práce.

Úroveň získaných kompetencí – skupina č. 1			
	vstupní kontext	hodnocení lektora	hodnocení účastníka
účastník 1	KKL	1	1
účastník 2	KNA	1	1
účastník 3	KNA	2	2
účastník 4	KNA	1	1
účastník 5	KNA	1	1
účastník 6	KKL	2	2
účastník 7	KNA	2	2
účastník 8	KNA	1	1
účastník 9	KNA	2	2

Tabulka 15 Úroveň získaných kompetencí v kontextu K-N – skupina č. 1

Ve výzkumné skupině č. 2 dosáhla kompetencí úrovně č. 3 polovina účastníků, tzn. čtyři. Dále dva účastníci úrovně č. 2 a dva úrovně číslo 1. Během praktického nácviku, zejména pak v posledních výcvikových dnech, používali účastníci cíleně a reflektovaně principy SFBT a techniky pomáhajícího rozhovoru, strukturu využívali efektivně k rozvoji spolupráce, tzn., byli schopni se vrátit k připojení, k opětovné revizi společného projektu a v případě sklouznutí do problémového módu řeči ve fázi řešení citlivě pomocí technik připojení vraceli klienta zpět k řešení. Účastníci v pozici klientů reflektovali rozhovory jako velmi užitečné a v několika případech sloužili i k řešení obtíží v jejich praxi. Účastníci, kteří dosahovali úrovně č. 3, popisovali využití pomáhajícího rozhovoru a jeho principů také v mezidobí. Byli schopni nové dovednosti aplikovat přímo do své praxe a měnit zavedené vzorce svých kompetencí. Při závěrečném rozhovoru ale také popisovali určité obavy a nejistotu ze ztráty učícího se prostředí. Uvádějí, že během vzdělávání dostávali podporu od lektora a sdílením své praxe s ostatními účastníky i určitou formu povzbuzení a jistot. V následujících dvou tabulkách jsou uvedeny výstupy k úrovni získaných kompetencí (Tabulka 16) a nejčastější popisy (konstrukty), které mohly být přiřazeny k otázce získaných dovedností (Tabulka 17) a rozděleny dle jednotlivých fází rozhovoru.

Úroveň získaných kompetencí – skupina č. 2			
	vstupní kontext	hodnocení lektora	hodnocení účastníka
účastník 1	KKL	3	3
účastník 2	KKL	3	3
účastník 3	KNA	2	2
účastník 4	KNA	1	1
účastník 5	KNA	1	2
účastník 6	KKL	3	3
účastník 7	KKL	2	2
účastník 8	KKL	3	3

Tabulka 16 Úroveň získaných kompetencí v kontextu K-N – skupina č. 2

Získané dovednosti – reflexe účastníků			
připojení	společné téma	rozvíjení řešení	jiné získané dovednosti
aktivně naslouchám	držím jedno téma	klienta nechávám hledat řešení	principy SFBT uplatňuji i v jiných kontextech spolupráce s klienty (porada, motivace týmu, výuka ve škole apod.)
dávám klientům větší prostor	nenechám klienta odbíhat od tématu	nenabízím řešení	lépe kladu otázky
citlivě naslouchám	velmi pomáhají otázky na společné téma	umím klást otevřené a rozvojové otázky	dobře se ptám a více vytěžu pro klienta
pracuji s jazykem klienta	umím dojednat s efektem	vnímám velkou změnu – já nedávám řešení, ale společně ho hledáme	umím vést "případ" – několik sezení za sebou
připojení používám záměrně jako profesionální způsob práce			záměrně vyhodnocuji, kdy pomáhající rozhovor použít místo jiného způsobu profesionální práce
v rozhovoru jsme partneři			Vím, co v rozhovoru použít
jsem v rozhovoru trpělivější a nespěchám			Upravil jsem si otázky, které jsme se učili do svého jazyka a jsou efektivnější - "mám to samé tričko"
důležitá je práce s tichem			Více vnímám v rozhovorech sama sebe
			Rozšířil jsem si teoretické znalosti
			Mám profesionální nástroj, který mohu používat v praxi

Tabulka 17 Získané dovednosti, reflexe účastníků, skupina č. 2

10.5 Metodika a struktura pomáhajícího rozhovoru

Hlavní výzkumná otázka si kladla za cíl posoudit, zda *je metodika a struktura pomáhajícího rozhovoru, postavená na principech a technikách SFBT, aplikovatelná pro výuku pedagogů v oblasti komunikačních dovedností*. Na základě vyhodnocení a závěrů z předchozích dílčích výzkumných otázek lze konstatovat, že metodika a struktura je aplikovatelná pro výuku pedagogů v komunikačních dovednostech. Lze ji použít jako základní rámec pro praktický výcvik a zasadit ji jako hlavní pilíř psychoterapeutického minima pro pedagogy. Zásadní

podmínkou je přitom dostatečná časová dotace, nejméně 80 hodin přímé výuky. V metodickém konceptu výcviku musí být zohledněna náročnost druhé fáze struktury – připojení a musí jí být věnován dostatečný prostor při praktickému nácviku připojení ke klientovi a nácviku naslouchání. Významným faktorem se také ukazuje omezení počtu účastníků v jedné výcvikové skupině. Při menším počtu může být efektivněji uplatňován zásadní princip SFBT – individuální přístup. Účastníci měli možnost se opakovaně prostřídat jak v roli klienta, tak v roli vedoucího rozhovor. Lektor tak měl větší prostor pro pozorování aplikaci nových dovedností, efektivněji pak poskytnout zpětnou vazbu, podpořit učící se prostředí, pracovat na bezpečném vztahu a podporovat účastníka v jeho rozvoji.

11 Psychoterapeutické minimum pro pedagogy – praktické využití závěrů výzkumného šetření

Komplexní psychoterapeutické výcviky procházejí poslední dobou výraznou obměnou, které jí udávají rámec požadavky Evropské Asociace pro psychoterapii (*European Association for Psychotherapy, EAP*). Byla založena v roce 1991 ve Vídni. *EAP si klade za cíl v evropském prostoru definovat psychoterapii i na úrovni jednotlivých členských zemí a snaží se podporovat jednotlivé země ve snaze psychoterapii ukotvit tak, aby psychoterapeuti mohli vykonávat svou činnost transparentně a v zákonných normách jednotlivých zemí* (www.czap.cz). Z těchto požadavků vyplývají změny např. v počtu hodin sebezkušenostní části, přísnější požadavky na pregraduální vzdělání psychoterapeutů, větší počet supervidované praxe apod. Změny jsou dozajista pro obor psychoterapie růstové a směřují k zajištění požadované odbornosti.

V kapitole věnované komparativnímu pohledu na profesní roli psychoterapeuta a pedagoga byla zmíněna problematika psychoterapie v rámci školy a otázka, zda a v jakém rozsahu mohou být principy psychoterapie aplikovány z pozice pedagogů a být užitečným nástrojem. V jiných oborech (např. sociální práce, pastore, management) již nyní můžeme hodnotit aplikaci principů a některých technik psychoterapeutických škol jako velmi efektivní. *Solution Focused Brief Therapy* má jako psychoterapeutický směr s aplikační rovinou do jiných resortů bohaté zkušenosti. Pokud si tedy pokládáme otázku, co vše má být obsahem psychoterapeutického minima pro pedagogy, můžeme na odpovědi nahlédnout dvojí perspektivou. Za prvé, jaké vzdělání psychoterapeuti absolvují před samotným zahájením výcviku a za druhé, jak probíhá samotné získání psychoterapeutické dovednosti. Z aktuálních požadavků České asociace pro psychoterapii je zřejmé, že vzdělání v oboru pedagogika, včetně speciální a sociální pedagogiky na úrovni magisterského stupně, je uznáno jako relevantní obor pregraduálního vzdělání pro zahájení komplexního výcviku. Předpokládá se, že absolvent je vzdělán v oblasti psychologie, psychopatologie, sociologie a filozofie. Z tohoto předpokladu lze čerpat také v případě návrhu koncepce metodiky na psychoterapeutické minimum pro pedagogy. Po vzoru komplexních výcviků by tedy tato část měla být převážně sebezkušenostní, teoreticky zaměřená k určité metodě (v našem případě SFBT) a převážně nácviková. V této chvíli jsme si plně vědomi náročností formy vzdělávání pedagogů a tím je právě ona sebezkušenost. Švamberk Šauerová (2018) uvádí ve své analýze zkušeností pedagogických pracovníků s formami sebezkušenostního vzdělání závěr: *Výsledky daného šetření ukázaly, že učitelé nemají dostatečně povědomí o pojmu „sebezkušenostní vzdělávání“, což lze s ohledem na jejich profesi vnímat jako alarmující zjištění. Dále uvádí, že 78 % respondentů nezná přiměřeně pojem*

„sebezkušenostní vzdělávání“ a pouze pětina chápe sebezkušenostní vzdělávání jako vzdělávání prostřednictvím zkušeností v záměrně navozených situacích a následným teoretickým zdůvodněním či vyvozením zkušenosti uvedením do teoretického konceptu (Švamberg Šauerová, 2018, s. 630).

Obecně lze tedy definovat výstupní požadavky na absolventa takto pojatého vzdělávacího modulu následovně.

Absolvent psychoterapeutického minima by měl po ukončení výcviku:

- Být schopný vést pomáhající rozhovor s klientem (žákem, rodičem, kolegou), udržovat a rozvíjet spolupráci tak, aby byl rozhovor podnětným prostředím pro možnost změny nebo úlevy v oblasti chování, prožívání, myšlení a sociálních vztahů, respektující odborný kontext (vzdělání pomáhajícího), ve kterém se rozhovor odehrává
- Absolvent používá pomáhající rozhovor cíleně jako profesionální způsob práce, je schopný reflektovat kontext spolupráce, hierarchii zadavatelů a hranice své vlastní odbornosti (dokáže vyhodnotit včas potřebu předání klienta do péče psychologa, psychoterapeuta nebo psychiatra)
- Absolvent umí použít v rozhovoru principy a techniky SFBT nebo jiného terapeutického přístupu
- Absolvent ovládá klíčové kompetence aplikace pomáhajícího rozhovoru – empatické naslouchání, respekt a takt, reflektování myšlenkových předpokladů, umí pracovat s reflexí a se zpětnou vazbou

V následujících podkapitolách představujeme koncepci metodiky pro výcvik pedagogů, přičemž jsou zohledněny závěry a výstupy z výzkumného šetření.

11.1 Metodický koncept výcviku pro pedagogy

Hlavním pilířem psychoterapeutického minima pro pedagogy je tzv. *pomáhající rozhovor*. Cílem vzdělávacího programu je poskytnout dostatečný prostor nejen jeho teoretickému ukotvení, ale převážně praktickému nácviku – sebezkušenostní části, ve které se odráží témata účastníků z vlastní praxe. Mohou tímto způsobem sdílet náročná témata a kazuistiky a v určitém slova smyslu nahlédnout na principy supervize.

Z výzkumného šetření vyplývá potřeba kotvit vzdělávací program minimálně rozsahem 80 hodin. Vhodné je rozdělit vzdělávání do pěti setkání po dvou vyučovacích dnech v rozsahu

dvakrát osm hodin (dále v textu uváděno jako bloky). Zachován je také maximální počet osmi účastníků.

Každý vyučovací blok je zahájen reflexí mezidobí, kdy se lektor aktivně dotazuje na praxi účastníků a na praktickou výtěžnost ze vzdělávání. Otázky přímo směřují na aplikaci principů a technik pomáhajícího rozhovoru.

Výukový den se skládá z části teoretické, následuje část sebezkušenostní, která obsahuje následující formy praktického nácviku:

- Modelový rozhovor, kdy téma přináší lektor, otázky pokládají všichni účastníci a bezprostředně reflektují význam, účinnost a zařazení otázky do struktury rozhovoru
- Modelový rozhovor, kdy téma zadává lektor pro účastníka, který roli klienta hraje. Druhý účastník je v pozici pomáhajícího. Tato technika má sice svá omezení v podobě „hraní rolí“, ale poskytuje zkušenost z náročných situací, na které, s velkou pravděpodobností, běžně účastníci nedosáhnou (např. agresivní a vulgární klient, sdělení nepříjemných skutečností, koncept návštěvníka). Následuje reflexe rozhovoru ve skupině a diskuze
- Pomáhající rozhovor, kdy témata přinášejí sami účastníci a jsou si vzájemně klienty a pomáhajícími. Tato technika je nejbližší praxi a vždy přináší velmi cenou osobní zkušenost i na straně klienta, která se nese v duchu „je mi pomoheno, ulevilo se mi“. Následuje reflexe rozhovoru ve skupině a diskuze

Každý výukový den je zakončen zpětnou vazbou od účastníků s dotazy lektora k jeho průběhu nebo k průběhu celého bloku.

Podstatnou otázkou, která z konceptu vyplývá, je také role lektora, zejména pak požadavky na jeho vzdělání a praxi. Schéma konceptu je inspirováno modely psychoterapeutických výcviků v systemické a SFBT terapii, tudíž by měl lektor splňovat vzdělání v tomto směru a vlastní psychoterapeutickou a lektorskou praxi. Do budoucna lze uvažovat o vzdělávání lektorů cíleně pro tento typ výcviků pedagogů.

V následujících podkapitolách přinášíme detailnější rozvrh jednotlivých výcvikových bloků s přímým odkazem na teorii pomáhajícího rozhovoru, která je uvedena v kapitole 5 - Teoretický rámec pro pomáhající rozhovor v režimu *Solution Focused Brief Therapy*. Popisy jednotlivých výcvikových bloků a tabulky jsou upraveny a koncipovány tak, aby byly přímo použitelné pro praxi (např. aby text mohl být součástí projektové dokumentace nebo anotace k výcviku).

11.2 Výcvikový blok č. 1

Úvodní výcvikový blok klade důraz na práci s motivací účastníků a očekáváními, se kterými do programu vstupují. Navazuje teoretickým výkladem, který je shodný s rozsahem kapitol uvedených v teoretické části rigorózní práce a koresponduje s aktuálně probíranými tématy. Pro výcvikový blok č. 1 jsou to následující teoretické okruhy:

- Filozofická východiska a historie SFBT
- Základní principy SFBT
- Struktura pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy
- Příprava rozhovoru
- Připojení

První představení pomáhajícího rozhovoru je v rámci tohoto bloku v režii lektora, který pracuje s tématem účastníka a demonstruje, jak má pomáhající rozhovor vypadat. Následují modelové rozhovory ve výše uvedeném režimu (kapitola 11.1) a jejich následnou reflexí detailně ukazujeme rozdíly a specifika, které kotvíme v teoretickém základu. Propojení teorie a praxe přímo při konkrétním rozhovoru považujeme za klíčové a svým způsobem specifickým paradigmatem sebezkušenostní části. V rámci didaktiky nabízíme účastníkům mapu (schéma) pro připojení ke klientovi, kterou mohou využívat jako pomůcku při vedení rozhovoru (příloha č. 1).

Vždy pracujeme se zpětnou vazbou a reflexí účastníků tak, aby výcvik nesl parametry užitečnosti a výtěžnosti v podobě aplikace do praxe pedagogů. Připouštíme tedy možnost úprav rozvrhu dle potřeb aktuální výcvikové skupiny.

Výcvikový blok č. 1	
Výukový den č. 1	
téma	výukové metody/techniky
Představení programu, motivace, očekávání	představení účastníků, očekávání účastníků od programu
Teorie rozhovoru, základní principy a východiska SFBT pro pomáhající rozhovor	výklad, diskuze, praktická cvičení
Struktura pomáhajícího rozhovoru	výklad, diskuze
Praktická ukázka pomáhajícího rozhovoru	modelový rozhovor vede lektor, účastníci sledují rozdíly, následuje reflexe, co je zaujalo
Výukový den č. 2	
téma	výukové metody/techniky
Fáze 1 – příprava rozhovoru – teorie	výklad, příklady z praxe lektora, diskuze
Fáze 2 – připojení – teorie	výklad, příklady z praxe lektora, diskuze
Praktický nácvik připojení	klientem je lektor, všichni účastníci pokládají otázky, následuje reflexe, kam otázky směřují a co v rozhovoru udělají
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Závěrečná zpětná vazba	závěrečné kolečko, reflexe - "jak nám tu bylo, co nám to dalo, čeho příště více, čeho méně"

Tabulka 18 Výcvikový blok č. 1

11.3 Výcvikový blok č. 2

Výcvikový blok č. 2 zahajujeme reflexí mezidobí, kdy otázky lektora směřují k využití získaných dovedností a znalostí z předchozího vzdělávacího bloku v přímé praxi účastníků a dotazujeme se na aktuální témata, která přinášejí. Blok č. 2 pokračuje v tématu připojení se ke klientovi a nabízí teoretický rámec pro práci s problémem. Aktuální jsou pro tento blok teoretické kapitoly:

- Struktura pomáhajícího rozhovoru pro pedagogy
- Příprava rozhovoru
- Připojení
- Práce s problémem v režimu SFBT

V části sebezkušenostní pokračujeme vedením rozhovorů. Zahajujeme tématem, které přináší sám lektor (obvykle kazuistika z jeho praxe) a tím poskytujeme účastníkům dostatečný prostor pro trénink kladení otázek. V rámci modelových rozhovorů vnášíme kontext tzv. problémového klienta a práci pomáhajícího z pozice kontroly (pedagog sděluje nepříjemné téma, je nositelem zakázky). Konkrétní téma definováno není, lektor reaguje přímo na potřeby účastníků výcviku.

Opět pracujeme se zpětnou vazbou a reflexí účastníků tak, aby výcvik nesl parametry užitečnosti a výtěžnosti v podobě aplikace do praxe pedagogů. Připouštíme tedy možnost úprav rozvrhu dle potřeb aktuální výcvikové skupiny.

Výcvikový blok č. 2	
Výukový den č. 3	
téma	výukové metody/techniky
Opakování teorie – rozhovor, příprava, připojení	práce ve skupinách s mind mapou - co již víme, jaké bylo mezidobí, reflexe úkolů z minulého setkání
Práce s problémem v režimu SFBT	výklad teorie, příklady z praxe lektora, diskuze
Modelový rozhovor – nácvik práce s problémem a připojení	klientem je lektor, všichni účastníci pokládají otázky, následuje reflexe, kam otázky směřují a co v rozhovoru udělají
Modelový rozhovor – nácvik práce s kontextem kontroly	Lektor zadá téma, kdy kouč musí klientovi sdělit nepříjemnou skutečnost. Rozhovor vedou účastníci mezi sebou, následuje reflexe
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Výukový den č. 4	
téma	výukové metody/techniky
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik práce s problémem	Lektor zadá téma klientovi, kouč neví, s čím klient přichází. Rozhovor vedou účastníci mezi sebou, následuje reflexe
Shrnutí a ukotvení teorie připojení a práce s problémem – kladení otevřených otázek	diskuze, event. cvičení ve skupinách
Závěrečná zpětná vazba	závěrečné kolečko, reflexe - "jak nám tu bylo, co nám to dalo, čeho příště více, čeho méně"

Tabulka 19 Výcvikový blok č. 2

11.4 Výcvikový blok č. 3

Výcvikový blok č. 3 zahajujeme reflexí mezidobí, kdy otázky lektora směřují k využití získaných dovedností a znalostí z předchozích vzdělávacích bloků v přímé praxi účastníků a dotazujeme se na aktuální témata, která přinášejí. Blok č. 3 se věnuje fázi rozhovoru, kde pomáhající dojednává tzv. společný projekt. Téma, které udává rámec spolupráce mezi ním a klientem. Aktuální jsou pro tento blok teoretické kapitoly:

- Společné téma (Společný projekt)
- V kapitole připojení se vracíme do konceptu Návštěvník – Stěžovatel – Klient, k hierarchii zadavatelů a schéma Pole společné práce

V části sebezkušenostní pokračujeme vedením rozhovorů. Zahajujeme opět tématem, které přináší sám lektor (obvykle kazuistika z jeho praxe) a tím poskytujeme účastníkům dostatečný prostor pro trénink kladení otázek. V rámci modelových rozhovorů se více zaměřujeme na vlastní témata účastníků, nadále pracujeme v kontextu tzv. problémového klienta a přidáváme opět práci pomáhajícího z pozice kontroly (pedagog sděluje nepříjemné téma, je nositelem zakázky). Konkrétní téma definováno není, lektor reaguje přímo na potřeby účastníků výcviku. V rámci didaktiky nabízíme účastníkům mapu (schéma) pro společný projekt/téma, kterou mohou využívat jako pomůcku při vedení rozhovoru (příloha č. 2).

Pracujeme se zpětnou vazbou a reflexí účastníků tak, aby výcvik nesl parametry užitečnosti a výtěžnosti v podobě aplikace do praxe pedagogů. Připouštíme tedy možnost úprav rozvrhu dle potřeb aktuální výcvikové skupiny.

Výcvikový blok č. 3	
Výukový den č. 5	
téma	výukové metody/techniky
Opakování teorie – rozhovor, příprava, připojení, práce s problémem	práce ve skupinách s mind mapou - co již víme, jaké bylo mezidobí, reflexe úkolů z minulého setkání
Fáze 3 - Společný projekt	výklad, příklady z praxe lektora, diskuze
Modelový rozhovor – nácvik práce se společným projektem	klientem je lektor, všichni účastníci pokládají otázky, následuje reflexe, kam otázky směřují a co v rozhovoru udělají
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2,3	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik práce s náročným klientem (agrese, konflikty)	Lektor zadá téma koučovi (dle témat praxe účastníků). Rozhovor vedou účastníci mezi sebou, následuje reflexe
Výukový den č. 6	
téma	výukové metody/techniky
Fáze č. 3 - společný projekt, hierarchie zadavatelů, projekt s více osobami	výklad, příklady z praxe lektora, diskuze
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2,3	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2,3	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2,3	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Závěrečná zpětná vazba	závěrečné kolečko, reflexe - "jak nám tu bylo, co nám to dalo, čeho příště více, čeho méně"

Tabulka 20 Výcvikový blok č. 3

11.5 Výcvikový blok č. 4

Výcvikový blok č. 4 zahajujeme reflexí mezidobí, kdy otázky lektora směřují k využití získaných dovedností a znalostí z předchozích vzdělávacích bloků v přímé praxi účastníků a dotazujeme se na aktuální témata, která přinášejí. Blok č. 4 se věnuje fázi rozhovoru, kdy rozvíjíme s klientem řešení, představujeme hlavní techniky pro tuto fázi rozhovoru. Jsou jimi škála, práce s užitečně formulovaným cíle a dovedností, práce se změnou. Aktuální je pro tento blok teoretická kapitola:

- Rozvíjení řešení a spolupráce

V části sebezkušenostní se zaměřujeme především na vedení rozhovorů na témata, která přináší sami účastníci ze své praxe. Začínáme postupně pracovat s celou strukturou rozhovoru a metodicky dbáme na dodržení základních principů – připojení, reflektování konceptu spolupráce (koncept N-K-S), dojednání společného tématu, pokud situace dovolí (práce v kontextu klient), přecházíme k rozvíjení řešení. Stále respektujeme individuální přístup, expertní zaměření na vedení rozhovoru (nikoliv na problém) a rozvoj spolupráce. V rámci didaktiky nabízíme účastníkům mapu (schéma) pro rozvíjení řešení a práci s cílem/dovedností, kterou mohou využívat jako pomůcku při vedení rozhovoru (příloha č. 3 a 4).

Závěrem setkání pracujeme se zpětnou vazbou a reflexí účastníků tak, aby výcvik nesl parametry užitečnosti a výtěžnosti v podobě aplikace do praxe pedagogů. Připouštíme tedy možnost úprav rozvrhu dle potřeb aktuální výcvikové skupiny.

Výcvikový blok č. 4

Výukový den č. 7	
téma	výukové metody/techniky
Opakování teorie – rozhovor, příprava, připojení, práce s problémem, společný projekt	práce ve skupinách s mind mapou - co již víme, jaké bylo mezidobí, reflexe úkolů z minulého setkání
Fáze č. 4 - Rozvíjení řešení	výklad teorie, příklady z praxe lektora, diskuze
Modelový rozhovor – nácvik práce s rozvíjením řešení	klientem je lektor, všichni účastníci pokládají otázky, následuje reflexe, kam otázky směřují a co v rozhovoru udělají
Škála jako technika při rozvíjení řešení	teorie, principy aplikace škály v pomáhajícím rozhovoru
Modelový rozhovor – nácvik fáze č. 4	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, zadáním je práce se škálou, následuje reflexe
Modelový rozhovor – nácvik práce se stěžovatelem	Lektor zadá téma pro klienta (řešení konfliktní situace). Rozhovor vedou účastníci mezi sebou, následuje reflexe
Výukový den č. 8	
téma	výukové metody/techniky
Fáze č. 4 - Rozvíjení řešení – práce s technikou užitečně formulovaného cíle	výklad, příklady z praxe lektora, diskuze
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2,3,4	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik fáze 1,2,3,4	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik práce s náročným klientem (agrese, konflikty)	Lektor zadá téma koučovi (dle témat praxe účastníků). Rozhovor vedou účastníci mezi sebou, následuje reflexe
Závěrečná zpětná vazba	závěrečné kolečko, reflexe - "jak nám tu bylo, co nám to dalo, čeho příště více, čeho méně"

Tabulka 21 Výcvikový blok č. 4

11.6 Výcvikový blok č. 5

Výcvikový blok č. 5 zahajujeme reflexí mezidobí, kdy otázky lektora směřují k využití získaných dovedností a znalostí z předchozích vzdělávacích bloků v přímé praxi účastníků a dotazujeme se na aktuální témata, která přinášejí. V rámci tohoto bloku se nadále soustředíme na nácvik rozvíjení řešení a věnujeme se ukončení rozhovoru a zavedení tzv. domácích úkolů a experimentů pro klienty. Aktuální je pro tento blok teoretická kapitola:

- Ukončení rozhovoru

V části sebezkušenostní se zaměřujeme především na vedení rozhovorů na témata, která přináší sami účastníci ze své praxe. Pracujeme s celou strukturou rozhovoru a metodicky dbáme na dodržení základních principů – připojení, reflektování konceptu spolupráce (koncept N-K-S), dojednání společného tématu, pokud situace dovolí (práce v kontextu klient), přecházíme k rozvíjení řešení a ukončení. Stále respektujeme individuální přístup, expertní zaměření na vedení rozhovoru (nikoliv na problém) a rozvoj spolupráce.

Pracujeme na závěrečném shrnutí výcviku. Lektor vede rozhovor s účastníky, který má zhodnotit a kotvit dosažené dovednosti a kompetence. Závěrem účastníkům nabízíme doporučení směrem k jejich praxi a dalšímu odbornému rozvoji v oblasti aplikované psychologie a komunikačních dovedností.

Výcvikový blok č. 5

Výukový den č. 9	
téma	výukové metody/techniky
Opakování teorie – rozhovor, příprava, připojení, práce s problémem, společný projekt, rozvíjení řešení	práce ve skupinách s mind mapou - co již víme, jaké bylo mezidobí, reflexe úkolů z minulého setkání
Fáze č. 5 - Ukončení rozhovoru, práce s domácími úkoly pro klienta	výklad teorie, příklady z praxe lektora, diskuze
Modelový rozhovor – nácvik celé struktury rozhovoru	klientem je lektor, všichni účastníci pokládají otázky, následuje reflexe, kam otázky směřují a co v rozhovoru udělají
Modelový rozhovor – nácvik celé struktury rozhovoru	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik celé struktury rozhovoru	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Výukový den č. 10	
téma	výukové metody/techniky
Modelový rozhovor – nácvik celé struktury rozhovoru	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik celé struktury rozhovoru	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Modelový rozhovor – nácvik celé struktury rozhovoru	modelový rozhovor vedou účastníci mezi sebou, přinášejí témata z vlastní praxe, kazuistiky. Následuje reflexe rozhovoru, použitých technik
Reflexe dosažených dovedností a kompetencí	práce se skupinou, event. práce se škálou, pokud byla zavedena
Závěr výcviku – zpětná vazba, doporučení od lektora	práce se skupinou

Tabulka 22 Výcvikový den č. 5

12 Diskuze výsledků výzkumného šetření

Závěry empirického šetření potvrdily, že filozofická východiska, principy a techniky SFBT přístupu lze použít jako základní paradigma pro pomáhající rozhovor, který bude hlavním pilířem psychoterapeutického minima pro pedagogy. V rámci teoretické části byly rámcově nastíněny proměnné (příčiny společenských změn, aktuální situace psychoterapie v ČR, mezioborový průnik psychoterapie a pedagogiky aj.), které považujeme za kontext možné aplikace psychoterapeutického minima do vzdělávacího systému pedagogů.

Zastavme se ale u samotného zhodnocení pozitivního závěru empirického šetření. Důležitou proměnnou v tomto kontextu je, do jaké míry mohly být závěry ovlivněny zkušenostmi (předpoklady) autorky výzkumu. Strukturu rozhovoru, metodický a didaktický rámec vzdělávání, které byly základem výzkumu, autorka postavila na mnohaleté zkušenosti se vzděláváním psychoterapeutů a pracovníků v pomáhajících profesích. Tento fakt se může zdát jako výhoda, ale zároveň i možným limitem při závěrečné interpretaci výsledků. Na jednu stranu autorka může kvalifikovaně posoudit úroveň získaných dovedností a úroveň aplikace do praxe. Na stranu druhou, může být ovlivněna předpoklady a očekáváním závěrečných výstupů, které jsou jiné u psychoterapeutů a jiné u pomáhajících profesí. Z narativního pohledu, tato dominantní zkušenost může ovlivnit v konečném důsledku volbu témat a otázek k rozhovoru s účastníky výzkumu a sekundárně tedy i přijetí jejich nových konstruktů a následně směr vedení výcviku.

Za významnější téma k závěrečné diskuzi považujeme otázku možnosti zařazení vzdělávání formou sebezkušenostního výcviku v rámci standardního vzdělávání budoucích pedagogů. Zda je na to aktuální systém vzdělávání připraven, v jaké formě a rozsahu. Má se výcvik ve vedení rozhovoru začlenit do systému pregraduálního vzdělávání na pedagogických fakultách, nebo má být dobrovolně zvolenou cestou dalšího vzdělávání? V praxi vidíme trend tzv. zážitkové pedagogiky, kdy jsou semináře pro pedagogy postaveny na prožití a zkoušení nových metod výuky. Objevují se také pilotní projekty, kdy je výuka budoucích pedagogů zaměřena na jejich osobnostní a sociální stránku, na vztahy ve třídě a s žáky samotnými (kapitola 6). Troufáme si ale říci, že forma sebezkušenostní je přeci jen rozdílná. V navržené koncepci výcviku nejde jen o naučení se postupům a technikám, ale především o sebereflexi, o práci s tématy z vlastní praxe, o práci s vlastní zkušeností a emocemi, což jsou základní předpoklady pro efektivní vedení rozhovoru. Podstatou výcviku je vytvoření bezpečného prostředí, kde mohou zaznívat vážná a náročná témata, kde můžeme společně sdílet a pracovat s prožitkem. Tuto skutečnost vnímáme jako exkluzivní právě oproti jinak koncipovanému vzdělávání. Na druhou stranu se

právě ona může stát hlavní překážkou v realizaci takto pojatého výcviku. V kapitole 6 jsme zmínili závěry analýzy zkušeností pedagogických pracovníků s formami sebezkušenostního vzdělávání (Švamberg Šauerová, 2018), které jasně deklarují možné překážky na straně pedagogů. Otázkou na místě je, do jaké míry musí být ona sebezkušenost hluboká. Jistě bude intenzivnější ve výcvicích pro psychoterapeuty nebo např. krizové interventy. Je také na lektorovi samotném, jak s tímto fenoménem bude v průběhu výcviku pracovat a jak bezpečné prostředí vytvoří. Inspirací může být v tomto případě princip SFBT – sebezkušenost má být v takovém rozsahu, aby byla užitečná pro bezpečný prostor, kde dochází k vytváření nových, žádoucích konstruktů (změn), kde se rozvíjí řešení.

Neopomenutelnou roli hraje v užitečnosti a možnostech aplikace psychoterapeutického minima osobnost lektora. Výše navrhovaný koncept předpokládá vzdělání a praxi lektora v systemickém, nebo lépe, SFBT přístupu. Jak již bylo řečeno, SFBT terapeuti jsou spíše minoritní skupinou, proto můžeme tomuto konceptu vytknout jisté omezení v konečné realizaci. Nicméně díky odborným aktivitám olomoucké skupiny Dalet přibývá pedagogů a psychoterapeutů vzdělaných v SFBT přístupu, konkrétně s prací s dětmi, rodinami a školními kolektivy.

Závěrem shrnujeme několik zásadních témat, která považujeme za užitečná nadále v odborné obci diskutovat:

- Do jaké míry je pomáhající rozhovor vnímám jako profesionální způsob práce, který pedagog může využívat ve své profesi?
- Má být psychoterapeutické minimum začleněno jako standardní součást pregraduální přípravy pedagogů, v jakém období a v jakém rozsahu?
- Má se koncepce psychoterapeutického minima rozšířit o další prvky sebezkušenostního vzdělávání a aplikované psychologie?
- Připravuje současný systém a koncepce vzdělávání budoucí učitele dostatečně na náročné a krizové situace spojené s psychosociálními problémy žáků?
- Jaká je nabídka vzdělávání v této oblasti? Nabízejí vzdělávací společnosti a instituty adekvátní programy, které reflektují aktuální potřeby pedagogů?

Závěr

Tato práce chtěla přispět k domácí odborné i veřejné diskuzi o řešení některých klíčových otázek v současném školství. Jsme si vědomi, že témata zde pojednáváná přesahují geografický prostor České republiky a zaměstnávají odborníky i v ostatních zemích. To ostatně dokládají odborné a úzce specializované studie i populárně vědecké články, které v cizině vycházejí. Domníváme se, že rozsah této diskuze je také výsledkem rychlých a bezprecedentních demokratických procesů tak, jak se odehrály v západním civilizačním okruhu za posledních několik desetiletí. Aktivní, velký a nezanedbatelný podíl sociálních sítí a internetu na životě mladých generací i dramatické změny spojené s pandemií COVID-19, patří k faktorům, které přispěly k zásadním změnám ve školství.

I když má tato práce svá teoretická východiska, vychází také z konkrétních konfrontací s aktuálním psychosociálním klimatem v českém školství. Tento reálný kontakt je hlavním důvodem, proč byla práce vůbec napsána. Vycházíme z přesvědčení, že pedagog s psychoterapeutickým vzděláním může zásadním způsobem měnit psychosociální klima ve školách. Cílem této práce bylo otevřít otázku minimální psychoterapeutické kvalifikace u pedagogů. V současném školství totiž narůstá počet pedagogů, kteří se stále častěji ocitají v situacích, které označují za náročné nebo dokonce krizové. Na vině jsou psychické potíže žáků, jejich problémové chování, náročná komunikace s rodiči, problematika inkluze apod. Práce si vzala za cíl představit psychoterapeutický přístup SFBT jako potenciální základní pilíř zamýšleného psychoterapeutického minima. V jeho středu by měl stát pomáhající rozhovor a sebezkušenostní výcvik, jehož koncepce tu byla představena.

Empirický výzkum, kterému jsme věnovali druhou část práce, ukázal, že SFBT lze chápat jako teoretické paradigma aplikovatelné na konečnou strukturu pomáhajícího rozhovoru. Koncepce v této práci představená počítá s 80 hodinami výcviku (pět setkání po dvou dnech) při maximálním počtu 8 účastníků a hlavním důrazem na vedení pomáhajícího rozhovoru a na vlastní témata účastníků spojená s jejich praxí. Celý koncept přitom zohledňuje také požadavky na lektora, které zahrnují jednak výcvik v systemickém přístupu nebo SFBT, psychoterapeutickou a lektorskou praxi.

Tato práce samozřejmě navazuje na starší studie. Například srovnání práce terapeuta a pedagoga, které zde najdeme, není tematika zcela nová. Obě disciplíny mají řadu styčných bodů a přirozeně spolupracují. Práce předkládá potenciál možné hlubší a konstruktivní spolupráce a této ideji dává dokonce přesnou podobu (výcvikový model založený na SFBT). V současné době mají pedagogové v České republice k dispozici řadu seminářů a nejrůznější

vzdělávací akce, které jsou vedeny buď jako přednášky nebo jako ukázky možných technik. Sebezkušnostní forma vzdělávání, stejně jako forma výcviková, je u pedagogů spíše menšinová. Praxe ve výuce ukazuje stále větší nároky na vedení rozhovoru a kvalitní komunikaci. Zdá se tedy, že obvykle koncipované vzdělávání nestačí. Koncepce psychoterapeutického minima může výrazně přispět ke změně, kterou se nebojíme označit za paradigmatickou. Předpokládáme, že další vývoj událostí ukáže, že tento vývojový trend v pedagogice bude posílen dalšími publikacemi či pilotními projekty, které budou školu chápat v intencích psychoterapeuticko-pedagogických a zohledňovat duševní zdraví a pohodu studentů i vyučujících. Měnící se společnost vyžaduje změny svých institucí a školství je jednou z nich. Tato práce chce změnit pohled na vzdělávání pedagogů a zvolit nový přístup, který by jejich vzdělávací proces přiblížil potřebám dnešní doby a vnesl tak následně do praxe pedagogů další kompetence.

Seznam použité literatury

Bibliografické zdroje

- BŘEZINOVÁ, Jana. Já už nemůžu, paní učitelko. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o., 2022, ISBN: 978-80-88429-28-9.
- BARBOSA, Rejane, Marie Barbosa, MARINHO-ARAÚJO, Clasy-Maria. "Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas", In: *Estudos de Psicologia*, 27(3), julho-setembro 2010, s. 393-402.
- DE SHAZER, Steve et al. Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-0007-9
- DE SHAZER, Steve. Klíče k řešení v krátké terapii. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212447.
- EDINGER, Edward F. Science of the Soul. A Jungian Perspective, Toronto, CA: Inner City Books, 2002. ISBN: 1-894674-03-6.
- EHALA, M. „Tulevik on erikoolide päralt“ [Future is for special schools]. In: KUPPER apud LEIJEN, Ali, ARCIDIACONO, Francesco, BAUCAL, Aleksandar. „The Dilemma of Inclusive education: Inclusive for Some or Inclusive for All“, In: *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 633066, September 2021. DOI:10.3389.
- FURMAN, Anton. “School Psychologists and School Reform: Challenges and Opportunities“, In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(1):21-31, December 1998, ISSN: 2175-3539.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-262-0982-9
- HROCH, Miroslav. Hledání souvislostí. Esej z komparativních dějin Evropy. Praha: Karolinum, 2022. ISBN: 978-80-246-5150-7
- KASPER, Tomáš, RÝDL, Karel, SMETÁČKOVÁ, Irena. “Stále o té reformě vzdělávání – několik pohledů na současné proměny vzdělávání. In: *Pedagogika*, roč. 72, č. 2, 2002, s. 153-156. ISSN: 1392-0340.
- LEIJEN, Ali, ARCIDIACONO, Francesco, BAUCAL, Aleksandar. „The Dilemma of Inclusive education: Inclusive for Some or Inclusive for All“, In: *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 633066, September 2021. DOI: 10.3389
- LUDEWIG, Kurt. Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe. Praha: Pallata, 1994. ISBN: 80-901710-0-0-1

MERTIN, Václav. "Z jakého teoretického konceptu vychází české školství?". In: *Pedagogika*, roč. 72, č. 2, 2002, s.3 9-40. ISSN: 1392-0340.

NOVOTNÝ, Miroslav. Velké dějiny zemí Koruny české. Školství a vzdělanost. Praha: Paseka, 2020). ISBN: 978-80-7432-985-2

NAIDOO, Kumi. "Pas de liberté politique sans égalité sociale". In : *Le Monde diplomatique*, décembre 2018, s. 1, 10, 11. ISSN : 1472-443X.

PELIKÁN, Jiří. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum 2007. ISBN: 978-80-246-1265-2

PEREIRA, Laiz. "Capacitar os jovens para reconhecerem as suas emoções". In: *Educação*, No.292, Ano 27, 2023, s. 40-41. ISSN: 1415-5486.

PIETIKÄINEN, Petteri. "Introduction", In: Petteri Pietikäinen (ed.). *Modernity and Its Discontents. Sceptical Essays on the Psychomedical Management of Malaise*, Stockholm : Axel and Margaret Ax : son Johnson Foundation, 2005, s. 9-13. ISBN : 91-89672-05-4.

SEDLÁKOVÁ, Renáta. Výzkum médií. Nejužívanější metody a techniky. Praha : Grada 2015. ISBN : 978-80-247-9641-3.

SCHLIPPE, von Arist, SCHWEITZER, Jochen. Systemická terapie a poradenství. Brno: Cesta, 2001. ISBN: 80-7295-013-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THAMER, Hans-Ulrich. Dějiny světa 6. Praha: Vyšehrad, 2020. ISBN: 978-80-7429-436-5

ÚLEHLA, Ivan. Umění pomáhat. Praha: Slon, 2005, ISBN: 80-86429-36-9

VYBÍRAL, Zdeněk. Jak se stát dobrým psychoterapeutem. Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-262-1104-4.

VYHNÁLKOVÁ, Pavla, PLISCHKE Jitka. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN: 978-80-24-5886-1 (online: iPDF).

ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana, BÍLKOVÁ, Zuzana, PÁCHOVÁ, Anna. "Jak si děti vedou s odkladem školní docházky po nástupu do školy ve srovnání se svými vrstevníky ?". In : *Školní poradenství v praxi* 1, 2023, s. 5-9. ISSN: 2336-3436.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Praha: Grada, 2018, ISBN: 978-80-247-5265-5 (ePub).

ZATLOUKAL, Leoš, VÍTEK, Pavel. Koučování zaměřené na řešení. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210115.

ZATLOUKAL, Leoš, ŽÁKOVSKÝ, Daniel. Zázrak tří květin. Praha: Portál, 2019. ISBN 9788026214847.

Internetové zdroje

ČESKÁ ASOCIACE PRO PSYCHOTERAPII, 2023 (online), cit. 16.5.2023. Dostupné z: <https://czap.cz>

DALET, 2023 (online), cit. 24.8.2023. Dostupné z: <https://dalet.cz/>

Dětské krizové centrum, In: Facebook (online). Cit. 5.4.2023. Dostupné z: <https://www.facebook.com/DKCcz>

DUŠKOVÁ, Zora. - plus.rozhlas.cz/male-dite-hralo-hru-a-vyskocilo-na-nej-porno-za-riziko-ale-maji-odpovednost-8937585, přístup 16.5.2023

KORITYÁK, Stanislav. “Inkluze – cesta do pekla dlážděná dobrými úmysly. Pojďme hovořit o školství s učitelem”, In: Krajské listy, Inkluze – cesta do pekla, dlážděná dobrými úmysly. Pojďme hovořit o školství s učitelem | Krajské listy.cz (krajskelisty.cz), 24.4. 2023, cit. 15.06.2023.

OTEVŘENO, 2023 (online), cit. 24.8.2023. Dostupné z: <https://otevreno.org>

PETTY, Ray, NAZRO, David (1995). “The Teacher as Therapist”, In: *Education Week* <<http://www.edweek.org/ew/articles/1995/10/11/06petty.h15.html>>

United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*, 2009.

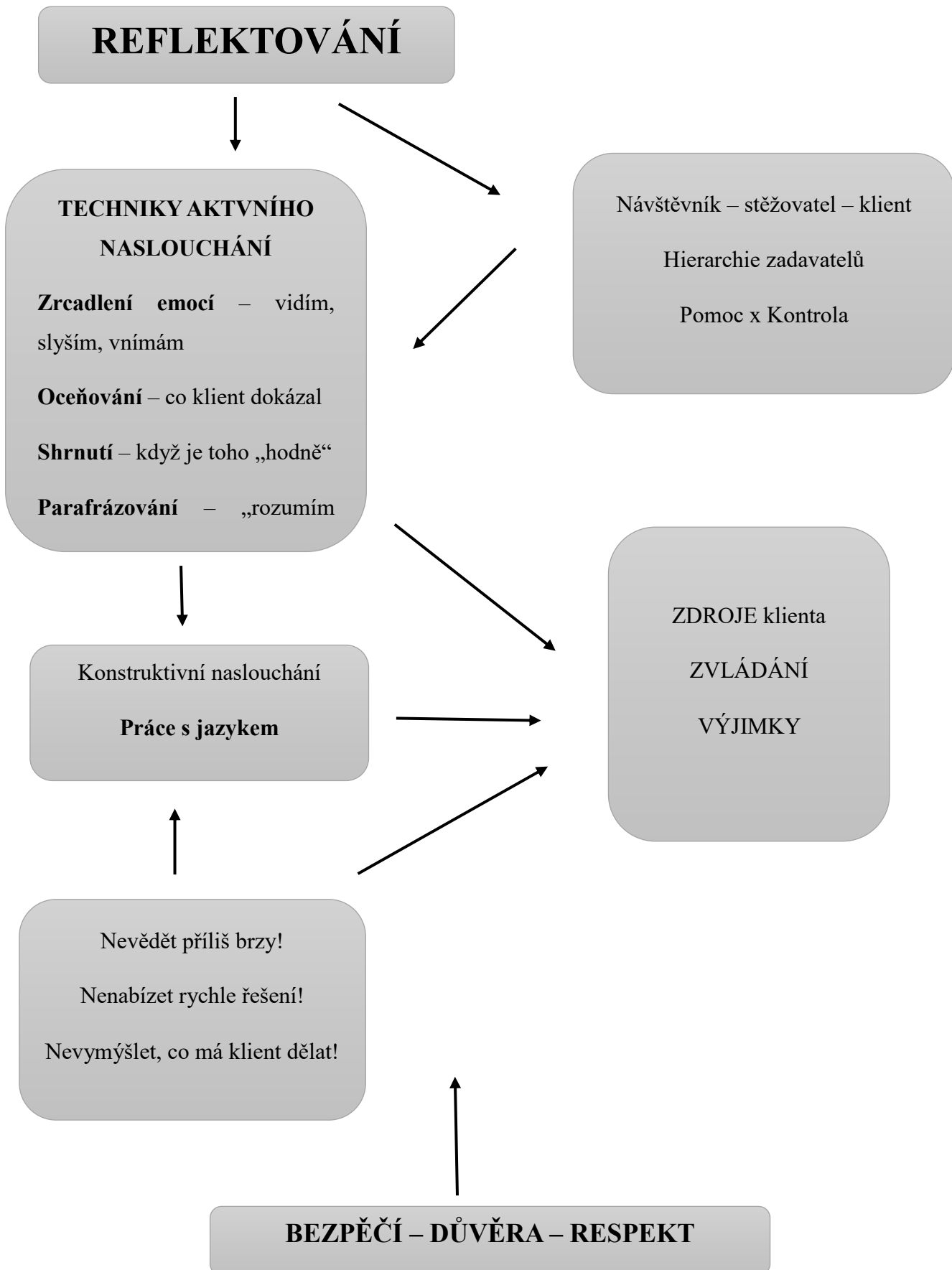
UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action. On Special Needs Education*, Salamanca – Spain, 7-10 June, 1994a.

UNESCO. *World Declaration of Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien – Thailand, 5-9 March, 1990. Third Printing, Paris, September.1994b.

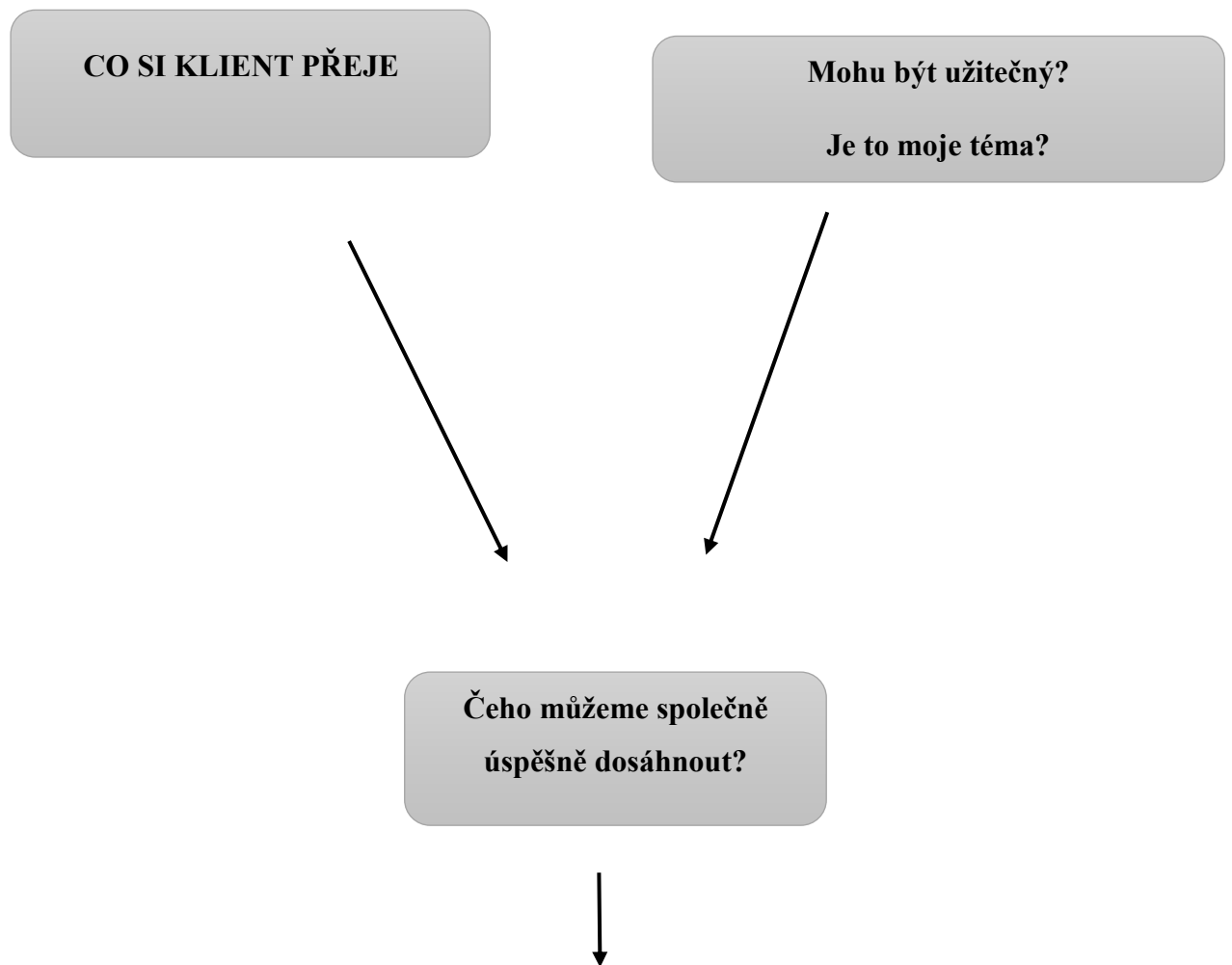
ZATLOUKAL, Leoš, *Přístup zaměřený na řešení – stručný úvod*. In: Dalet.cz (online), cit. 24.6.2023. Dostupné z: <http://dalet.cz/clanky/sfbt-uvod.pdf>

ZWYRTEK-HAMPLOVÁ, Jana. Stenozáznam z 1. dne 9. schůze, Senát PČR: Stenozáznam z 1. dne 9. schůze (senat.cz), 2023.

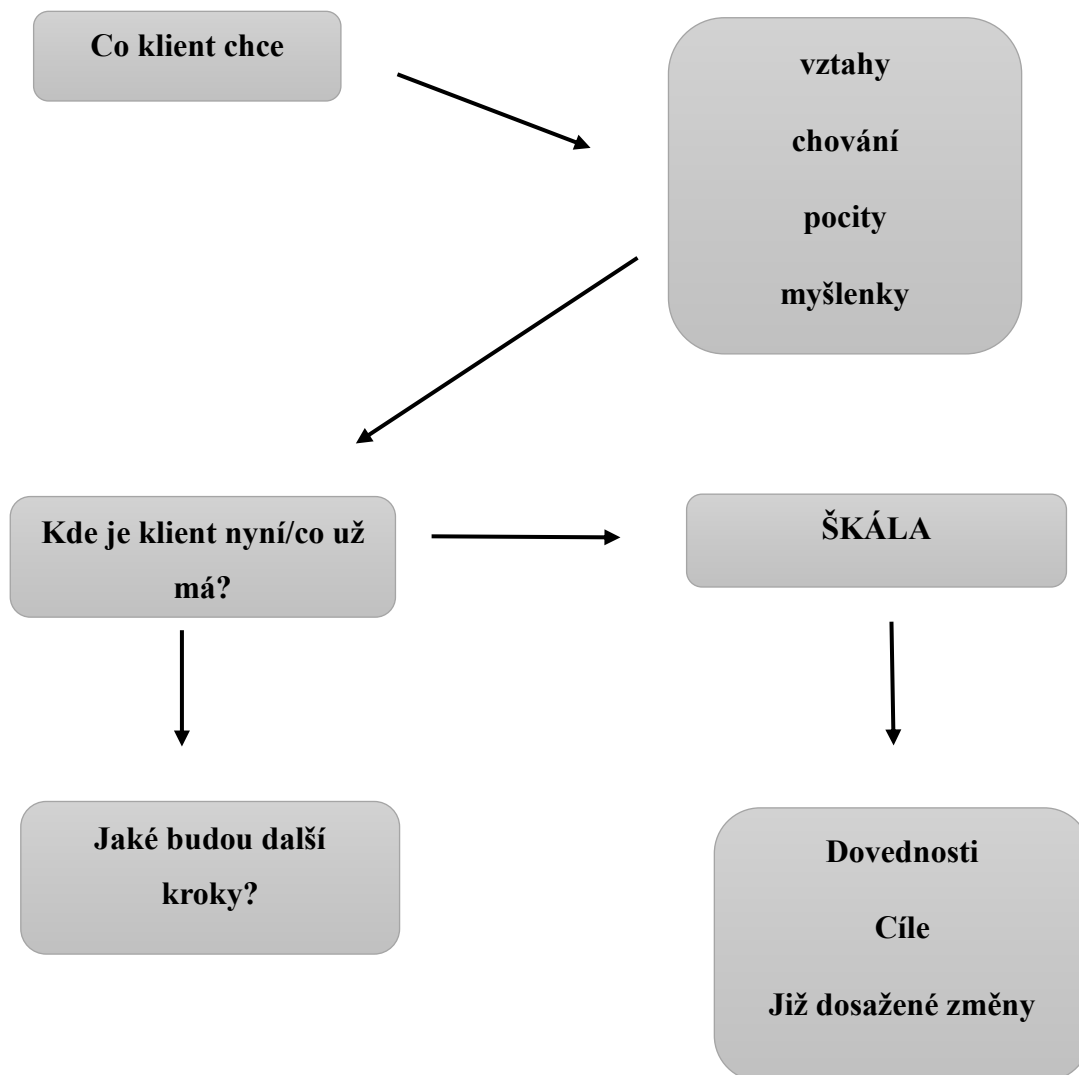
Příloha č. 1 – mapa pro připojení (fáze č. 2)



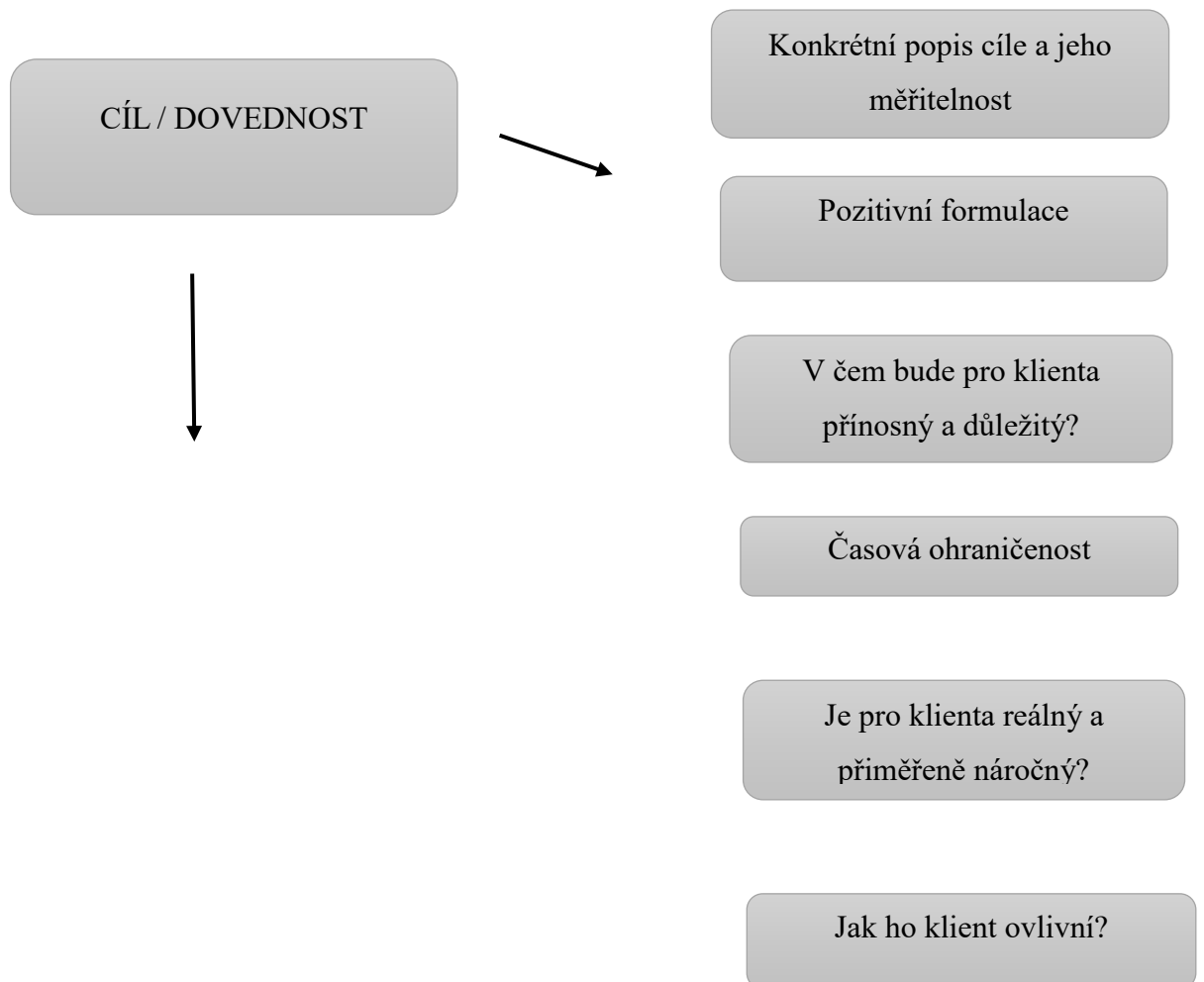
Příloha č. 2 – mapa pro společný projekt/téma (fáze č. 3)




Příloha č. 3 – mapa pro rozvíjení řešení (fáze č. 4)



Příloha č. 4 – mapa pro práci s cílem/dovedností (fáze č. 4)



Příloha 5 – ukázka záznamu rozhovoru

 ...

Rozhovor - klient
louč - (A) (M) (+) šance se pte
propokuje
která, podporuje

→ připojení, další otázky otevřely!
→ dobrý pocit, dobrá práce

1. semestru hledat za
↓
krácený v tom věku

2. semestru
křivko to...
našel jsem smysl
když jsem začal používat
strukturu - linie
postoraru
sadal jsem si to dát do
kupy,
křivko, čeho se můžu držet
(dotákal jsem se učit)
V rozhovorech ji poukázal
- učitel se zastavit, vrátit se...
dotákal se dát a jasně a
mohouet rychle k práci.
tidi odotázali s tím se oni jsou
notiteli řízení a kmitny
Důležité je spíš, kolo je N-k-S.
Ja to padem pomekat.

Budem toho pomekat? To sa uidi.
Haim sejt' 11 let spkem maaakewon!
Kauil jsem se to a funguje to.

↓
výstup by mohly být jiné
2x to křivko a nido to ryakny efekt.
→ smekot je odskabrat od silny!
prato to 45'

Pominal jsem to otázky, které jsem
se učil ale upral, jsem je do toho
palyha