

09/2025 – ČÍSLO 6

SF REVUE

Teorie a praxe přístupu zaměřeného na řešení



EDITORIAL

Milá postmoderní komunito,

těší nás, že Vám můžeme přinést nové číslo SF Revue. Děkujeme Vám za trpělivost a zájem, který jste SF Revue v posledních měsících věnovali a kterým jste v nás posilovali pocit smyslu, že stojí za to SF Revue vytvářet, i když nám do procesu někdy vstupují náročné vlivy, kterým potřebujeme dávat pozornost.

V editorialech minulého čísla jsem Vám nabízela své pozorování toho, jak v naší komunitě vnímám odvahu k pečování o sebe v roli profesionálů. A zdá se mi, že téma odvahy se mnou zůstává a že v něm chci pokračovat i v tomto vzkazu pro Vás.

V terapii ji vidíme u klientů – v okamžiku, kdy se rozhodnou otevřít, pojmenovat svá přání, zkusit jiný pohled nebo hledat novou cestu. Ale stejně tak z ní možná těžíme i my jako terapeuti, autoři a členové odborné komunity.

Toto číslo našeho časopisu je pro mě další připomínkou, že odvaha má mnoho podob. Velkým zážitkem pro mě bylo sledovat autory v jejich procesu – jak sbírali odvahu použít svůj hlas a otisknout jej do slov, jak hledali formu a vyjádření, které by pro ně měly smysl, a které zároveň mohou přinést něco cenného druhým. Bylo pro mě inspirující vidět, že odvaha psát není jen o tom překonat obavy, ale i o tvoření vlastního hlasu a o rozhodnutí vstoupit do prostoru, kde se jejich hlas stává součástí většího dialogu. A vedle odvahy v tom bylo i mnoho pokory – vědomí, že naše texty nejsou hotovou pravdou, ale jedním z příspěvků do živého rozhovoru. A tak jsem stále více a více slýchala v různých podobách, že text možná zastarává už ve chvíli, kdy jej dokončujeme. I to chce odvahu, nabídnout světu text, který bychom možná zítra, možná pozítří napsali tak trochu a nebo úplně jinak.

Když se ohlížím na naši práci v Daletu, vnímám podobné napínavé vyrovnávání mezi odvahou a pokorou. Vstupujeme do nových vod: hledáme, jak posouvat psychoterapeutický výcvik, jak více, upřímněji a efektivněji pracovat se zpětnou vazbou a jak tvořit koncepční změny, které budou užitečné a které zároveň odráží naši filosofii a naši hodnoty. A zároveň víme, že růst znamená i umět naslouchat, ustoupit, přiznat nejistotu, podívat se na věci také úplně jinak - možná ze zvědavosti: Co když při tom pohledu uvidíme něco, co nás nadchne?

Velkým krokem na této cestě je pro nás pořádání konference EBTA 2026. Tohle velké sousto je pro mě zároveň zdrojem nadšení – věřím, že růst přichází právě tehdy, když

překračujeme hranice toho, co už známe, a hledáme nové způsoby, jak být v kontaktu s komunitou doma i v zahraničí.

Dívat se jinak, než jsme zvyklí, a hledat nové formy nebo způsoby - to vše se naplňuje i v tomto čísle SF Revue, které je bohaté na odlišné kontexty a kde budete moci o praxi přemýšlet z pohledu kazuistik, výzkumu, metodických článků, zamyšlení, ale třeba také pohádek.

Jsem upřímně vděčná, že stále více z Vás má chuť tvořit SF Revue s námi a vážím si každého, kdo o svých myšlenkách a své práci mluví nahlas. A s tím souvisí to, že poslední odvaha, kterou bych zde chtěla zmínit, je odvaha komunikovat to, co děláme. Psychoterapeutický svět je široký a různorodý – a právě proto může být někdy těžké se slyšet a porozumět si. Ostatně mohli jsme to vidět na dlouhých debatách, které provázela příprava zákona o nové živnosti. Vedle momentů, kdy narážíme na nedorozumění nebo zbytečné spory, ale často zažívám i chvíle opravdového zájmu, zvědavosti a propojování. Právě tyto okamžiky mi ukazují, že dialog mezi různými přístupy je možný a že z něj mohou vznikat nové cesty. Věřím, že právě odvaha vstupovat do takových rozhovorů častěji, otevřeněji – nejen proto, abychom sdíleli vlastní perspektivu, ale také proto, abychom se nechali obohatit perspektivou druhých - je něco, čemu má smysl věnovat více pozornosti, ale možná i času a energie.

Možná k tomu patří i otázky: Podle čeho poznáme, že jsme připraveni do takových dialogů vstupovat? Co nám v tom pomáhá, co v těchto chvílích máme při sobě? A je náš přístup – Solution Focused – připraven být slyšet i v širším kontextu, vstoupit do diskuse s těmi, kdo myslí a pracují jinak? Sama v sobě hodně přemýšlím o tom, že bych si přála, aby byl v tom ohledu hlas SF přístupu slyšet s podobnou rovnováhou mezi pokorou a odvahou, kterou popisují výše v jiných kontextech. Abychom do dialogů, kde zaznívají různé pohledy, vstupovali s úctou k dalším přístupům a zároveň s důvěrou v to, co děláme právě my.

Toto číslo pro mě tedy není jen sbírkou článků, ale pozváním k přemýšlení. O tom, co znamená odvaha psát a sdílet. O tom, co znamená růst jako organizace i jako jednotlivci. A o tom, jak v tom všem zůstat pokorní, otevření a schopní naslouchat – sobě navzájem i lidem mimo náš přístup a mimo náš obor.

V tomto čísle Vám přinášíme pestrou paletu textů, které ukazují, jak živý a tvořivý může být přístup zaměřený na řešení v praxi. Najdete zde mimojiné kazuistiky z individuální terapie dětí i dospívajících, z SF supervize, ale také poznatky z výzkumu a z práce se skupinami, ve školství i mimo něj. Neméně inspirativní je sekce věnovaná zamyšlením, kde Vás autoři zvou do svého přemýšlení, často přímo do jádra otázek a dilemat, s

kterými se v praxi potýkají. Věřím, že každý si při čtení tohoto čísla zažije svůj okamžik inspirace – ať už v konkrétní technice, myšlence, otázce, v novém pohledu, nebo prostém ujištění, že změna je možná.

Přeji Vám, ať načerpáte při čtení čísla právě to, co potřebujete.

za celou redakci SF Revue

Klára Rouchalová

PODĚKOVÁNÍ

Na přípravě tohoto čísla se podílela Ludmila Žáková, která velkým podílem přispěla k jazykovým korekturám. Děkujeme!

OBSAH

PRAXE	
„Toho jsem si dřív nikdy nevšimla.“ – práce se stresem a vyhořením (Magdaléna Šimková)	1-10
„Už neřeším, co si myslí ostatní.“ – terapie panických atak u dospívající klientky (Dita Pavlová)	11-20
Jak se učím vytvářet prostor dětem (Ludmila Kubjátová)	21-25
Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills (Michaela Nebor)	26-36
Využití podpůrných skupin vrstevníků při řešení šikany na základních školách (Petra Chytilová)	37-46
Sugesce ve třídě: Čarodějnictví mezi učitelstvím a terapií (Jan Nehyba)	47-70
Liberating Structures – techniky práce se skupinou jako tvořivé příležitosti pro zaznění hlasů všech (Pavla Frňková)	71-76
Dveře pro Romana, poutníka řešení – supervizní kazuistika (Ondřej Jurečka)	77-83
Příběh (ne)obyčejného šestáka – kazuistika metody Kids' Skills (Alena Fialová Kotterbová)	84-87
Jak jsem se od Ely naučila nebát se a věřit v klienta, i když je dítětem (Petra Schwarzová)	88-91
Minislovník pro práci s lidmi z BDSM/kink komunity (Anna Židlická)	92-94
PŘEKLAD	
Potenciál místo patologie (Paul Leslie, přeložil Tomáš Kratochvíl)	95-102
SF V PŘÍBĚZÍCH	
Pohádka o drakovi a zázračných otázkách (Luboš Majzlík)	103-105
ZAMYŠLENÍ	
Můžeme si to ještě nechat pro sebe? (Aneta Marcalíková)	106-107
Řetězec oceňování (Zuzana Hlobil Skoupilová)	108-110
Může zázračná otázka léčit? (Zuzana Antlová)	111-112
Co když je třešnička na dortu červivá? (Úvaha s podtitulem: Otcové zaměření na řešení) (Ema Oriňáková)	113-115

Japonská bojová umění jako inspirace pro na řešení orientovaný přístup v terapii (Luboš Majzlík)	116-119
SF biblioterapie v Půlnoční knihovně (Tereza Koch Dufková)	120-124
AKTUALITY	
Pár slov o ČASUP (Zuzana Hlobil Skoupilová)	124

„Toho jsem si dřív nikdy nevšimla.“ – práce se stresem a vyhořením (kazuistika z praxe)

Autorka: Magdaléna Šimková

Šimková, M. (2025). „Toho jsem si dřív nikdy nevšimla.“ – práce se stresem a vyhořením (kazuistika z praxe). *SF REVUE*, 6, 1–10.

Úvod

V následujícím příspěvku popisuji kazuistiku úspěšně ukončeného případu ze své soukromé online praxe. Klientkou je mladá dospělá žena – učitelka v mateřské škole, která se v důsledku dlouhodobého pracovního stresu potýkala s projevy syndromu vyhoření, celkovým vyčerpáním a ztrátou sebevědomí. Do terapie vstoupila poté, co na cestě do práce prožila panickou ataku a ocitla se v pracovní neschopnosti. S klientkou jsem pracovala dle principů terapie zaměřené na řešení, která je účinná při práci se stresem a vyhořením (př. Grant, 2017).

O naší spolupráci

Společný projekt

Společným projektem bylo **dosažení psychického zklidnění**, což by se projevilo např. tím, že klientka získá zpátky kontrolu nad svými emocemi, bude v životě častěji zažívat pocit klidu, bude mít celkově lepší náladu a více energie, vyřeší záležitosti týkající se odchodu ze stávajícího zaměstnání a v novém zaměstnání se bude cítit klidněji a sebevědoměji, bude se v něm chovat autenticky a bude o sobě a svých profesních kompetencích uvažovat pozitivně apod.

Průběh spolupráce

Sezení byla realizována online. Na 1. sezení jsem s klientkou dojedнала podmínky spolupráce. Po small talku klientka dostala prostor k popisu problému, který ji přivádí. Validovala jsem její emoce a rozhodnutí nevrátit se do stávající práce, což zpětně hodnotila jako užitečné. Vedla jsem ji k tomu, aby vyjádřila, jakou změnu si přeje v životě zažít. Za využití Harryho modelu jsme vydefinovaly společný projekt. V závěru sezení jsem ji ocenila za to, co již dělá pro to, aby dosáhla psychického zklidnění (př. požádala lékaře o vystavení pracovní neschopnosti, pije zklidňující bylinné čaje, omezila kontakt s kolegy z práce). Také jsem zmínila některé její zdroje, které jsem během rozhovoru zaznamenala (př. podpora partnera).

Následovalo 5 sezení, během nichž jsem se věnovala převážně mapování změn v mezidobí, práci s výjimkou z problému a s předzvěstmi preferované budoucnosti. Společně jsme identifikovaly klientčiny zdroje a užívaly je. Na 3. sezení si klientka přála věnovat se jinému tématu (úmrtí

babičky), proto jsme se původnímu společnému projektu věnovaly pouze na začátku konzultace, při mapování změn v mezidobí. Klientka spolupráci ukončila po 6. sezení.

Práce s ORS škálami

Na začátku každého sezení jsem klientce ústně zadala ORS škálu. Na 1. sezení dosahoval součet jednotlivých položek ORS škály hodnoty **8**, byl tedy v pásmu patologie. Na konci spolupráce, tedy na 6. sezení, dosáhl hodnoty **28**. Terapeutická změna je signifikantní, **celkem o 20 bodů**. Do pásma normy se skóre na škále ORS dostal na 4. sezení.

Využití SF principů při práci s klientkou

ROZVÍJENÍ ŘEŠENÍ

Za využití Harryho modelu jsme s klientkou zdárně vydefinovaly společný projekt. Skrze dotazy na přání klienta a vizi preferované budoucnosti jsem klientku vedla k rozvíjení řešení, nikoli k popisu problému.

EFEKTIVITA

Napomohlo jí vydefinování společného projektu v popisech, identifikace zdrojů a dovedností klientky již v rámci prvního sezení, časté mapování změn v mezidobí a práce s výjimkami z problému.

SPOLUPRÁCE/SPOLUVYTVÁŘENÍ

Když mě napadalo více směrů, kterými se v rozhovoru vydat, dala jsem klientce možnost si sama zvolit cestu, která jí dává největší smysl. Kvalitní navázání terapeutické aliance.

EXPERTNOST NA PROCES

Reflexe minulých sezení. Vědomá snaha nepřinášet do rozhovoru vlastní vysvětlení nebo návrhy řešení. Pokud jsem do konzultace přinesla něco svého, bylo to řečeno nabídkovým jazykem.

NEVYHNUTELNOST ZMĚN

Věnovala jsem se důkladnému mapování změn v mezidobí a práci s výjimkami z problému – z toho jsme hodně těžily.

INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

Díky small talku, používání jazyka klienta a profesionální zvědavosti se mi dařilo uzpůsobovat sezení na míru konkrétní klientce. Pomáhalo mi dělat si průběžně během konzultací poznámky, díky kterým

jsem se před následujícím sezením mohla věnovat reflexi a díky kterým jsem si vybavovala detaily, které klientka zmínila, a využívala je i v dalších konzultacích.

Přepisy tří významných momentů s reflexí

Níže uvádím tři užitečné momenty ze spolupráce s klientkou doplněné reflexemi, v nichž se zaměřuji na naplňování principů terapie zaměřené na řešení.

První významný moment (2. sezení)

Předcházelo ústní vyplňování ORS škál.

[1:40]

(1) T: Vidím, že jste uvedla o maličko vyšší čísla než minule. Co se od našeho minulého sezení ve vašem životě změnilo?

(2) K: Asi bych ani neřekla, že by se něco změnilo. Spíš asi to, že jsem jakoby doma... hm... a mám většinu jako povinností, co jsou, tak jsou prostě úplně nejzákladnějšího rázu. A odpadla mně většina stresu, tak... tak jsem taková... no, relativně klidnější, ale já nevím, no... mám upřímně pocit, že můj život aktuálně teďka si ze mě dělá dost srandu, protože čeká, co všechno vydržím, eh... a... takže je to takový, přijde mi, že jak který den, víte. Minulý týden třeba ve středu jsem měla úplně tak skvělej den, že jsem se cítila už prostě úplně totálně v pohodě prostě, a... fakt to byl úplně skvělej den... a současně prostě zbytek týdne jsem prostě protrpěla... nevím, přijde mi to takový jako fakt strašně jak na houpačce zatím se mnou, no.

(3) T: Hm. To zní hrozně zajímavě, jak to říkáte, že je to na houpačce a ve středu jste teda byla nějak nahoře na té houpačce asi, tam to bylo fajn, eh, dokážete se takhle zpětně ohlídnout a... a... prozkoumat, co v ten den bylo jinak? Díky čemu jste se cítila tak skvěle?

(4) K: Jsem nad tím přemýšlela, ale já, já upřímně nejsem schopná to úplně identifikovat. Je to dost o tom prostě, jak se... s jakou náladou se... no, takhle je pravda, že možná to i jako hodně ovlivní to, jak jako spím nebo nespím, no... (...) Na mě teda má strašnej vliv partner, jo. To řeknu na rovinu, že mně přijde, že asi jako dřív jsem si toho úplně tolik nevšíkala, ale teď když prostě jsem jakoby fakt taková, hm... no, ne úplně prostě nervově emočně stabilní, tak... si všímám, jak prostě extrémní má vliv jeho

přítomnost prostě na to, jak se já zrovna cítím. Fakt jako, to je brutál. Že mně prostě je úplně o osmdesát procent líp prostě, jako když on vedle mě jenom sedí prostě, takže...

(5) T: *Hm... hm...*

(6) K: *To je docela hustý... toho jsem si fakt dřív nikdy nevšimla a to jsme spolu skoro šest let... a taky pravda, že jsem taky nikdy nebyla v bodě, ve kterém jsem teď, no. Eh...*

(7) T: *Takže už jenom to, že je vlastně s vámi v ten daný moment, tak to vás zklidňuje, to vám nějak pomáhá cítit se lépe?*

(8) K: *Jo, jo...*

(9) T: *Hm, hm... a je to něco, je to opravdu jen jeho přítomnost nebo je třeba něco jako konkrétního, co dělá nebo co říká, co vám pomáhá?*

(10) K: *Mně přijde, že je to vyložene jenom jeho přítomností...*

(11) T: *Hm...*

(12) K: *Protože on jako takhle neříká nebo nedělá vyložene, já nevím, prostě bůhvíco pro to, abych se cítila líp nebo já nevím, no... já to tak nevnímám.*

(13) T: *A v tu středu jste byla s partnerem?*

(14) K: *Ne, to jsem opravdu byla sama.*

(15) T: *Aha, aha. Takže tam zafungovalo ještě něco jiného než partner.*

(16) K: *Jo, ale nevím co.*

(...)

(27) T: *Hm, hm. Eh, dobře. Já to vrátím ještě k tomu, eh, k té středě, protože mě ohromně zajímá, co vlastně v tu středu se dělo, že jste měla takový skvělý den. To je úplně super, že vlastně v průběhu těch čtrnácti dnů nějaký skvělý den byl, protože naposledy, když jsme spolu mluvily, tak jste říkala, jak už jste vyčerpaná, že jste vlastně do té práce nedošla. A vypadalo to jako opravdu, opravdu hodně náročně, tak si říkám, že to je taková hezká vlaštovka, že už se tam objevil i nějaký den, kdy vám bylo moc dobře. Tak bych chtěla prozkoumat, co se v ten den dělo nebo co to způsobilo, že jste se cítila skvěle. Co jste dělala?*

(28) K: *No, já upřímně... takhle... pro mě se i to, jak moc já vnímám jakoby ten den, eh... jako, jak to mám říct... To, jak já vnímám ten den, u mě hodně ovlivní i to, jako jak jsem byla nebo nebyla produktivní. Jakože mně nevadí, že nejsem produktivní, ale... ale cítím se líp, když jsem. A... v tu středu prostě já nevím... tam to nějak jako bylo, upřímně fakt jako nevím, čím to bylo, ale prostě jsem se ráno vzbudila, měla jsem dobrou náladu a byla jsem taková jako fakt prostě v pohodě. Takže jsem si, klasika prostě, uvařila, já teďka piju teda bezkofeinový kafe, takže si uvařila svoje bezkofeinový kafe a nasnídala jsem se. A v průběhu dne jsem toho strašně moc stihla. Jakože, no, tím myslím prostě, že jo, spoustu jsem toho přečetla prostě, dala jsem prát pračku, vyskládala jsem to... takový jako... já hodně, hodně ráda pečou chleba... dělala jsem chleba atd. Takový jako... jako všechno prostě domácí obyčejný věci, ale tím, že jsem jakoby měla fakt dobrou náladu, byla jsem funkční a... do toho je pravda, jsem si ještě vzpomněla, co je teďka jako úplně, na co jsem já dřív jako úplně zapomněla, tak teď až fakt v těch posledních čtrnácti dnech jsem si vzpomněla, že jsem jako dítě strašně milovala programy na Jetixu a*

potom na... jak se to jmenovalo... Disney Channel. Takže jsem si pouštěla písničky Hanny Montany normálně a to... to jako je to vtipný, ale to mně fakt jako hodně zvedlo náladu.

(29) T: Aha. Jo, takže jste si pouštěla něco, něco, co jste v dětství nebo v mladším věku měla ráda, jo, a to vám, to vám nějak přivodilo taky lepší náladu. Je to tak?

(30) K: Jo. Přesně tak.

(31) T: Aha, aha. Takže celý ten den byl vlastně výjimečný tím, že ráno, když jste se vzbudila, tak už v tu chvíli jste měla dobrou náladu.

(32) K: Je to tak, no. Ta středa byla fakt dobrá.

(33) T: Co byla ta první myšlenka, co se vám objevila v hlavě, když jste otevřela ráno oči?

(34) K: No, to už nevím. Hlavně jsem jako nevěděla, že to bude tak dobrej den. To spíš až prostě večer jsem si říkala: Ty jo, tohle bylo fakt super!

(35) T: Aha, aha. Jo, takže to zhodnocení přišlo až jako večer, že to je dobrej den.

(36) K: No, to ne, už v průběhu dne jsem se jako, jakoby věděla jsem, že se cítím úplně jinak než, že jo, předchází dny. A... a že jsem prostě mnohem víc jako v pohodě a uvolněná. Je pravda, že navíc jako mě nikdo prostě nevolal, nepsal, prostě. Nechali mě asi lidi, bych řekla, odpočívat víc. Eh... tak i to jako si myslím, že pomohlo.

(37) T: A když říkáte nikdo, je tím myšleno jako nikdo z práce a nebo nikdo obecně?

(38) K: Myšleno nikdo z práce.

(39) T: Hm, hm. Takže ta, eh, ta vlastně absence kontaktu s kolegyněmi nebo s ředitelkou ze školky, tak ta tam hrála velkou roli, jestli tomu správně rozumím.

(40) K: Jo, jo.

[11:36]

Reflexe momentu

V ukázce se věnuji mapování změn v mezidobí a práci s výjimkou. V souladu s principem rozvíjení řešení zaměřuji pozornost klientky na to, že už zažila den, kdy se cítila skvěle – (3) a opakovaně vracím pozornost k výjimce z problému, upozorňuji na to, že se změna již děje, a tím posiluji důvěru klientky ve změnu – (27). Vybízím klientku k hledání zdrojů, které má k dispozici, a k jejich prozkoumávání. Vybízím klientku k tomu, aby si cíleně všímala změn, pracuji s principem nevyhnutelnosti změn.

Uplatňuji individuální přístup, snažím se používat jazyk klientky a metaforu, kterou přináší – (3) „...říkáte, že je to na houpačce...“ a odkazuji na to, co klientka řekla na minulém sezení – (27).

Mé práci by prospělo **klást otázky pomaleji a postupně** – (3) a **pokládat otevřené otázky** – (7,8) „Čím konkrétně vám partner pomáhá?“ / „Čím dalším kromě své přítomnosti vám partner pomáhá?“ a (37) „Koho myslíte tím slovem nikdo?“

I navzdory zmíněným limitům byl moment užitečný – **klientka identifikovala několik zdrojů, které pak utilizovala**, př. využila podpory partnera při vyřizování záležitostí během odchodu z práce.

Druhý významný moment (2. sezení)

Předcházelo mapování změn v mezidobí, práce s výjimkou a zdroji.

[38:19]

(1) K: *No, tak nějak to asi je, no. Já opravdu potřebuju vědět prostě, na čem budu, a... pokud ještě můžu... tak možná bych zpětně změnila, když jste se ptala na začátku na vztahy se společnostmi nebo tak nějak, tak možná to není nula, ale dvojka, protože v neděli se k nám asi na půl hodiny stavili partnerovi spolupracovníci pro monsteru a... eh... partner mi to řekl prostě ve středu, jestli by mohli, já říkám: Ty jo, prostě, zkusím to zvládnout, zkusím se na to prostě připravit. A... byla to sice fakt kraťoulinká návštěva, prostě vypili si espresso, vzali si kytku a běželi, ale... eh... já jsem se po ní necítila nijak jako vyčerpaná, necítila jsem se prostě že to jako bylo špatný. Takže si myslím, že... jako já upřímně teďka fakt jako, teďka jako moc kontakt s nikým jako nepotřebuju a nevyžaduju, ale tohle si myslím, že za mě bylo fajn, protože jsem z toho měla na jednu stranu docela strach, ale zvládla jsem to.*

(2) T: *Hm, hm. To je super! Je super, že tuhle zkušenost přinášíte, protože si všímám, že jste tam zase použila svou dovednost připravit se na situace, které jsou pro vás nějak náročné. Dala by se tahle dovednost nějak využít i při té návštěvě školky, až si půjdete vyzvednout věci?*

(3) K: *No... já mám v plánu a už to mám jakoby v mobilu i částečně rozepsaný jako vyloženě seznam věcí prostě, co tam potřebuju zařídit. (...) A... ale právě skrz to jsem se rozhodla, že si tam právě vezmu s sebou jak partnera, tak segru, že si myslím, že prostě si to ke mně třeba nedovolí, když tam se mnou bude prostě ten chlap, no.*

(4) T: *Hm, jo. A přijde mi úplně super, že to máte takhle promyšlené, že jste si udělala opravdu už jako nějaký položkový seznam, prostě co je potřeba zařídit, a že uvažujete i o tom, že si dopředu vlastně kontaktujete tu ředitelku a dojednáte si ty okolnosti a čas té schůzky, aby to pro vás bylo co nejvíc*

bezpečné a abyste se na to opravdu mohla nějak mentálně připravit. A... A je i super, že jste využila ty zdroje, které máte, což je segra a partner. (...)

(5) K: Hm.

(6) T: *Eh... a že jste je oslovila a že vám pomůžou, že tam s vámi budou. Protože když jste říkala, že už jenom ta partnerova přítomnost vás vlastně zklidňuje, tak si říkám, že je velká naděje i v téhle situaci, že to tak bude fungovat.*

[44:20]

Reflexe momentu

Využívám popisu situace, který klientka přináší, a směřuji pozornost klientky zpět k práci na společném projektu s cílem rozvíjet řešení – (2). Vybízím klientku k práci se zdrojem – všímám si, že klientka opět využila svou dovednost „připravit se na náročné situace“ a ptám se, jak by ji mohla využít v situaci, na kterou se chce připravit. V souladu s principem spoluvytváření oceňuji klientku a vybízím ji, aby sama přišla s nápadem, jak dovednost využít – (2). V rámci ocenění shrnuji, co vše klientka již udělala pro to, aby se připravila na náročnou situaci – (4,6). Tato oceňující shrnutí klientka v průběhu naší spolupráce opakovaně vyzdvihovala jako velmi užitečná.

Za limitující považuji používání slova „super“, které působí až **hodnotícím dojmem**.

Klientka **začala vědomě využívat své zdroje** – dovednost „připravit se na náročné situace“ a podporu blízkých. Zvládla díky tomu vyřešit odchod ze stávajícího zaměstnání a připravit se na nástup do nové práce.

Třetí významný moment (6. sezení)

Zadání experimentu předcházela práce s výjimkou.

[50:21]

(1) T: *Napadlo mě, eh, že ráno, až půjdete do práce, eh, tak byste si mohla vlastně hodit mincí a podle toho, co vám padne, se vlastně v té práci budete chovat. Dejme tomu, že panna by bylo, že budete ta intuitivní (...), která prostě, když má nápad, tak jde a realizuje ho a prostě vymýšlí to za běhu a je u toho vlastně legrace. A budete prostě přirozená vy. A když padne orel, tak budete ta (...), která jede podle plánu prostě proto, že se to jako řeklo a že to takhle jako má bejt a je to jako bezpečný a nikdo přitom jako jí nebude nějak hodnotit a nebude vlastně riskovat, jestli se ta nějaká činnost povede nebo*

nepovede, protože prostě byla naplánovaná, takže je jasný, že se povede. Vlastně to nebude úplně ve vašich rukách, bude to... no, bude, budete házet mincí, ale bude to... (smích)

(2) K: (smích)

(3) T: ...ale bude to mít na svědomí ta mince. Podle toho, co vám padne, tak se ten den budete chovat. A vaším úkolem vlastně přitom by bylo pozorovat, jak to proměňuje ty lidi kolem vás, jak to proměňuje to, jak vy se cítíte v tom prostředí, v té práci. A jak to proměňuje vaše vztahy s lidmi v tom okolí,...

(4) K: Hm...

(5) T: ...jakou zpětnou vazbu vám dávají. Zkrátka pozorovat, jaké změny v tom vašem životě to způsobí. A i v tom, i ve vašich myšlenkách o vás samotné, když si dovolíte být ta intuitivní Týnka a když ne.

(6) K: (ticho) Je pravda, že si myslím, že to jako udělá... udělá hodně, no. Protože... tenhle týden mně fakt ukázal, že... jako stačí to, abych já se cítila líp, přirozeněji.

(...)

(18) K: No, ale co jsem tím chtěla říct je to, že ano, že na to hodně reagují...

(19) T: Aha, aha!

(20) K: ...a že si myslím, že to bude docela zajímavý experiment pozorovat ty změny vlastně v chování toho okolí na tu moji změnu, no.

(21) T: Aha. Takže to zní jako něco, co byste měla chuť zkusit?

(22) K: Hm.

(23) T: Kdyby, jen vám chci nabídnout, že kdyby pro vás jako celý den byl moc náročný, tak si klidně stanovte jenom jako nějaký časový úsek, třeba ten čas do těch deseti hodin, než přijde, eh, než přijde kolegyně. Nebo právě naopak, aby to pak byla větší výzva, třeba si stanovit dvě hodinky nebo to odpoledne, kdy už tam ta kolegyně je a podobně. Jo? Pracujte s tím, jak budete cítit, že je to pro vás, že je to pro vás v tuhle chvíli jako zvládnutelný. Jo?

(24) K: Jasně. OK.

[56:02]

Reflexe

V ukázce zadávám klientce experiment na děláni – chovat se „jako po zázraku“. Klientka v předchozím rozhovoru zmiňovala, že se jí v práci dařilo chovat autenticky, jen když „byla donucena okolnostmi“, vytvářím proto podobné okolnosti – (1,3) „...bude to mít na svědomí ta mince.“ V souladu s principem spoluvytváření zjišťuji, zda dává experiment klientce smysl – (13,21) a zvu ji k aktivnímu dotváření experimentu – (23). Experiment pouze nabízím, protože věřím, že klientka nejlépe ví, co jí bude užitečné – (13,21). Vycházím z principu nevyhnutelnosti změn a předpokládám, že se něco změní, proto vybízím klientku, aby si toho cíleně všímala – (3,5) „...pozorovat, jak to proměňuje...“ Připojuji se ke klientce, používám slova, která z úst klientky v předchozím rozhovoru zazněla, šiju jí experiment na míru – (1). Vybízím klientku, aby si všímala, jakou zpětnou vazbu jí okolí dává, když je autentická a když

ne, protože klientka dosud hodnotila své kompetence pouze na základě reakcí okolí v situacích, kdy se nechovala autenticky – (3,5).

Za cílem stručnějšího zadání experimentu bych si příště dopřála **více času na formulování zadání**.

Klientka si už jen díky zadání experimentu začala všimát, že když je autentická, daří se jí lépe rozvíjet vztahy s dětmi, děti jsou ochotnější řídit se jejími pokyny a zároveň získává více pozitivní zpětné vazby od kolegyň i rodičů. Experiment klientku povzbudil k tomu, aby se v mateřské škole častěji chovala autenticky, což následně **vedlo k posílení jejího sebevědomí**.

Co se díky naší spolupráci změnilo?

Klientka u sebe zaznamenala tyto pozitivní změny:

1. **Uvědomila si, jak ji v náročných životních situacích mohou podpořit její nejbližší, zejména partner a sestra, a začala jejich pomoci aktivně využívat.** Tomu pomohlo zejména mapování změn v mezidobí a práce s výjimkou (př. klientka si všimla, že se cítí o mnoho lépe v přítomnosti partnera...).
2. **Začala svou dočasnou pracovní neschopnost vnímat jako příležitost k tomu, aby se psychicky a fyzicky „vzpamatovala“, nikoli jako své selhání.** Tomu pomohlo mapování změn v mezidobí (př. klientka si všimla, že díky tomu, že byla v pracovní neschopnosti, načerpala zpátky energii) a oceňování klientky (př. oceňovala jsem klientku za to, co vše dělala pro to, aby zvládla stres z práce – shrnování).
3. **Uvědomila si, že jí po psychické stránce pomáhá být produktivní. Namísto pasivní začala vyhledávat aktivní formu odpočinku. Začala odpočinek vnímat jako žádoucí a užitečnou strategii k udržení dobré nálady a doplnění energie.** Tomuto uvědomění napomohla práce s výjimkou z problému a mapování změn v mezidobí (př. klientka si všimla, že když odpočívá produktivně, cítí se po psychické stránce lépe).
4. **Využila svou dovednost připravit se na náročné situace a podporu blízkých a dokázala tak vyřešit záležitosti týkající se odchodu ze stávajícího zaměstnání.** Pomohla tomu práce s výjimkou z problému, mapování změn v mezidobí, hledání zdrojů a jejich utilizace (př. v několika náročných situacích si klientka všimla, že jí pomáhá připravit se na situaci dopředu, zaměřit svou pozornost na ty aspekty situace, které dokáže ovlivnit – začala tuto dovednost a další zdroje aktivně využívat při řešení problémů).
5. **Klientka si připomněla zdroje a dovednosti, kterých v minulosti využívala, a začala je opět uplatňovat.** Tomu pomohly práce s výjimkou a mapování změn v mezidobí (př. pouštění hudby k navození lepší nálady, dovednost „kopat za sebe“ = vymezit se, když jí něco nevyhovuje).
6. **Uvědomila si, že když se v práci chová autenticky, umožňuje jí to prohlubovat vztahy s dětmi, udržovat ve třídě větší klid a zároveň získává více pozitivní zpětné vazby od kolegyň a rodičů,**

což posiluje její sebevědomí. Tomu pomohlo zadání experimentu na děláni a pozorování. V návaznosti na to, že se začala v práci častěji chovat autenticky.

Shrnutí

Obzvláště užitečné bylo během naší spolupráce využívání oceňujících shrnutí, důkladné mapování změn v mezidobí, práce s výjimkou, identifikace a utilizace zdrojů a v neposlední řadě také zadání experimentu na děláni. Klientce se během několika měsíců naší spolupráce podařilo realizovat mnoho změn, které vedly nejen k naplnění společného projektu, ale především k její větší osobní i životní spokojenosti.

Zdroje:

Grant, A. M. (2017). Solution-focused cognitive–behavioral coaching for sustainable high performance and circumventing stress, fatigue, and burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 98–111.

O autorce: Magdaléna Šimková



Magdaléna Šimková vystudovala žurnalistiku a psychologii na FSS MU v Brně. Aktuálně je na rodičovské dovolené a přitom působí jako terapeutka na Fakultě restaurování Univerzity Pardubice a ve své soukromé praxi v blízkosti Litomyšle. V minulosti působila například v PPP a SPC Ústí nad Orlicí, v SVP ve Svitavách nebo jako školní psycholožka na Gymnáziu A. Jiráska v Litomyšli. Je absolventkou psychoterapeutického výcviku v přístupu zaměřeném na řešení.

https://www.instagram.com/hledam_reseni

„Už neřeším, co si myslí ostatní.“ – terapie panických atak u dospívající klientky

Autorka: Dita Pavlová

Pavlová, D. (2025). „Už neřeším, co si myslí ostatní.“ – terapie panických atak u dospívající klientky. *SF REVUE*, 6, 11–20.

Ráda bych se s vámi podělila o kazuistiku ze svojí soukromé terapeutické praxe. Iniciátorkou sezení byla 13letá studentka 8letého gymnázia Karolína S., kterou do terapie přivedly panické ataky. Na terapii docházela v průběhu 8 měsíců. První sezení proběhlo za přítomnosti její matky, následné konzultace probíhaly již bez ní. Celkem tedy proběhlo 9 sezení, první společné, 7 pouze s Kájou a 1 pouze s její matkou.

Na začátku každého sezení jsem klientce zadávala ORS dotazník. K překročení cut-off skóru, signifikantní terapeutické změně (z 21 na 32 bodů), došlo mezi 5. a 6. sezením. Z 5. sezení, které bylo pro klientku dle jejího hodnocení přelomové, co se náhledu na její problém týče, pochází přepis nahrávky, který prezentuji níže v článku.

Klientka

Klientka žije v úplné rodině s rodiči a starším bratrem. Nejbližší má ke svému bratrovi, kterému se svěřuje se svými problémy a kterého vnímá jako zdroj podpory. S matkou má spíše složitější vztah, nemá k ní příliš blízko a nesvěřuje se jí se svým prožíváním. Jako podporu ji nevnímá. S panickými atakami se potýká i matka. Ta vnímá svou dceru zcela jinak, než jak se ona cítí. Vnímá ji jako bezproblémové a cílevědomé dítě, které je „tmelič kolektivu“, dokáže dobře vycházet se všemi. Neví o jejím prožívání, domnívá se, že je Kája „nad věcí“, když při neshodách odchází a nedá najevo rozrušení. Dívky se však tyto situace velmi dotýkají a emočně ji zraňují. Velmi nerada má klientka svou babičku, která při setkání s ní opakovaně komentuje její postavu nebo pronáší jiná odsuzující hodnocení. Kája mívá strach už předem, když má babička přijet na návštěvu.

Pro matku jsou velmi důležité školní výsledky. Při zmínce o přípravě na přijímací zkoušky na gymnázium a s tím související pocíťovaný tlak se Kája i nyní, když na tuto situaci vzpomíná, rozruší a rozpláče.

Klientka několikrát týdně hraje tenis, kde se však necítí dobře v kolektivu. Vnímá, že ji ostatní příliš hodnotí. Často hovoří o svojí tendenci vycházet dobře se všemi, zavděčit se, upřednostňuje názory ostatních před svými. Má obtíže hovořit o svých emocích, její schopnost vnímání a vyjádření emocí je spíše chudší.

Záchvaty atak se jí dějí nejčastěji „pod nátlakem“, při emočně vypjaté atmosféře, často po neshodách s matkou, někdy také s babičkou. Dívka při rozrušení nedá najevo své emoce ani názor, reakci dokáže pozdržet a poté „pustit“ v bezpečí o samotě v podobě ataky.

Na prvním sezení stanovujeme společný projekt „*zlepšovat průběh situace při panické atace*“, dále (na dalších sezeních klientka společný projekt upřesňovala) dovednost „*zvládání atak*“ a „*brát věci tak, jak chci*“.

Moje přispění změnám optikou principů SF

Na úvodním sezení se věnujeme small talku a také zadávám klientce techniku „tři domy“ z knihy Zázrak tří květín od Leoše Zatloukala a Daniela Žákovského. Klientka doplňuje obsah svých tří domů – domu přání (doplňuje „vycházet dobře se všemi“), obav („hadi“, „pavouci“ a „špatné známky“) a dobrých věcí („jídlo“, „sport“ a „škola“).

Při dotazování na první klientčin cíl (na 2. sezení) jsme se společně bavily o tom, jak to bude vypadat, až bude umět zlepšovat průběh situace při atace. Přes zázračnou otázku jsme si stanovily preferovanou budoucnost. Poté následovala kresba vesmíru (obr. č. 1), kde dívka znázorňuje sebe, coby Slunce, kolem kterého obíhají planety (důležití lidé v jejím životě) v různých vzdálenostech dle pociťované vzájemné blízkosti s nimi.

Klientka udává věci, které jí ve zlepšení atak pomáhají, například hudba do sluchátek z jejího „happy playlistu“, který má pro tyto situace vytvořený, nebo hudba ze seriálu. Dále při mapování změn mezi sezeními Kája identifikuje výjimky, kdy se dařilo zlepšení průběhu panické ataky – napomohly jí informace od kamarádů, především zjištění, že kamarádka má ataky také.

Na 3. sezení jsme spolu s dívkou škálovaly. Kreslily jsme cestu, po které se vydala a jejímž cílem je zvládnutí atak. Kája se cítí být v půlce cesty (na 4. z celkových 8 bodů). Identifikovaly jsme zdroje, které jí pomohly dostat se na 4, například informace o tom, že to, co se jí děje, jsou panické ataky, dále pozitivní zkušenost s jejich zvládnutím a výše zmíněný „happy“ playlist. V cíli (na 8) bude dle Kájinych slov vše v pohodě, bude se cítit jako v ráji (zde jsme pracovaly s emočními kartami pro podporu emočního vyjádření), bude „odplouvat od špatných věcí“. Dále pomocí Harryho modelu a karet prozkoumáváme, jak to bude vypadat o bod výš.

Na dalším sezení (4.) při mapování změn mezi sezeními klientka hovoří o tom, jak jí ve zvládnutí atak pomohl experiment z minulého sezení – za každé vnímané zlepšení zvládnutí si vhodila jeden korálek do sklenice. Dívka byla velmi pyšná, že jich měla šest. Hovoří o výjimkách z problému, zejména jak poznala, že odchází negativní pocity, jaké přišly místo toho, jak to poznala na svém těle apod.

Poté pokračujeme ve škále, oproti minulému sezení se dívka cítí být téměř na 5. Tomu napomohla kamarádka, které se svěřuje s tím, co by doma neřekla, a také to, že se svěřila matce. To je pro ni nové a pociťuje úlevu, že se matce svěřila. Následně škálujeme, jak to bude vypadat na 5. Kája bude dle svých slov lépe pobírat situaci, když se s někým neshodne, vypustí to z hlavy. Povídáme si o výjimkách, kdy se jí to podařilo a o tom, že jí v tomto je velkou inspirací její bratr. Dále klientka kreslí „recept“ na to, co dělat, aby věci vypustila z hlavy.

Na 5. sezení dívka reformuluje svůj dosavadní cíl, „zvládnutí atak“, na „brát věci tak, jak chci“. Při popisu preferované budoucnosti pracujeme s metaforou klidu v duši, kterou Kája použila. Popisuje obraz dívky v lese, jak tancuje, baví se, leze na stromy, je odreagovaná. Následně tento obrázek maluje. Dále mluvíme o obrázku a o podporovatelích, kteří ji na její metaforické „nové cestě“, kterou si také nakreslila (obr. č. 2), mohou podpořit.

Příště, na 6. sezení, hovoří Kája o velkém zlepšení (což je patrné i na ORS škále). Mapujeme výjimky mezi sezeními. Dívka mluví o tom, jak jí pomohl experiment – říct první věc, co ji napadne – jak si to užila, zažívala u toho radost, dařilo se jí vypustit věci z hlavy. Zažila posun. Její den se nyní řídí podle toho, jak se to líbí jí, ne podle toho, co si ona myslí, že se líbí ostatním. Popisujeme podrobně výjimky,

co je nyní jinak, co tomu přispělo atd. Kája hovoří o tzv. „zlomu“ – už neřeší, co si myslí ostatní. Do okruhu podporovatelů se nyní zařazuje i matka a lidi ze školy. Dále pracujeme se škálou, nyní se nachází na 7 z 10, popisujeme 8 a dále to, jak se to projeví na atakách. Dle dívky jich bude míň s tím, jak bude brát věci tak, jak chce ona.

Protože o klientčiny obtížích jsem přemýšlela v kontextu celého rodinného systému, na další sezení si, s Kájíným souhlasem, zvu její matku a předávám jí informace o průběhu, a s posvěcením klientky také o obsahu, terapie. Mým záměrem zde bylo zpřístupnit matce informace o prožívání její dcery, jejím náhledu na situace a interakce s matkou, které panickým atakám přispívají. Mým předpokladem zde bylo, že díky těmto informacím bude mít matka pro dceru větší pochopení, získá vhled do situace a bude moct dívku podporovat ve zvládání problému. Mou vírou bylo také to, že by to mohlo napomoci posílení vztahu a znovunastolení důvěry mezi nimi, zejména ze strany klientky.

K celé spolupráci jsem přistupovala optikou principů SF. Zde uvádím, jak se tyto principy projevují v předkládané kazuistice:

R – rozvíjení řešení – nevyptávala jsem se na podrobnosti atak, nerozvíjela jsem problém, ale ptala se na jejich zvládnutí. S klientkou jsme dojednávaly společné projekty, které směřovaly k pozitivní změně, ne rozvíjení problému. Například když klientka chtěla „brát věci míň vážně“, rozvíjely jsme situaci místo toho – „brát věci tak, jak chce ona“. Spolupráci jsem zaměřovala růstově.

E – efektivita – na začátku i na konci sezení jsem se doptávala na užitečnost setkání, zda to, co právě děláme, je pro klientku užitečné. Vedla jsem klientku opakovaně k reformulaci společného projektu, když se odchýlila od původního. Konverzaci jsem se snažila zacílit, zjednodušit, nenechat klientku příliš dlouho popisovat problém, ale „tančit kolem něj“.

S – spolupráce/spoluvytváření – zachycení a rozvíjení metafor preferované budoucnosti „klid v duši“ a „nový život“, které klientka vizualizovala, malovala a dále rozšiřovala, přičemž prožívala „novou realitu“. Nabízela jsem dívce experimenty na provádění v podobě odmítnutelných návrhů. Rozvíjely jsme možnosti, kudy se na sezení ubírat. Snažila jsem se o partnerský a respektující přístup. Do procesu jsem přizývala matku, kladla klientce otázky na podporovatele, využívala cirkulárního dotazování. Informace o prožívání klientky jsem předala její matce pro podporu možných změn v rodinném systému.

E – expertnost na proces – zajímala jsem se o klientčino chápání souvislostí panických atak a jejího chování a prožívání, nenabízela jsem teorie o panických atakách. Vnímala jsem klientku jako jedinečnou bytost, ne jako „pacienta s panickými atakami“. Zachycovala jsem věci, které klientce fungovaly, snažila se ji směřovat k jejich vědomému využití při řešení. Nahlížela jsem na dívku optikou „zplnomocňování“ – už si sama dokáže poradit, není na začátku cesty. Využívala jsem subjektivní jazyk a ověřovala si, zda to tak vnímá i klientka – nepasovala jsem se do role odborníka na její život.

N – nevyhnutelnost změn – na začátku každého sezení jsme mapovaly změny. Také jsme pracovaly se škálou, pokládala jsem otázky na rozdíly mezi jejími jednotlivými stupni. Zachycovala jsem a zvědomovala stav před a po významném zlomu uváděném klientkou (mapování rozdílu, zpětná rada svému starému já, význam posunu pro další život, kresba receptu jak na to, ...). Mapovaly jsme výjimky z problému, popisovaly změny po experimentech.

I – individuální přístup – velmi mě bavilo šít klientce terapii „na míru“. Terapeutické metody jsem volila dle klientčiny záliby zjištěných při small talku. Nabízela jsem projektivní techniky a emoční karty

pro podporu emočního vyjádření, když se nedařilo. Experiment jsem přizpůsobovala klientce. Vytvářela jsem bezpečný prostor pro vyslovení jejích potřeb či názorů, které klientka nebyla zvyklá běžně vyjadřovat. Přizpůsobovala jsem tempo řeči i terapeutického procesu.

Terapeutické změny

- **Získání dovednosti ovlivňovat průběh ataky:** klientka si uvědomila, co vše jí již doposud fungovalo pro „rozeznání“ či zmírnění průběhu atak, zvědomuje si a přichází na další možnosti pozitivního ovlivňování průběhu atak (hudba do sluchátek; lehnout si a pozorovat, co se uvnitř ní děje; věnovat pozornost prožívání, tělesným symptomům; zaměření pozornosti na pozitivní zkušenosti z dřívějších, kdy se jí již ataky zvládnout podařilo)
- **Získání většího sebevědomí a naděje díky zážitku moci kontrolovat průběh atak:** větší pocit kompetentnosti a získání „internal locus of control“
- **Mírný nárůst důvěry vůči matce:** klientka se jí začala opět více svěřovat. Na počátku terapie matku nevnímala jako někoho, kdo by ji mohl podpořit, postupem času ji začala vnímat jako jeden ze zdrojů podpory. Původně nechtěla, aby matka věděla o jejím prožívání, postupem času chtěla, abych matce sdělila informace o obsahu terapie
- **Uvědomění si potřebnosti dovednosti „brát věci tak, jak chci“ a její souvislosti s atakami:** toto si klientka stanovila nejprve jako další krok na škále – podle slov klientky (a také posunu na ORS na škále) ta nejzásadnější změna směrem k tomu, aby věci nebrala příliš vážně a neřešila tolik, co si myslí ostatní. Následně se z této dovednosti stal nový společný projekt. Uvědomila si také, že jí to pomůže v předcházení panickým atakám. Díky tomu, že již nebude potlačovat své názory a emoce ve prospěch názorů druhých, ale dokáže je ventilovat ven.
- **Zážitky situace, kdy brala věci tak, jak chce** – dle klientky posun: „den se neřídí podle toho, jestli se to líbí ostatním, ale jestli se to líbí mně“, „zlom“ – „už vůbec neřeším, co si kdo myslí“.

Přepis nahrávky

Předkládaný přepis nahrávek je z 5. sezení. Po první ukázce následovala kresba metafor, po jejím dokončení pokračuje 2. část ukázky.

Vybrala jsem tuto ukázku, protože zachycuje dojednání společného projektu, který byl pro klientku, jak sama reflektovala, zásadní dovedností, díky které se jí začalo dařit lépe předcházet atakům. Také díky popsání preferované budoucnosti se jí po tomto sezení dařilo začít změnu realizovat. Poprvé zde zazněla její orientace na sebe sama, své potřeby a popis pozitivních emocí. Ukázka dále ilustruje práci s metaforou a její kresbu, což dle mého názoru obohatilo klientčin popis o „prožitkový rozměr“, díky kterému se jí dařilo lépe spojit se svými emocemi a popsat preferované změny v emočním prožívání. Jedná se o ukázku ze sezení, po němž došlo k překročení cut-off skóru na ORS škále.

První část

- (1) T: No a mě by zajímalo, Kájo, jestli teda tady to tvoje přání ohledně toho zlepšení těch atak a ohledně toho – jak jsi říkala, že s tím souvisí to, abys nebrala ty věci vážně – jestli to je něco,

na čem chceš dál společně pracovat, nebo jestli je teď něco jinýho, na čem chceš společně pracovat?

- (2) K: Jak jsem říkala minule, abych nebrala věci vážně, tak jakoby... na tom bych chtěla hlavně teďka zapracovat, že prostě fakt jako když něco dělám, tak si vlastně pomyslí: „Co by si o tom mysleli ostatní? A Jak by se to líbilo ostatním? A jak by to oni chtěli?“ a vlastně se nezamyslím nad tím, jak bych to chtěla já... takže asi nad tímhle...
- (3) T: Ehm... takže pro tebe je teda důležitý naučit se teď nebrat ty věci vážně a tak nějak s tím souvisí to, abys ty věci dělala podle sebe a ne podle ostatních?
- (4) K: No.
- (5) T: Ehm... Přemýšlím, Kájo, teda když ty věci nebudeš brát vážně, jak je teda budeš brát?
- (6) K: Ehm... tak jak... chci já. Nebudu prostě se zaměřovat na pohledy ostatních, jak by se to jim líbilo, ale jak by se to mně líbilo.
- (7) T: Ehm... ehm... takže jak to teda mám nazvat, tu dovednost, když to tak nazvu – brát věci tak, jak chceš ty?
- (8) K: Jo, asi jo...
- (9) T: Ehm... mně přijde vlastně hrozně fajn, Kájo, že sis na to přišla. A že vlastně je vidět, že od toho původního tématu jakoby těch... těch atak, jsme se dostali vlastně tady k tomuhle. To vypadá, že to spolu souvisí teda... podle toho, jak ty o tom povídáš...
- (10) K: Jo...
- (11) T: ... takže by ses chtěla naučit brát věci tak, jak chceš ty sama...
- (12) K: Ehm...
- (13) T: ... ehm zkus mi o tom říct něco víc. Představ si, že dneska půjdeš spát a v noci, zatímco spíš, tak se stane něco jako zázrak a ten způsobí to, že zítra ráno, když se probudíš, tak už budeš brát ty věci tak, jak ty je chceš. Jak to bude vypadat?
- (14) K: Ehm... no... něco si pod tím umím představit, ale přímo mě nenapadá, jak bych to řekla... Já nejsem ten typ, kterej prostě si řekne: „Hele, tak teďkon si vezmu tady ten outfit, aby vypadal hezky a tak... ale že prostě popadnu to, co mi je příjemný. Ale... někdy... se nad tím taky zamyslím, že jako hele, tak co si vzít třeba tady tohle tričko nebo prostě jiný, aby se to líbilo ostatním, ale vlastně třeba mně to je nepohodlný. Takže určitě bych byla ráda začala, když si třeba oblíkám prostě... to, co mi je v tom pohodlný, i když třeba prostě by ostatním se to nelíbilo...
- (15) T: Ehm, ehm. Co to je teda za oblečení, to co ti je pohodlný, i když se to ostatním nelíbí?
- (16) K: Třeba jakože oversized mikiny...
- (17) K: ... no a taky třeba oversized kalhoty, který teda dneska nemám.
- (18) T: Ehm. Super. Takže začne to tím, že teda ráno se jinak oblíkneš, když budeš ty věci brát tak, jak chceš ty. Co ještě bude jinak u tebe?

- (19) K: Nechci úplně říct, že by mě... že bych řekla hned, co mě napadne, ale že prostě řeknu: hele, tak teďkon se třeba můžeme bavit o tomhle tématu, jelikož mi to přijde jako dobrý téma, dobrý téma prostě, o kterým se bavit. A prostě to začnu tu konverzací...
- (20) T: Ehm ehm. Takže konverzaci začneš prostě tématem, který ty chceš, nepřizpůsobuješ to tomu člověku.
- (21) K: Tak někdy samozřejmě jo, ale když vím, že prostě... jim je to třeba jedno nebo tak tak
- (22) T: Přemýšlím, Kájo, čeho vlastně si teda na tobě všimne ten člověk, s kterým ta konverzace se bude odehrávat, po tom zázraku? On neví, že se ten zázrak stal, ale všimne si, že je třeba něco jinak...
- (23) K: Tak třeba si všimne, že jsem jako svá nebo, nevím úplně jak to nazvat, že jsem víc jako... v klidu.
- (24) T: Jak to pozná ten člověk?
- (25) T: Že prostě... nevím úplně, jak to říct, ale... že prostě nad ničím moc nepřemýšlím... Nebo tak.
- (26) T: Co teda budeš dělat, když nebudeš nad ničím přemýšlet?
- (27) K: (nesrozumitelné) bych tu konverzaci teda.
- (28) T: Jo, jo.... A jak na tobě ten člověk pozná ten klid? To se nějak projeví navenek?
- (29) K: Asi moc ne, ale je možný, že si toho někdo všimne, jako... že prostě jsem víc jako... odra... ne odreagovaná, jako víc v klidu, že jako se nějak... prostě nepřemýšlím nad věcmi, ne, prostě nevím, jak to teď úplně říct, že jsem prostě víc jako svá.
- (30) T: Přemýšlím, jak se to vlastně pozná, jako, jak když bych tam já někde litala jako malinká muška a viděla tě po tom zázraku, jak s někým konverzuješ a seš víc svá. Tak co já jako ta muška tam uvidím na tobě jinýho?
- (31) K: Tak asi bych se víc smála...
- (32) T: Ehm, ehm...
- (33) K: ...určitě. To asi nejvíc, že bysem se jako víc bavila.
- (34) T: Ehm. Takže nejenom smích, ale i, že se budeš bavit. Jako že tě bude bavit ten rozhovor?
- (35) K: Jo.
- (36) T: Takže nad ničím nepřemýšlíš, místo toho prostě rovnou začneš mluvit o tom, o čem chceš, seš víc v klidu, seš víc svá, víc se směješ, víc se bavíš, jak ještě to bude vypadat u tebe po zázraku?
- (37) K: To je asi jako všechno, že já jako ten můj den, když třeba jako je škola, tak se bavím pořád s někým a vlastně, pokud teda po tom zázraku bych se asi jako víc smála a víc jako bych... byla jako šťastnější nebo nevím, jak to teďko vyjádřit dobře tu situaci, ale že bych prostě... se víc smála.
- (38) T: Ehm. Takže víc se směješ, myslíš jako, že jenom při rozhovoru s lidma nebo i v jakých situacích se bude víc smát?

- (39) K: Určitě kdybych třeba byla sama a tak bych jako něco dělala, že prostě bych neležela jako hromádka neštěstí.
- (40) T: Ehm. A mluvilas o tom, že teda budeš šťastnější, říkám to dobře? Znělo to, že si nejseš úplně jistá, jestli šťastnější. Takže pocít štěstí u tebe. Jak ještě se budeš cítit, jaký to bude pro tebe?
- (41) K: Víc jako klidná, že se nemusím nebo že nemusím přemýšlet tolik, co si ostatní budou myslet, co ostatní jako si o mně pomyslí, kdyby se něco stalo, nebo jak si o mně nebo co si o mně mysleli třeba týden zpátky nebo tak.
- (42) T: A jak ty sama na sobě poznáš to, že jsi klidnější?
- (43) K: Asi bych byla víc energetická.
- (44) T: Co to znamená?
- (45) K: Že bych jako prostě byla plná energie, že prostě... bych třeba i ostatním jako... i ostatní rozesmála a tak.
- (46) T: Takže to je hodně o tom rozesmívání těch ostatních u tebe. Takže šťastnější, klidnější. Jak to ještě bude vypadat, až budeš brát věci tak, jak chceš ty sama?
- (47) K: To je asi všechno. Nebo teď mě už víc jako věcí nenapadá, ale že bych prostě cítila brát, že ten klid jako v duši, jako že prostě, jo, tak teď je to jako dobrý.
- (48) T: To mě zaujalo, klid v duši, jak vypadá ten tvůj klid v duši?
- (49) K: Šťastnější, energičtější, mám chuť prostě něco dělat.
- (50) T: Představ si, že ten klid v duši popisuješ jako nějaký obraz, že se díváš, představ si, že za mnou visí obraz, který se jmenuje „Klid v duši Káji S.“, co na tom obrazu bude, jak bude vypadat?
- (51) K: Já bych si představila asi nějakou holku v lese, která si tam prostě tancuje. Která prostě se tam jako... prostě baví.
- (52) T: Baví se v tom lese tím tancem nebo ještě něčím?
- (53) K: Tancem, třeba lezením na větve. Prostě se celkově baví.
- (54) T: Ehm. Jak vypadá ta holka, co má na sobě?
- (55) K: Ehm. Má hnědý vlasy teda, zelenou mikinu a černý legíny.
- (56) T: Ehm, ehm. Oversized mikinu a oversized legíny. Je to možný? Aby byly pohodlný. Jak to vypadá v tom lese?
- (57) K: Všude jsou větve... takový malý nebo zelenotmavý listy, svítí sluníčko a... hezky světle modrá obloha.
- (58) T: Ehm. No, to působí hrozně příjemně, co tam třeba cítí ta holka? Jak se tam cítí nebo co vnímá?
- (59) K: Jako odreagovaná od všeho, co ji třeba může trápit nebo tak, že prostě na všechno zapomene a co prostě jako žije nový život.

- (60) T: Je tam třeba nějaká, nějaký jakoby smyslový zážitky má, jako že něco třeba tam voní nebo něco slyší nebo něco vidí?
- (61) K: Asi vůně jako borovice. A určitě by slyšela štěbetat ptáky.
- (62) T: Ehm. A co ještě tam na tom obraze vidíš? Nebo co tě ještě k němu napadá? K tomu klidu v duši.
- (63) K: Možná, že by tam všude okolo lezli nějaký broučci, který jsou taky šťastný.
- (64) T: Ehm. Takže tam není sama, je tam s těma broučkama... Já z toho úplně, jak to popisuješ, jako cítím ty příjemný pocity, to odreagování vlastně, zaujal mě ten nový život. To je něco, co bys taky si přála nebo jak tě to napadlo v souvislosti s tím obrazem?
- (65) K: Asi jako... taky bysem si to přála jako zahodit všechno, co dotud' bylo, prostě bych si žila svůj vlastní život, zapomněla úplně na všechny a prostě bych byla sama se sebou a byla šťastná.
- (66) T: Přemýšlím, Kájo, jestli bys, jestli by sis chtěla ten svůj nový život, který bys chtěla, tady to přání, o kterým s mluvila, jestli bys ho chtěla nakreslit nebo namalovat?

Následuje kresba nového života

Druhá část

- (1) T: Co bys mi řekla teda, Kájo, o té nové cestě, na kterou se vydáváš? Vlastně, v čem je to ten nový život?
- (2) K: Tak ta cesta, že se zapomene na úplně všechno, co bylo v minulosti a prostě se jenom soustředit na sebe a prostě jenom, abych jako já byla šťastná, ta osoba.
- (3) T: Ehm, super. Teď tam zazněla důležitá věc, soustředit se na sebe, aby tys byla šťastná nebo ta holka. Co to pro tebe vlastně znamená, to soustředění se na sebe?
- (4) K: Tak já často... Že... se soustředím na názory ostatních... Takže. Kdybych já začala ten nový život, tak jako už bych na něj úplně zapomněla, jako kdyby neexistoval.
- (5) T: ... na ty názory těch ostatních. To si říkám, že je hrozně fajn, že vlastně sis to... takhle na to přišla, je to něco nového u tebe? Tady tohle jakoby, jak to mám nazvat, ten... ta vidina toho nového života, to, že vlastně budeš myslet na sebe.
- (6) K: Tak někdy určitě toho chci docílit, že prostě už bych se jenom soustředila hlavně na sebe, a jelikož les je moje oblíbený místo, tak jsem to takhle spojila.
- (7) T: Ehm... Vidím, že nakreslila vlastně louku, že tam kromě teda těch broučků a ptáčků, jak jsi předtím popisovala, nikoho jiného nevidím, tak si říkám, jestli tě někdo na té tvé cestě za tím novým životem může podpořit?
- (8) K: Ehm... Tak určitě moje kamarádka Ema, o té jsem, myslím, minule mluvila... ta vlastně, ta to měla, myslím, podobně, mi párkrát říkala. Takže určitě třeba bysme šly spolu někdy, jelikož, myslím, že její oblíbený místo je taky les, takže bysme prostě takhle šly jako obě dvě za tím novým životem.
- (9) T: A teď, když odhlédneme jakoby od lesa, od té cesty, ale vztáhneme to teda na tu situaci, ve které se nacházíš – takže vlastně říkala jsi, že bys chtěla se naučit brát ty věci víc jak, tak, jak chceš ty, kdo kromě Emy Tě v tomhle může podpořit?

- (10)K: Asi můj bratr, kterej už to tak má jakoby prostě, že nikdy jako se nesoustředil na názory ostatních. Takže ten asi.
- (11)T: Tak to vypadá, že je pro tebe brácha inspirace... velká, jak to může vypadat... ehm se nesoustředit na ty názory. Jak teda on tě v tom konkrétně může podpořit, co on může udělat pro to?
- (12)K: Ehm... Tak on... ale jakoby mě, často když se cítím jako třeba smutně, tak mě rozesmívá, takže prostě jako řekne – hele, hod' to za hlavu. Prostě oni za to nestojí, takže... prostě jako, jako už jako řekne, ať se na to vykašlu.
- (13)T: Ehm. Tak to je super, že tohle vlastně, že takhle ten brácha tohleto dokáže, tak to vypadá, že se mu teda svěříješ s těma věcmi a... vypadá to teda tak, že se ti něco stane, ty jdeš za bráchou a on tě rozesměje a pak je to lepší?
- (14)K: Jo.
- (15)T: Ehm. Jak vlastně, jak bys toho mohla docílit, abys to měla tak jako on?
- (16)K: Ehm... Tak asi časem, že jako prostě se postupně už na ty názory jako nebudu tolik prostě... nebo na ty názory nebudu tolik myslet. Že prostě... řeknu, no, tak je jedno, jestli si oni budou myslet tohle a tohle a že prostě hlavně, jak se to líbí mně.
- (17)T: Ehm, ehm. Říkám si, Kájo, že to chce velkou odvahou... tohleto, že to na mě působí, že seš odvážná, že sis tohleto dokázala vlastně vůbec jakoby uvědomit a že se na to chystáš.
- (18)K: Ehm, tak už je to dlouho, co to takhle mám, takže... už jako toho chci docílit, abych jako na to úplně zapoměla, když to tak řeknu...
- (19)T: Ehm, ehm. Tak to zní odhodlaně, říkáš, že toho chceš docílit...
- (20)K: ... asi jo...
- (21)T: tak mně to dává jako důvěru v to, že se to může podařit, že... To zní, že vlastně ty nejseš na začátku té cesty, ale už ses po ní vlastně vydala, že už teda tě tam podporuje ten brácha v tomhleto, že je ti jakoby inspirací, že tě v tom může inspirovat... a Ema že tě v tom může podpořit – jak vlastně ta Ema, kromě toho, že si s ní o tom povídáš, že půjdete do lesa, tě ještě může podpořit?
- (22)K: Tak ona je, jakože podobně jako můj brácha, že prostě mě vždycky nějak jako rozveselí, že prostě jako... je na ní jako dobrá atmosféra, že prostě... Má prostě dobrý jako vtipy, když to tak řeknu, ale myslím to tak, že prostě... tě rozesměje za... prostě v jakoukoliv chvíli.

Limity práce

V této práci jsem identifikovala několik momentů, které by mohly být z metodologického hlediska uchopeny lépe. U zázračné otázky (č. 13, 1. Část) jsem zapoměla zmínit, že klientka neví, že se zázrak stal. Otázku by šlo mnohem lépe uvést a zarámovat. Dále bych vynechala otázku (č. 15, 2. část) na to, jak docílit toho, aby to měla klientka jako bratr. Následující otázky ohledně odvahy a odhodlanosti (č. 17 A 19, 2. část) bych formulovala opatrněji, s otázkou, jestli to vnímám správně. Nejsem si jistá, zda jsem v tomto momentě byla „o krok pozadu“ za klientkou, zda jsem nebyla až příliš pozitivní a zda to klientka cítila stejně.

O autorce: Dita Pavlová



Dita Pavlová vystudovala žurnalistiku a psychologii na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Od roku 2017 pracuje v Pedagogicko-psychologické poradně v Praze. Během rodičovské dovolené absolvovala psychoterapeutický výcvik v krátké terapii zaměřené na řešení a otevřela si soukromou poradenskou a terapeutickou praxi v Praze 5. Ve své praxi se zaměřuje na děti předškolního a školního věku, dospívající a dospělé. Při terapeutické práci ráda využívá metodu Kids' Skills, kterou propojuje se sandtray.

Jak se učím vytvářet prostor dětem

Autorka: Ludmila Kubjátová

Kubjátová, L. (2025). Jak se učím utvářet prostor dětem. *SF REVUE*, 5, 21-25.

„Děti chtějí být slyšeny a brány seriózně.“ (Sabine Vermeire)

Volala mi maminka devítiletého Lukyho. V rozhovoru jsem zjistila, že Luky je velmi chytrý a šikovný kluk, který ale někdy vybuchuje vztekem. Když se mu něco nepovede, pak hází s věcmi, bouchá se a nechce to dále dělat. Vznikají pak časté problémy v přípravě do školy. Navíc se u něj poslední dobou vyskytla tendence zlobit se na všechny doma, když nejsou věci na svém místě. Křičí na rodiče, že je nepořádek. Vadí mu sklenička na stole, neurovnané ovladače pod televizí apod. Ve škole mu učení hodně jde, občas se vztekne i při práci ve škole, ale méně než doma. Problémy má však s kamarády. Když nedělají věci podle jeho představ, tak se s nimi pohádá, nebo dokonce uhodí. Rodiče situaci řeší ve škole i doma, snaží se s Lukym mluvit. Říkat mu, že je v pořádku, když jsou věci jinak. Někdy se stane, že i rodiče na něj křičí, když už nevědí, jak jej zastavit. Rodičům je to vše líto, cítí se bezmocně a mají dojem, že selhávají. Obrátili se i na klinickou psycholožku pro případnou diagnostiku. Nejvíce je aktuálně trápí Lukyho úzkosti, které se projevují jeho nadměrnou potřebou pořádku, což rozrušuje celou rodinu.

Zákonitě jako SF terapeut jsem se ptala i na to, v čem je Luky dobrý, na co jsou rodiče hrdí. Luky je velmi chytrý. Daří se mu ve škole. Umí si sám vyhledávat informace na internetu. Hodně ho zajímá příroda, různá zvířata, i celá Země. Má mnoho informací, se kterými rodiče i ostatní dospělí překvapuje. Rád imituje politiky a tím baví okolí. Umí být hodný a pečující k rodičům i menší sestře. Jako rodina rádi cestují. Jezdí i celý měsíc na road tripy, kdy spí pod širákem. Luky společně s tátou plánuje jejich cestu a místa, co by chtěli vidět, kam se zastavit.

S maminkou jsme se dohodly na společném setkání s oběma rodiči a Lukym. Požádala jsem maminku, aby Lukymu vyřídila, že se těším na setkání a že si sebou může přivést něco, co má rád, co by mi chtěl ukázat.

Na společném setkání si Luky dal bylinkový čaj. Bylo vidět, že je to chlapec, který určitě očekává, že bude slyšen a brán vážně. Řekla jsem jim, že dnes se setkáváme poprvé a že bude na něm, jestli přijde znovu. Že zde může být vždy s rodiči nebo sám, podle toho, jak on bude chtít. Vždy bude záležet na něm, co tady budeme dělat. Zeptala jsem se, zda bych mohla rozhovor nahrávat. Rodiče souhlasili i Luky, ale až po ujištění, že pokud by to nebylo v pohodě, tak nahrávání zastavím a vymažu. Donesl mi ukázat pohlednice z jejich cest a rád mi vše ukazoval a vysvětloval. Zajímala jsem se a Luky rád odpovídal. Bylo mi jasné, že je Luky velmi inteligentní chlapec.

Pak jsem se obrátila na rodiče s otázkou: „Kdybychom se tady párkrát potkali, a vy byste si řekli, že to byl fakt dobrý nápad mě oslovit a zajet za mnou, podle čeho si to jednou takto řeknete, jak to bude v tomto čase u vás vypadat?“. Táta řekl, že by na ně Luky nekřičel, že je doma nepořádek a že by ve škole neposlouchali, že má problémy s kamarády. Máma to začala rozvíjet. Ale než jsem se stačila zeptat, co bude místo toho. Luky řekl: „Stop, stop, vypněte to nahrávání!“ Bylo vidět, jak je v napětí. Vzala jsem mobil a před ním jsem nahrávku stopla a smazala.

Zeptala jsem se tedy jeho, podle čeho by on poznal, že zajet sem byl dobrý nápad. A on odpověděl: „Potřeboval bych vědět, co mám dělat s tou úzkostí.“ Překvapilo mě, že používá slovo úzkost, ale bylo pro mne alespoň jednoduché rozhovor dále rozvíjet. V ten moment jsem sáhla po externalizaci problému. Technika není primárně SF, ale v daný moment jsem k ní sáhla a do rozhovoru nabídla. Ptala jsem se, zda by mi řekl o té jeho úzkosti něco více. Luky na otázku pěkně reagoval. „Ona je pořád se mnou.“ Při této větě mi projelo hlavou a taky jsem to řekla: „Ty jo, to musí být fakt těžký. A jak to s ní zvládáš?“ Luky říkal, že to právě nezvládá, že to ona chce, aby bylo všechno uklizeno a když není, tak je fakt hnusná. Už je z toho unavený, nebaví ho uklízet, ale musí. Proto se i zlobí na rodiče a sestru, protože pak to musí uklízet on. Pokusila jsem se zeptat na výjimku. Říkal, že když jsou na výletě, tak úzkost zůstává doma. Dozvěděla jsem se, že už se snažil úzkost vyhodit nebo někde zavřít, ale že prý, se zase vrátila a byla mnohem drsnější než před tím. Pomstila se mu. Takže teď už se jí raději nesnaží nijak zbavit. Pak mi pověděl něco, co jsem opět nečekala: „Myslím, že ta úzkost asi k něčemu je, když ji mám. Nemůžu se jí zbavit, a tak ji asi k něčemu potřebuji.“ Nikdy mě nepřestane překvapovat, jak jsou děti uvědomělé. Vrátilo mě to k rozvíjení externalizace problému: „Víš, já mluvím s různými lidmi, za kterými taky chodí úzkost a zjišťuji, že s každým člověk žije jiná úzkost. Mohl bys mi tu tvou nakreslit, ať si ji trochu představím, co je zač?“ Luky řekl: „Hm, ona vypadá jako oranžový Pohlreich.“ A začal kreslit oranžovou hlavu a pár chlupů místo vlasů. Na to já s úžasem: „Hm, ona je plešatá.“ Bylo vnímat, jak se atmosféra na setkání uvolňuje. Rodiče, Luky i já jsme se uvolnili a začali být více zvědaví na Lukyho úzkost a bylo vidět, že i jeho tato naše zvědavost baví. „Jo, je plešatá a oranžová.“ Na to jsem ho povzbudila: „Ty jo, a co ještě mi o ní povíš?“ Luky: „A smrdí jako plný autobus nemytých polských turistů.“ Začali jsem se při té představě všichni nahlas smát. Luky začal s tátou diskutovat ve srandě, že by bylo lepší nezmiňovat národnost, aby z toho nebyl mezinárodní skandál. Tak se rozjel společný rozhovor, co by se dalo s oranžovým Pohlreichem dělat.

Setkání však již mířilo ke konci. Zeptala jsem se, co uděláme s tím obrázkem. Luky jej rozhodně vzal a roztrhal. A za podpory maminky vyhodil do koše. Na další setkání se měli ozvat, podle toho, jak se doma domluví.

Po setkání jsem Lukymu poslala dopis.

Ahoj, Luky.

Děkuji ti za fajn návštěvu. Dozvěděla jsem od tebe zajímavé informace. Je úžasné, kolik toho víš o zemích, různých památkách a také zvířátkách. Také, když jsem si dělala z našeho setkání poznámky, mi došlo, jak jsi vtipný a uvědomila jsem si, že i když byl náš rozhovor místy těžký, tak jsem se s tebou dost nasmála.

Také si myslím, že jsi odvážný, protože jsi mi řekl, že úzkost je s tebou pořád. Když jsem tohle uslyšela, řekla jsem si: „Ty jo, to musí být fakt těžké. A ten kluk je tady, protože si s tím chce nějak poradit!“ V tomhle já vidím kus odvahy.

Zaujalo mne i to, jak jsi mi řekl, že úzkost v nás pro něco vznikla, že je asi nějak důležitá. To máš pravdu, všechny naše pocity a emoce k něčemu slouží nebo i pomáhají. Někdy se však stane, že nějak zdívocí nebo přerostou a je pak potřeba najít cestu, jak s nimi zacházet, aby se zase zklidnily, zmenšily a opět nám pomáhaly.

Je moc super, že máš rodiče, kteří se ti snaží s tímto pomoci. Jste vlastně takový team, který je na misi, jejímž cílem je ti pomoci najít způsob, jak být s úzkostí, aby se mohla zase zklidnit.

A tím tě uvolnit a udělat tě zase více šťastným. Tvoje úzkost jde cítit jako zájezd nemytých turistů (nechci zmiňovat národnost, abych jistý národ neurazila 😊) a vypadá jako oranžový Polreich (nevím, jestli jsem to jméno napsala správně 😊). To je tedy smradlavka a jak jsem slyšela, umí být dost drsná. Ale chtěla bych ti napsat, že znám dost lidí (malých i velkých), kteří to zvládli. Můžeš to zvládnout i ty.

Nevím, jestli se rozhodneš znovu za mnou přijet. To záleží hlavně na tobě a na rodičích. Ale pokud se rozhodneš mě připojit do tvého teamu, ráda tě znovu uvidím.

Hlavně ti přeji, aby se ti dařilo nacházet svou cestu, jak s oranžovým Polreichem mluvit nebo jednat, aby se zklidnil a mohl sis zase normálně užívat věci, které máš rád.

Na konec dopisu ti přeji krásné pohodové Vánoce, ať si s rodinou užijete hezký čas.

Lidka

Maminka po Vánocích volala, že by chtěli další termín, ale že Luky si přeje být se mnou sám.

Luky přišel, sedl si, nechal si uvařit bylinkový čaj. Zeptala jsem se ho, co budeme na tomto setkání dělat? Žasla jsem, jak přišel odhodlaný a připravený se mnou mluvit o tom, o čem chtěl.

Luky mi řekl: „Vím, jak můj problém s uklízením začal. Zatím jsem o tom s nikým nemluvil, ale myslím si, že by pomohlo to říct.“ Začal mi vyprávět příběh. Před přibližně třemi lety o Vánocích dostal veliké lego, které si vážně moc přál. Měl z něho velikou radost. Dalo mu fakt hodně práce to celé složit. Jednou se stalo, že neměl uklizeno v pokoji a přišel táta, kterého to strašně nazlobilo. Hodně křičel, a navíc mu to celé veliké lego hodil do jeho bedny s legem. Byl to ten nejhorší zážitek v jeho životě. Vyslechla jsem si to s vnímáním tíhy, kterou v tom Luky má. Nemluvil o tom s nikým, protože táta je ten nejlepší táta na světě. A má s ním i ten nejlepší zážitek ve svém životě, když leželi v Polsku pod širákem a pozorovali hvězdy a povídali si. Nechala jsem Lukyho vybrat k tomu nejlepšímu a nejhoršímu zážitku kartičku z Inug karet. Kartičku k nejhoršímu zážitku nazval „tlak“ „tak to na něj tlačí“ a kartičku k nejlepšímu zážitku „pohoda“. Taky jsme ty kartičky přiřadili na časovou osu jeho života. Když jsme si to takto zviditelnili a povídali si o tom nejhorším i nejlepším zážitku s tátou, vnímala jsem, jak se Luky postupně uvolňuje. Pak jsem zaměřila pozornost na to, že tato čára jeho života pokračuje a on s tátou, který je převážně „ten nejlepší táta“ žije a zažívá mnoho chvil. Zeptala jsem se, co za kartičku by mělo být dále v pokračování? Jak by si to dále přál? Vzal zelenou kartičku, kterou nazval, že to bude „úleva a pochopení“. Ptala jsem se, co pro to potřebuje, aby mohla nastat úleva a pochopení. A Luky mi odpověděl: „Potřeboval by to tátovi říct, ale nevím jak, aby si nemyslel, že ho nemám rád. On je to přece ten nejlepší táta na světě.“ Potřeboval by, aby to táta slyšel, pochopil a omluvil se mu. Zeptala jsem se, jestli má nějakou představu, jak by se to tátovi dalo říct. „Měla byste mu to říct vy,“ odpověděl. Začali jsme tedy domlouvat další setkání. Domluvili jsme, že budu takový hlas za něj. Luky si sám určil, co mám tátovi příště říct. Dohodli jsme se, že rodičům ukážeme tu osu života i s obrázky. Ocenila jsem jej za to, že udělal tento krok, a to, jak ví, co potřebuje. Taky jsem řekla, že si velmi vážím jeho důvěry, kterou mi tímto dává.



Třetí setkání proběhlo s Lukym a opět společně s oběma rodiči.

Po krátkém smaltalku na úvod jsem rodičům uvedla, že mě Luky pověřil, abych byla takovým hlasem, který jim řekne něco, co on sám nemůže. Řekla jsem, že Luky ví, kdy jeho problémy s úklidem začaly. Ukázala jsem obrázek s čarou života a s kartičkami: „Začalo to jeho nejhorším zážitkem v životě.“ Odvyprávěla jsem příběh s rozbitím lega a s tím, jak se v tom Luky cítil. Pak jsem řekla, že je těžké toto říct, protože táta je ten nejlepší táta a má s ním i nejlepší zážitek ve svém životě. Ukázala jsem na kartičku a pověděla příběh o spaní pod širákem. Teď Luky potřebuje, aby to táta slyšel, pochopil to a omluvil se, aby se Lukymu ulevilo.

Musím se doznat, že jsem moc doufala v dobrou reakci táty a ta nastala. Máma i táta se snažili rozpomenout, jaké to bylo lego. Táta si přímo na tu situaci nedokázal vzpomenout, ale uznal, že někdy taky bývá naštvaný víc, než by měl. Omluvil se.

Díky tomu se rozvířil společný rozhovor. O tom, jak máma, táta i Luky mají někdy emoce, jsou naštvaní. Máma se Lukyho ptala: „Dělám i já něco špatně? Co mám udělat, abych ti pomohla při úkolech, abys ses tolik u toho nezlobil?“ Luky na to: „Mě vůbec nepomáhá, když se tam taky zlobíš.“ Tak si začali vlastně spolu, skoro beze mě, povídat o tom, co by mohlo pomoci, když se Luky v pokoji vzteká, když nemá perfektně úkol. Bylo by lepší, kdyby tam máma nechodila, pokud to v ní vyvolává taky naštvání (protože neví, jak mu pomoci). Luky dokázal nahlas vyslovit, že tohle nepomáhá, spíše přitěžuje. A máma a táta to dokázali slyšet. A díky tomu i zkoušet hledat, co pomůže.

Od té doby se neozvali. Pro účely sepsání této kazuistiky jsem se rozhodla napsat Lukyho mámě mail, ve kterém jsem ji požádala o zpětnou vazbu a souhlas se sepsáním kazuistiky pro SF revue. Její odpovědi byly velmi cenné. Setkání jim dost pomohlo. Na škále to hodnotila číslem osm. Luky si se

mnou jako s „neutrální osobou mohl popovídat, otevřel se a zamyslel se.“ Je to osm, protože pro Lukyho a tím i pro rodiče byla vždy nepříjemná dlouhá cesta autem. Velmi cenná byla zpětná vazba mámy: „U prvního setkání šlo vidět, že Lukymu se hůř mluví před námi, možná mohla být část společná a část samostatná.“ Pro mne z toho plyne ještě více se zaměřit na vytvoření prostoru pro dítě. Mohu se tedy s dalšími dětmi a rodiči ještě více zaměřit na vytváření a spoluvytváření tak, aby to byl skutečně prostor pro dítě dle jeho potřeb. Skvělá zpráva je: „Lukyho stavy ohledně uklízení se zlepšily. Ano, stále to řeší, ale už ne tak dramaticky, zoufale a afektovaně.“ Jak krásně se mi tohle v mailu četlo. Dle mámy, kdybych byla dojezdově blíže, určitě by ve společných setkáních pokračovali.

O autorce: Ludmila Kubjátová

Vystudovala jsem Jednooborovou psychologii na Palackého univerzitě v Olomouci a Sociální pedagogiku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Mám absolvovaný komplexní výcvik v terapii zaměřené na řešení. Obohacující bylo pro mne absolvování i jiných kurzů v Daletu jako hypnoterapie zaměřené na řešení a Kid's Skills, meditace zaměřené na řešení, ale inspiroji se i jinými postmoderními přístupy, ale ráda si i inspiroji jinde např. procesově orientovanou psychoterapií. Mám mnohaletou zkušenost ze školní psychologie a spolupracuji i se sociálními službami. Aktuálně rozvíjím svou terapeutickou praxi ve Valašském Meziříčí. Terapeuticky pracuji s dětmi, dospívajícími i dospělými, páry i rodinnými systémy. Do své práce ráda zapojuji tvořivé, hravé a zážitkové techniky a nabízím terapie v lese.



Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills

Autorka: Michaela Nebor

Nebor, M. (2025). Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills. *SF REVUE*, 5, 26-36.

Úvod

Kids' Skills představuje metodu orientovanou na řešení – je pro ni typický pozitivní přístup. Rozhovor vedený pomocí Kids' Skills se nezaměřuje na problémy, ale na dovednosti, které si klient potřebuje osvojit, aby dosáhl změny. Metoda vede klienty k tvořivosti, bývá označována také jako hravá. Z těchto důvodů se hodí pro dětskou klientelu, s níž školní psycholožky a psychologové pracují nejvíce.

Metodu charakterizuje její efektivita (rychlost). Proto je výhodná právě pro školní psychology, kteří mnohdy bývají přetíženi. Většinou jsou ve škole na svou práci sami, někdy nemají ani celý pracovní úvazek. Zároveň musí být k dispozici často několika stům studujícím. Navíc metoda uživateli nabízí jasnou strukturu – navádí ho, jak při práci s dítětem postupovat krok za krokem. To ocení hlavně začínající školní psychologové.

Sama jsem absolvovala kurz Kids' Skills, jehož součástí je supervize. Ta pro mě byla užitečná z hlediska možnosti získat zpětnou vazbu ke své práci s klienty a klientkami na ZŠ a zároveň poslechnout si zkušenosti ostatních kolegů. Hledala jsem proto výzkumy, které by popisovaly další zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills. Přestože existují výzkumy týkající se Kids' Skills, ukázalo se, že chybí data z českého a zejména školního prostředí.

Tento článek zpracovává výsledky výzkumu, který byl realizován začátkem roku 2024 v rámci magisterské diplomové práce na Univerzitě Palackého v Olomouci. Výzkum si klade za cíl zjistit, jaké zkušenosti s metodou mají psychologové, kteří absolvovali kurz Kids' Skills, působí na ZŠ a tuto metodu ve své praxi využívají. Data jsou získána polostrukturovanými rozhovory a analyzována interpretativní fenomenologickou analýzou.

Čtenář článku je stručně seznámen s metodou Kids' Skills, metodologií a výsledky výzkumu. Pro pochopení širšího kontextu doporučuji nahlédnout do diplomové práce, která je volně přístupná v systému Theses (viz Nebor, 2024).

Teoretické zakotvení

Základní rámec Kids' Skills tvoří terapie zaměřená na řešení. Metodu současně obohacují i prvky z několika dalších směrů (Zatloukal & Žákovský, 2015). Představuje cestu, jak „dětem pomoci překonat jejich problémy, a to pozitivním a příjemným způsobem za pomoci učení se novým dovednostem“ (Furman, 2004, p. 1).

Jedná se o poměrně strukturovanou metodu, která koučům a koučkám nabízí postup práce krok za krokem (Furman, 2009; Zatloukal et al., 2020). Pokud kouč s metodou začíná, radí se strukturu následovat. Jakmile si ale osvojí cit pro práci s ní, vzniká prostor pro úpravy (Furman, 2004; Zatloukal & Žákovský, 2015).

Kroky autoři původně navrhli takto (Furman, 2009; Zatloukal & Žákovský, 2015):

1. Přeměna problémů na dovednosti – kouč se zamyslí, jakou dovednost si klient potřebuje osvojit nebo v jaké by se měl zlepšit, aby se jeho problém vyřešil.
2. Dohoda o dovednosti – kouč se klienta zeptá, jakou dovednost si chce zvolit, anebo sám nějakou navrhně.
3. Pojmenování dovednosti – kouč vyzve klienta k výběru názvu pro dovednost.
4. Zkoumání přínosů – kouč vede klienta k vymyšlení výhod, které z naučení dovednosti plynou.
5. Výběr pomocníka – dítě si vybere např. zvíře, filmovou postavu, imaginárního kamaráda nebo inspirativní slavnou osobnost.
6. Získávání podporovatelů – dospělých, ale i vrstevníků, které za pomoci kouče osloví a naplánují formu pomoci.
7. Budování sebedůvěry – kouč se klienta ptá, co mu dává důvod domnívat se, že si dovednost zvládne osvojit.
8. Plánování oslavy – kouč zjišťuje, jak si klient představuje oslavu dosažení cíle spolupráce, a do detailu ji spolu plánují.
9. Předvedení dovednosti – kouč klienta požádá o ukázkou toho, jak by se po nabytí dovednosti zachoval v určité situaci.
10. Zveřejnění – dítě může své okolí informovat o učinění závazku učit se dovednost.
11. Trénování - lze využít hraní rolí, různé hry apod.
12. Připomenutí – kouč se zajímá, jakým způsobem chce dítě dovednost připomínat v případě, že dovednost zapomene využít.
13. Oslava a poděkování – pokud panuje shoda na tom, že se dítě dovednost už naučilo, je čas na oslavu a poděkování těm, kteří k dosažení cíle přispěli.
14. Předávání dovednosti – kouč vede klienta, aby dovednost učil další děti.
15. Další dovednost – může se navázat prací na další, klidně náročnější dovednosti.

Zatloukal a Žákovský (2015) ke struktuře přidružili „small talk“ – rozhovor o zálibách a schopnostech dítěte, kterým jsou zvyklí zahajovat spolupráci s dítětem.

Hlavní cílovou skupinou metody jsou děti od 3 do 12 let (Furman, 2009). Lze ji ale aplikovat i u adolescentů a dospělých, pokud se jim vhodně přizpůsobí (Furman, 2004). Alternativou Kids' Skills navrženou speciálně pro adolescenty je program Mission Possible (Furman, 2013, in Zatloukal et al., 2020). Na řešení orientovaný způsob práce lze aplikovat i na školní třídy, a to ve formě programu Skilful Class (Kids' Skills, n. d.b).

Metodologie výzkumu

Mým cílem bylo popsat, jaké jsou zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills. Za tímto účelem jsem uskutečnila kvalitativní výzkum, konkrétně mnohopřípadovou studii.

K tvorbě dat byly použity polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami. Výzkumný soubor sestával ze 4 školních psycholožek, jejichž základní demografické údaje uvádím v tabulce a blíže je popisuji v dalších odstavcích. Výzkumný soubor byl sestaven pomocí metody samovýběru. Vybrané informatorky splňovaly tato kritéria: působení na ZŠ, alespoň 1 rok na pozici ŠP; úvazek alespoň 0,5; zkušenost s využíváním metody Kids' Skills ve školním prostředí.

K analýze dat jsem využila interpretativní fenomenologickou analýzu. Tato metoda se zaměřuje na „porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu“ (Smith et al., 2009, in Koutná Kostínková & Čermák, 2013, p. 9).

Jméno	Věk	Velikost školy	Délka praxe	Délka zkušenosti s KS	Úvazek
Hana	47	435 žáků	17 let	7 let	1
Renata	44	440 žáků	5 let	3 roky	0,8
Klára	30	>630 žáků	5,5 roku	3 roky	1
Barbora	37	~450 žáků	4,5 roku	1 rok	0,7

Hana

Hana je 47letá žena. Po vystudování magisterského studia psychologie nejprve působila v PPP. Později začala pracovat jako školní psycholožka a nyní už má 17letou zkušenost v oboru. Mezi její další pracovní zkušenosti patří provozování soukromé psychoterapeutické praxe, práce s pěstounskými rodinami a lektorská činnost. Kromě vzdělání v metodě Kids' Skills, s níž pracuje 7 let, má za sebou výcvik ve videotréninku interakcí, kurz Sandtray a komplexní psychoterapeutický výcvik SOLUTIONS FOCUS. Ve svém volném čase působí jako skautská vedoucí a angažuje se v oblasti alternativního školství.

Renata

Renata je 44letá žena. Nejprve získala vzdělání v oboru učitelství. Později se dostala ke studiu psychologie, které absolvovala na Slovensku. Kromě učení jazyků se věnovala také personalistice. Nyní ale už přes 5 let působí v oboru školní psychologie. Na částečný úvazek pracuje také v místním komunitním centru. Je frekventantkou Komplexního výcviku v psychoterapii zaměřené na řešení. S metodou Kids' Skills pracuje cca 3 roky. Prošla vzděláním v hypnoterapii zaměřené na řešení, kariérním poradenství a koučování, EEG biofeedbacku a Sandtray. Ve svém volném čase vypomáhá v Bílém kruhu bezpečí.

Klára

Klára je 30letá žena. Na pozici školní psycholožky nastoupila ihned po absolvování magisterského studia psychologie a nyní ji vykonává šestým rokem. Současně vede podpůrnou skupinu pro dospívající a spolupracuje s Ostravskou univerzitou v oblasti celoživotního vzdělávání. V minulosti pracovala se ženami a jejich dětmi v azylovém domě Armády spásy. Kurzem Kids' Skills prošla před 3 roky a od té doby metodu používá. Má také pedagogické minimum a prošla vzděláním umožňujícím využití herního pískoviště. Považuje za důležité účastnit se pravidelných supervizních a intervizních setkání s kolegy. Ve volném čase tvoří psychologický obsah na sociální síť.

Barbora

Barbora je 37letá žena. Získala titul PhDr. v oboru Psychologie. Pracovala jako psycholožka pro Ministerstvo vnitra ČR a Celní správu ČR. Krátce působila také v PPP. Aktuálně poskytuje poradenství pro dětskou klientelu v soukromé agentuře a na úvazek 0,7 vykonává pozici školní psycholožky. Na pozici je 4,5 roku, nicméně po dobu rodičovské dovolené se věnovala pouze KI v rozsahu 20 hodin měsíčně. Je čerstvou frekventantkou Systemického výcviku v poradenství pro děti a rodiče a psychoterapii dětí. Má za sebou například kurz Sandtray a výcvik v Edukativní rodičovské terapii. S metodou Kids' Skills pracuje 1 rok.

Výsledná témata

Aplikování interpretativní fenomenologické analýzy dalo vzniknout 9 tematickým trsům. Tyto trsy sdružují konkrétnější témata, která spolu souvisí. Zde uvádím jejich výčet:

1. motivace ke KS;
2. vývoj práce s metodou;
3. stěžejní prvky KS;
4. výhody metody;
5. potřeby ŠP;
6. využitelnost metody;
7. úpravy metody;
8. náročné momenty;
9. poznatky ŠP.

Na závěr nabízím integraci vzniklých témat, do níž vkládám i vlastní myšlenky.

Motivace ke KS

Zkušenosti účastnic výzkumu poukazují na to, že dosažení magisterského titulu v oboru Psychologie pro práci školní psycholožky nemusí stačit. Sdělují, že během svého studia o metodě Kids' Skills neslyšely, anebo si ji nezapamatovaly. Mají pocit, že je vysoká škola nevybavila konkrétními nástroji pro individuální práci s klienty.

Právě potřeba osvojit si konkrétní nástroje byla jednou z motivací, která informátorky přiměla přihlásit se do kurzu Kids' Skills. Lákalo je, že metoda poskytuje určitou strukturu. Barboře KS pomohlo po

pandemii covid-19, kdy z její zkušenosti vzrostl počet případů sebepoškozování a ona měla pocit, že si s dosavadními postupy nevystačí.

KS slouží i jako ochutnávka přístupu zaměřeného na řešení. Může být užitečná pro zájemce o komplexní psychoterapeutický výcvik SOLUTIONS FOCUS nebo pro odborníky, kteří si chtějí ověřit, zda by jim tento směr vyhovoval. Pomůže i těm, kteří například z časových důvodů nemohou výcvikem projít.

Vývoj práce s metodou

Hana a Renata se shodují na tom, že se v práci s Kids' Skills časem uvolnily, posunuly se od rigidního dodržování struktury k větší improvizaci. Může to vypadat tak, že dojde jen k překlopení problému na dovednost, ale následuje třeba práce s pískem. Trénink umožňuje i přestat se tolik soustředit na sběr anamnestických dat a více se věnovat procesu, řešení a zdrojům.

Informátorky si chválí, že mohly po pár dnech kurzu začít metodu zkoušet s klienty a klientkami, kteří k nim ve škole docházeli na individuální rozhovory, a nemusely čekat, až kurz dokončí. V tomto směru bylo praktické, že už pracovní místo ve škole měly. Hana, Klára i Renata své začátky popisují převážně jako nadšené.

U některých účastnic se ale na začátku objevovala i nejistota. Bály se, zda zvládnou metodu reprodukovat nebo zda je metoda natolik funkční, jak působí. Barbora vysvětluje, že ačkoli pochopila filozofii KS a první kroky KS jí byly jasné, v dalším postupu už se ztrácela.

Rada ke zdárnému osvojení metody zní jednoduše: praktikovat a procvičovat, kdykoli je to možné. Jak se zdá, klientům na výběru metody tolik nezáleží.

Někomu může přijít vhod sestavit si tahák, tedy dokument shrnující hlavní body metody (kroky i otázky k nim). Kromě kurzu Kids' Skills od Daletu k jeho tvorbě poslouží i kniha Zázrak tří květin. Tahák lze mít na očích během sezení, anebo ho průběžně studovat a využívat k přípravě.

Stěžejní prvky KS

Školní psycholožky odhalují 5 prvků významných u práce s metodou KS: přerámování, podporu, škálu, motivaci a naději.

Přerámováním míníme přeměnu problémů na dovednosti. Aby k tomu došlo, ptáme se dětí, co by se chtěly naučit, případně co by chtěly obecně. Hana uvádí případ dívky se školní fobií, které tento krok stačil pro vyřešení zakázky. Přerámování přináší úlevu dítěti i jeho rodičům, zároveň díky němu dochází k normalizaci potíží a posílení klienta či klientky.

Podpora zahrnuje jak výběr neživého pomocníka (zvířete, filmové postavy, imaginárního kamaráda nebo inspirativní slavné osobnosti), tak hledání důvěrné osoby. S dětmi lze naplánovat, jak podporovatele oslovit. Můžou dostat za úkol vyžádat si doma pozitivní zpětnou vazbu. Rodiče tím přimějeme zaměřovat se více na to, co se daří, než na to, co nefunguje. Tato změna má potenciál zlepšit fungování rodiny. Roli podporovatele ale může plnit i sám školní psycholog. Na principu výběru pomocníka funguje i práce s figurkami na písku – dítě může díky figurce metaforicky vyjádřit svůj problém.

Účastnice výzkumu rády využívají škálování, ať už k mapování pokroku nebo naděje na změnu. Škálu lze znázornit tužkou na papír anebo umístěním vlastního těla v prostoru. Jakmile dítě ukáže, kde na škále se nachází, vedou ho k podrobnému popisu daného místa. V případě škály pokroku by se doptávaly, co vše už dítě umí. Škálování slouží školním psychologkám mimo jiné ke kontrole efektivity spolupráce s klientem.

Pro úspěšnou práci s metodou je zapotřebí motivace. Nemusí být přítomná od začátku, ale musí se objevit. Klára si stojí za tím, že je nutné mít vnitřní motivaci, podle Hany stačí vnější. Například když zakázka vzešla od rodičů, ale dítě přijde na dovednost, kterou by se chtělo naučit, anebo když dítě na problému pracuje, aby měl jeden z rodičů radost. Motivace se dá zvýšit rozvíjením vize preferované budoucnosti (tím, že cíl prozkoumáváme ze všech stran).

Školní psychologky považují za stěžejní princip naděje. Snaží se svým klientům prokazovat důvěru tím, že neanalyzují jejich problémy či diagnózy a ujišťují je, že dosažení pokroku je možné. Základní principy květinové teorie, které se běžně zobrazují vedle sebe, tvoří dle názoru Barbory spíše sekvenci – naděje, tvořivost a spolupráce. Naděje (přerámováním normalizace) musí přijít jako první, následuje tvořivost (struktura KS se napasuje na problém dítěte), pak můžeme očekávat vytvoření spolupráce.

Výhody metody

Informátorky si chválí efektivitu metody. Potenciálních klientů a klientek je hodně a díky tomu, že je metoda rychlá, se všem může dostat potřebné péče. Z úst Hany a Renaty zaznívá, že se jedná o metodu, která směřuje ke konkrétnímu cíli, pokroku či dílčím úspěchům. Může vyhovovat odborníkům, s jejichž osobnostním nastavením tyto charakteristiky rezonují. Podle Barbory by se dala označit za krátkodobou metodu.

KS poskytuje strukturu. Specialista pracující s metodou ví, jak vypadá začátek spolupráce a kam se chce na jejím konci dostat. Zná kroky, kterými k cíli směřuje. Strukturovanost umožňuje i přenositelnost na jiné oblasti, což ji dělá praktickou.

Na metodě se dá vyzdvihnout její pozitivní ladění. Dává prostor pro hravost, orientuje se na klienta a na to, jak by si on svůj život představoval. Díky přerámování problému na dovednosti se potíže řeší, aniž by se zbytečně rozebíraly. KS může přinést úlevu jak dětem, tak jejich rodičům. Nehledá totiž chyby ani viníky.

Dítě, které kouč provází kroky KS, je konstantně povzbuzováno, posilováno a motivováno k práci na vybrané dovednosti. Pomáhá tomu právě přerámování problému na dovednost a normalizace stavu či situace, v níž se dítě nachází. Psycholožky doporučují klienty oceňovat a zvědomovat jim význam dosažených úspěchů. Motivaci pociťují i samotné psychologky, když vidí děti dělat pokroky.

Za výhodu metody se dá považovat i stav flow, do něhož se kouč s klientem dostává. Dá se na něj pohlížet ze dvou úhlů pohledu. Pro Kláru je stav flow podmínkou pro fungující spolupráci s klientským. Podle Hany se jedná o přirozený doprovod práce s metodou.

Potřeby ŠP

Za podmínky pro práci s KS považují psychologky místo, přístup ke klientům, dostatek času a spolupráci okolí.

Místem setkávání může být například pracovna ŠP. Pokud ji psycholog nesdílí s dalšími pedagogickými pracovníky nebo pracovníci, nabízí potřebné soukromí. Současně je to místo, kde se kouč cítí příjemně, dokáže se uvolnit a uzemnit.

Psycholožky se setkávají s tím, že vedení školy odmítá dítě uvolnit z výuky některých předmětů (například s matematiky). Podle nich je ale důležité dítěti poskytnout péči tehdy, kdy ji skutečně potřebuje. Zároveň chtějí mít možnost zastavit se u toho kroku, ze kterého dítě nejvíce čerpá. To ale často nejde. Nevýhodné jsou také dlouhé prodlevy mezi jednotlivými konzultacemi (například kvůli nemoci). Ze zkušenosti se pak dítěti špatně navazuje - je třeba mu připomínat, k čemu se během dřívějších setkání dospělo.

Nedílnou součástí KS je i spolupráce okolí. Jedná se jednak o důvěru v samotný proces, jednak o aktivní pomoc. Součástí podpůrné sítě bývá rodina, spolužáci, učitelé, asistenti, vychovatelé v družině nebo škola obecně. Podpora okolí má podle Kláry význam hlavně u mladších dětí.

Využitelnost metody

Názory školních psycholožek na univerzálnost metody se rozcházejí. Barbora vnímá, že má potenciál pomoci všem dětem. Stačí sledovat, jak na ni jednotlivé rodiny reagují. Zda se dějí drobné změny, rodina má chuť experimentovat a její členové si vzájemně naslouchají. V takovém případě je na místě pokračovat. Podle Kláry jsou případy, na něž metoda napasovat nelze.

Klára a Barbora metodu využívají u dětí na 1. i na 2. stupni. Jedna z nich má dokonce dobrou zkušenost s použitím metody u dětí předškolního věku. Renata sděluje, že jí dává přednost u dětí na 1. stupni. Pro ty druhostupňové má jiné, efektivnější metody.

Podobně se různí i názory na použitelnost metody v souvislosti s různými diagnózami. Hana s Klárou zastávají názor, že na diagnóze nesejde - důležitější je chuť udělat změnu či osobnostní nastavení dítěte. Barbora se pokusila metodu použít u jednoho dítěte s depresí a druhého, jehož stavy připomínaly halucinace. Z této zkušenosti vyvozuje, že metoda nemusí být vhodná pro osoby s vážnější diagnózou.

Školní specialistky také přišly na to, že využitelnost metody determinují schopnosti dítěte. Výhodou může být jistá míra komunikativnosti, tvořivosti a inteligence. Jsou to totiž prvky, na nichž podle jedné z informátorek filozofie KS relativně stojí. Pokud má dítě například vadu řeči nebo snížený intelekt, dá se metoda s určitými obměnami použít, její efekt ale může být méně výrazný.

Úpravy metody

Hana, Renata i Klára konstatují, že metodě nic nechybí, dá se používat sama o sobě (bez jakýchkoli úprav) a představuje spíše bohatou nabídku, z níž si člověk vybírá.

To však neznamená, že nedochází k úpravám. Pro práci s metodou je typické přehazování kroků a integrace s dalšími přístupy.

Školní specialistky metodu přizpůsobují věku dítěte. Zejména u starších dětí doporučují upravit rétoriku, volit jiné formulace. Místo kouzelného pomocníka může kouč použít inspirující osobu, logo, motto nebo talisman. Také je možné obměnit materiály - místo KS sešitu poslouží pracovní list Nahoru

na horu. U starších dětí není kladen takový důraz na zapojení okolí. Mladší děti se podle Barbory snáze provází strukturou.

Mezi běžné úpravy patří redukce metody. Psycholožky si vybírají jen některé techniky pro „small talk“ (např. kresbu sluníčka) a drží se jich u všech dětí. Někdo vypouští krok učení dovednosti dalších dětí.

Samozřejmostí v práci s KS je i propojování s dalšími metodami a technikami. Podle rozhovorů psycholožky nejčastěji volí kresbu, prvky hry (hraní scének, hry šťastného dětství), písek (Sandtray) nebo Skilful Class. Barbora metodu kombinuje s jiným psychotherapeutickým směrem, edukativní rodičovskou terapií.

Za další formu úprav se dá považovat použití materiálů. Některé více souvisí s na řešení orientovaným přístupem – KS sešit, pracovní list Nahoru na horu, kouzelná hůlka (plní roli pomocníka, ale i antistresové pomůcky), žetony pro práci se škálou. Jiné s přístupem souvisí méně - terapeutické karty, pískoviště. Renata po absolvování kurzu cítila zahlcení množstvím materiálů přístupných na sdíleném disku Daletu. Musela si v nich udělat vlastní pořádek.

Náročné momenty

Práci s metodou někdy komplikují nejistoty na straně školního psychologa. Zatěžující bývá snaha současně držet strukturu KS a pozornost dítěte. Psycholožky také řeší, zda metodu v daném případě dobře zvolily. Někdy jim dělá potíž rozpoznat, jestli s dítětem špatně formulovaly cíl, jestli ony dělají něco špatně, anebo se pro něj metoda nehodí. Nejistotu vzbuzuje taky otázka, kdy metodu do spolupráce s dítětem vnést. Případně jak postupovat, pokud se spolupráce zasekne nebo se nedaří vůbec.

Někdy nastává moment, který informátorky popisují slovy „dítě se nechytá“. V takovém případě se dítě drží původního vzorce chování, necítí potřebu něco měnit, anebo mu práce na dovednosti nejde. Práce pak působí nepřírozně, jelikož stojí na vynaloženém úsilí kouče. Pomáhat může snažit se dítě namotivovat.

Psycholožkám se velmi těžko navazuje spolupráce, pokud dítě sezení promlčí. I v takových případech se ale dá komunikovat pomocí gest nebo pracovat s celou třídou (Skilful Class). Jak už bylo zmíněno, schopnost komunikace je jeden z důležitých předpokladů pro využití Kids' Skills. Proto práci s dítětem můžou znesnadňovat vady řeči nebo omezená slovní zásoba. V důsledku špatné komunikace hrozí to, že si psycholog začne některé věci domýšlet.

Práci s Kids' Skills občas nabourávají negativní reakce vyučujících. Někteří nemají důvěru v účinnost hravých technik. Patrně od psychologů můžou očekávat, že dítě vrátí „spravené“. Někteří by si představovali rychlou změnu bez vlastního přičinění. Barbora vyučujícím ukazuje, že je nutné s výstupy dále pracovat (trénovat, vyhodnocovat, podporovat). Je si ale vědoma, že mají dost své práce.

Poznatky ŠP

Poslední tematický trs shrnuje poznatky, které nelze začlenit do žádného z předchozích trsů, ale nesou důležité informace.

Školní psycholožky se pokouší charakterizovat metodu Kids' Skills. Podle Hany a Kláry je sice metoda strukturovaná, ale umožňuje kreativitu a není třeba ji brát dogmaticky. Barbora řeší nesrovnalosti v pojmenování metody. Kids' Skills je spojováno s na řešení orientovanou terapií. Podle ní je však pro přiléhavější označení poradenství, jelikož jí u metody chybí hloubka a emoce. Hana upozorňuje na to, že není možné ani žádat stihnout všechny kroky za jedno sezení. Avšak z Barbořiny zkušenosti by se Kids' Skills nemělo používat po dlouhé časové období, jelikož pak se osnova ze spolupráce začne vytrácet.

Psycholožky se zamýšlí nad tím, jaký přístup k práci s klienty má pozitivní výsledky. Kláře se v kontaktu s dětmi osvědčila zvědavost. Snaží se být někým, kdo dítě poslouchá, kdo se skutečně zajímá. Vyplácí se nebrat na sebe veškerou zodpovědnost za pokrok klienta. Hana například věří v mimoterapeutickou změnu. Klára radí připomínat si, že člověk nemůže pomoci všem.

Účastnice výzkumu uvažují, jak v optimálním případě definovat dovednost. Důležité je, aby bylo dítě co nejvíce konkrétní. V případě příliš obecných formulací, např.: *„Chci být víc kamarádký,”* jdeme po podrobných popisech. Můžeme se ptát: *„To je skvělé, být víc kamarádký. A jak to bude vypadat, až budeš víc kamarádký?”* Někdy se dítě potřebuje naučit celý soubor dovedností. Pak je třeba vybrat, kterou by se chtělo naučit jako první. Ze zkušenosti se jedná o spojené nádoby, takže naučení jedné dovednosti vede ke zlepšení v druhé.

Pokud spolupráce stagnuje, nabízí se několik řešení. Barboře se osvědčilo přeorientovat svou pozornost z budoucnosti na minulost, tedy hlouběji prozkoumat anamnézu. Když se spolupráce zastaví Renatě, zaujímá direktivnější přístup. Když Haně nejde navázat individuální práce s klientem, zkouší intervenovat přes Skilful Class. Je v pořádku do metody vnést nějaké nové prvky, anebo úplně změnit metodu nebo přístup.

V rozhovorech se často objevuje téma motivace. Hana vidí motivaci jako podmínku pro práci s KS. Renatě se daří studující namotivovat v průběhu spolupráce. Dle ní je třeba najít krok, který dítě nejvíce motivuje – bývá to oslava, pochvala nebo pomocník, a zůstat u něj déle. Hana a Klára považují za zásadní zkompetentňovat dítě - nepohlížejí na něj jako na objekt péče, nýbrž na aktivní osobu, která se podílí na změně a pracuje na sobě. Dítě má mít nejdřív možnost dosáhnout menších cílů, aby mu následně šlo pracovat na těch významnějších. Pokud dítěti motivace chybí, lze namísto něj pracovat se zadavatelem zakázky.

Efektivitu metody poznáme jednak tím, že u daného dítěte sami zaznamenáváme změny, jednak pomocí zpětné vazby od dítěte, rodiče, učitele nebo asistenta.

Integrace témat aneb co dělat, když spolupráce nefunguje

Pro školního specialistu je pochopitelně náročné, pokud spolupráce v jakémkoli bodě nefunguje. Ať už se jedná o začátek spolupráce – školní psycholožky to popisují slovy „dítě se nechytá“, nebo její průběh – dochází ke stagnaci. Z rozhovorů lze vyčíst několik strategií, které se v situacích nezdarů osvědčily.

První strategií je motivovat dítě, aby mu osvojování dovedností dávalo smysl. Vyplatí se nalézt tzv. motivační faktor – krok nebo jakýkoli jiný prvek Kids' Skills, který má potenciál dítě nejvíce motivovat. Nejčastěji je to oslava, ale taky pochvala nebo pomocník. Pro některé děti je motivační samotný proces. Tomuto bodu se pak kouč věnuje déle. Zároveň je třeba sledovat i drobné známky zlepšení. Všímat si sebemenšího pokroku, který se udál a na kterém lze stavět.

Kids' Skills se orientuje spíše na klientovu budoucnost. V případě, že tyto postupy selhávají, může psycholog nahlédnout do klientovy minulosti, doplnit si anamnestické údaje a více se v příběhu dítěte zorientovat.

Pro Kids' Skills je typické nechat dítě převést problém na dovednost samo. Pokud by to pro klienta mělo být příliš zatěžující, může kouč zvolit direktivnější přístup. K vymyšlení dovednosti ho lze dovést například na základě informací od rodičů. Kdyby si dítě zvolilo příliš obecnou dovednost, lze ji konkretizovat pomocí podrobných popisů. Vedou k nim otázky typu: „*Jak to bude vypadat, až to budeš umět? Jak se budeš chovat, cítit, jak na tebe druzí budou reagovat?*“

Když není motivované dítě, je možné pracovat i (nebo pouze) se zadavatelem zakázky, tedy rodičem nebo vyučujícím. Pokud se metoda přizpůsobí potřebám dospělé klientely, lze ji využít i na ni.

Jestliže se s dítětem nedaří pracovat individuálně pomocí Kids' Skills, psycholog na něj může působit prostřednictvím práce se třídou, konkrétně metody Skilful Class. Další variantou je zvolit úplně jinou metodu nebo přístup, který nebude orientovaný na řešení.

Jakmile si školní specialista všimne, že spolupráce nefunguje, má možnost to před klientem pojmenovat. Může s ním otevřeně promluvit o tom, zda situaci vnímá podobně; proč si myslí, že to tak je; co by potřeboval jinak; zda chce ve spolupráci pokračovat. Někomu pomáhá připustit si, že „nelze spasit vše“, nelze všem pomoci.

Závěr

Cílem výzkumu bylo popsat, jaké zkušenosti s metodou Kids' Skills mají psychologové, kteří absolvovali kurz Kids' Skills, působí na ZŠ a tuto metodu ve své praxi využívají. Polostrukturované rozhovory a jejich následná analýza pomocí IPA pomohly odhalit 9 tematických trsů, které spojují výpovědi účastnic výzkumu.

Informátorky měly pocit, že absolvování magisterského programu psychologie pro vykonávání pozice ŠP nestačí, potřebovaly konkrétní nástroje pro práci s klientem, Kids' Skills braly jako ochutnávku SFBT, což je motivovalo k absolvování kurzu KS.

Způsob jejich práce s metodou se vyvíjel od rigidity k improvizaci. V začátcích převládalo nadšení z metody, ale objevovaly se i nejistoty. K osvojení metody jim pomohl trénink a sestavení taháku s kroky KS.

Za stěžejní prvky Kids' Skills považují ŠP převedení problému na dovednosti, podporu, práci se škálami, motivaci a naději. Výhody metody podle nich představují její efektivita, strukturovanost, pozitivní ladění, motivační potenciál a stav flow, který při jejím používání zažívají.

K práci s metodou potřebují ŠP vhodné prostory, přístup ke klientům, čas a také spolupráci okolí.

Názory ŠP na univerzálnost metody se rozcházejí. Možnost využití metody však podle nich závisí převážně na věku dítěte, jeho diagnóze a schopnostech.

ŠP se shodují, že metoda je dostačující ve své původní podobě. Přestože to není nutné, někdy provádějí úpravy. Přizpůsobují ji věku dítěte, redukují kroky, kombinují ji s dalšími metodami a technikami nebo používají různé materiály.

Práci s Kids' Skills komplikují nejistoty na straně školního psychologa, ztížená komunikace s dítětem nebo negativní reakce vyučujících. Může se stát, že dítě na metodu nereaguje už na začátku nebo dojde ke stagnaci v průběhu spolupráce.

ŠP uvádějí poznatky, ke kterým díky své zkušenosti s metodou dospěly – popisují, jak na metodu pohlíží, jaký přístup ke klientovi se jim při práci s metodou osvědčil, jak by měla být formulovaná dovednost, jak postupovat při stagnaci, pracovat s motivací nebo podle čeho poznat efektivní práci s metodou.

Na základě integrace témat jsem sestavila soubor strategií, které může kouč KS využít, když Kids' Skills nefunguje. Jako užitečné se jeví zejména podrobné popisy, motivování dítěte, mapování minulosti, direktivita, upřednostnění práce se zadavatelem zakázky nebo program Skilful Class.

Zdroje:

Furman, B. (2004). *Kids' skills: Playful and practical solution-finding with children* (L. Zatloukal, překladatel). St. Luke's Innovative Resources.

Furman, B. (2009). *Kids' Skills in action: An exciting new way of helping children overcome emotional and behavioural problems based on solution-focused therapy* [Nepublikovaný rukopis].

Kids' Skills. (n. d.). *Skilful Class*. https://www.kidsskills.org/WP-fin/?page_id=881

Nebor, M. (2024). *Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills* [Master's thesis, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. <https://theses.cz/id/0hbj4p/53022495>

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (2015). Kids' Skills: Využití terapie zaměřené na řešení při práci s dětmi a adolescenty. *Psychoterapie*, 9(1), 41–51.

Zatloukal, L., Žákovský, D., & Tkadlíčková, L. (2020). "Kids' Skills' and "Mission Possible" innovations: Solution-focused brief therapy models for working with children and adolescents revised and expanded. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 41(1), 29–41. <https://doi.org/10.1002/anzf.1399>

O autorce: Michaela Nebor



Michaela Nebor absolvovala bakalářské studium na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a magisterské studium na Univerzitě Palackého v Olomouci. Prošla kurzem Kids' Skills a metodě se věnovala i výzkumně. Od roku 2021 působí na Scioškole v Českých Budějovicích. Specializuje se na prevenci. Její ideální den? S manželem a synem na šumavském kávovém festivalu.

Využití podpůrných skupin vrstevníků při řešení šikany na základních školách

Autorka: Petra Chytilová

Chytilová, P. (2025). Využití podpůrných skupin vrstevníků při řešení šikany na základních školách. *SF REVUE*, 6, 37–46.

Školní šikana patří k nejzávažnějším problémům, se kterými se děti ve školách setkávají. Šikana (v různých formách a různé míře závažnosti) se vyskytuje na všech stupních škol. Jde často o dlouhodobý problém. Než šikana vyjde najevo, může to trvat měsíce, ale i roky. Déle trvající neřešená šikana přináší velké škody všem zúčastněným. Obětí šikanování způsobuje řadu psychických i zdravotních obtíží (sníženou sebeúctu, úzkosti, sebepoškozování, psychosomatické obtíže jako bolesti břicha či hlavy, zhoršení školního prospěchu, vysokou omluvenou i neomluvenou absenci ve škole; vybavuji si ze své praxe i sluchové halucinace, které odezněly po ukončení šikany). Vyrůstat v prostředí, kde se děje bezpráví, násilí a ponižování však není dobré pro nikoho. I děti, kterým není přímo ubližováno zažívají strach, nepohodu, učí se, že násilí je v pořádku. Ve školách proto hledáme způsoby, jak preventivně pracovat s třídními kolektivy tak, aby k šikaně pokud možno nedocházelo. Také se snažíme najít co nejefektivnější postupy, jak již vzniklou šikanu zastavit a znovu uzdravit vztahy mezi dětmi.

V českých školách se používá několik metodik při práci se šikanou. Nejrozšířenější je metoda českého etopeda a psychoterapeuta Michala Koláře. Další programy jako KiVa či PBIS jsou v Česku zatím využívány okrajově.

V následujícím textu bychom vám rádi představili v Česku ne příliš známou *Metodu podpůrných skupin vrstevníků* (Support group approach) autorky Sue Young. Sue Young vychází ve své práci se školní šikanou z přístupu zaměřeného na řešení (Solution focus). Metoda má za cíl zastavit probíhající šikanu a zároveň podpořit rozvoj sociálních dovedností a dobrých vztahů mezi dětmi.

Nejdříve krátce popíšeme samotnou metodu a následně budeme ilustrovat její využití na jedné kazuistice ze základní školy.

Popis metody podpůrných skupin vrstevníků

Sue Young doporučuje postupovat ve čtyřech na sebe navazujících krocích.

Osvědčuje se, aby kroky za sebou následovaly v rychlém sledu, pomáhá to udržet zájem dětí a zvyšuje to efektivitu programu.

Intervenci může provést kterýkoliv pracovník školy obeznámený s metodou (učitel, školní psycholog, metodik prevence...) nebo i externista do školy za tímto účelem pozvaný.

1. Krok: Rozhovor s dítětem, které má být podpořeno

Pracovník vede rozhovor s obětí šikany. Pokud si to oběť přeje, může být rozhovoru přítomna i blízká osoba (rodič, kamarád, učitel, který upozornil na šikanu atd.). Šikanované dítě může mluvit o čemkoliv,

co považuje za důležité. Některé dítě si přeje vylíčit mnoho detailů z toho, co se mu ve škole děje špatného, jinému dítěti není příjemné zabíhat do podrobností. Obě tyto cesty jsou v pořádku. Vše, co dítě řekne, je přijímáno bez odsuzování, nezpochybňujeme jeho pohled na situaci. Cílem rozhovoru není podrobně prozkoumat jak se šikana děje, diagnostikovat stadium šikany, ani zjistit objektivní pravdu o situaci ve třídě. Proto není potřeba zacházet do detailů, vyhneme se tak riziku sekundární viktimizace šikanovaného dítěte. Jde nám o to zjistit, kdo by byli nejvhodnější členové podpůrné skupiny. Podpůrná skupina je složena z osob, které dítě vnímá jako nejvíce obtížné (agresoři), dále z osob, které mohly být okolo, když se něco dělo (svědci šikany) a z kamarádů nebo potenciálních kamarádů (koho by dítě chtělo za kamaráda). Děti často mívají obavy z toho, že situace se může zhoršit, agresor se mu může pomstít a podobně. Můžeme proto dítě ubezpečit, že nikdo ve třídě nebude mít problémy, nebudeme nikoho trestat, jen situaci napravíme. Dítěti se v rámci rozhovoru rovněž stručně popíše, co bude následovat (setkání podpůrné skupiny a další setkání s dítětem). Na konci dítě požádáme, aby v následujících dnech pozorovalo, co se zlepšilo.

Na co se nezapomenout zeptat:

- Které děti ti ubližují? S kým je to pro tebe těžké? Kdo ti to dělá?
- S kým máš ve třídě největší obtíže?
- Kdo to viděl, že se to stalo? Kdo bývá většinou kolem, když se to děje?
- Kdo je tvůj kamarád? Kdo se tě aspoň trochu zastal, když se to dělo? Kdo ti ve třídě pomáhá? Koho bys chtěl mít za kamaráda?

Vysvětlit postup intervence můžeme například takto:

- Já zítra promluví s dětmi a požádám je, aby se chovaly lépe. Ty brzy uvidíš změny. Pozoruj prosím ty změny. Za týden se sejdeme a řekneš mi, čeho sis všiml.

2. krok: Setkání podpůrné skupiny

Co nejdříve, ideálně hned druhý den, po rozhovoru s obětí, následuje setkání vedoucí k vytvoření podpůrné skupiny. Sue Young doporučuje, aby podpůrná skupina měla 6–8 členů. Podpůrná skupina je složena z těch dětí, které nejvíce ubližovaly, některých přihlížejících a některých kamarádů oběti. Na začátku se osvědčuje dětem vysvětlit, že byly vybrány, protože mohou někomu pomoci. Pokud mají děti obavy, ujistíme je, že nemají problém. Vyhýbáme se použití termínu šikana a jakémukoliv obviňování. Pokud se děti ve skupině necítí ohroženy, bývají pozoruhodně nakloněny ke spolupráci a ochotny pomoci spolužákovi. Cílem je seznámit podpůrnou skupinu s tím, že jejich pomoc je potřeba pro podporu šikanovaného dítěte a získat je ke spolupráci. Většina času setkání skupiny je věnována generování a zapisování nápadů, jak podpořit dotyčné dítě. V mé praxi školního psychologa dobře funguje přizvat na setkání podpůrné skupiny i třídního učitele.

Užitečné věty:

- Vybrali jsme vás, protože ve vaší třídě je někdo nešťastný/smutný/necítí se dobře a vy byste mu mohli pomoci.
- Vy ho (*šikanované dítě*) znáte nejlépe, jste jeho spolužáci, tak budete mít také určitě nejvíce nápadů, jak mu pomoci.
- Máte nějaké nápady, jak mu pomoci? Může to být i nějaká maličkost.

- Možná už mu (*šikanovanému dítěti*) trochu pomáháte...?
- Určitě jste už někdy někomu pomohli. Jak jste to udělali?

Někdy děti mají hodně nápadů, jindy reagují mlčením. Vhodným povzbuzováním, poukázáním na to, že již v minulosti možná šikanovanému nebo jinému dítěti pomohly, se téměř vždy povede, že se generování nápadů rozběhne, a nakonec má každé dítě nějaký svůj nápad, nebo se připojí k nápadu někoho jiného. Pokud děti nepřinášejí nápady, pomůže také, když pracovník uvede pár příkladů, které drobnosti mohou pomoci lidem v těžké situaci (pozdravit, prohodit pár slov...).

Děti obvykle přinášejí nápady jako: nabídnou mu sušenku; vezmu ho do týmu při tělocviku; půjčím mu tužku; když na něho bude někdo zlý, zastanu se ho; když bude v lavici sám, sednu si vedle něho; budu si s ním povídat. Není ani tak důležitý obsah návrhů. Jde o to, že děti přijímají závazek pomoci šikanovanému dítěti.

Stává se, že některý člen skupiny začne mluvit o šikanovaném dítěti v tom duchu, že jeho chování je obtížné, nevhodné, podivné. V tu chvíli je dobré říct, že dítě se bude pravidelně scházet s pracovníkem (což je tak jako tak v plánu) a pracovat na svém chování. Děti bývají po této informaci ještě více ochotné pomoci.

Někdy je první setkání podpůrné skupiny živé, příjemné a plné nápadů. Jindy jsou děti zakřiknuté, odmítavé, nápadů mají málo. Zkušenosti však ukazují, že ať má pracovník ze setkání skupiny dobrý nebo špatný pocit, nemá to velký vliv na celkový výsledek – pomoc šikanovanému dítěti.

Na závěr pracovník skupině poděkuje a domluví si s nimi termín dalšího setkání (obvykle za týden), aby se mohli pobavit o tom, jak plán funguje.

3. krok: Mapování změn s dítětem, které bylo podpořeno

Odehrává se přibližně za týden od setkání podpůrné skupiny.

Cílem je zmapovat aktuální situace ve třídě se zaměřením na jakékoliv zlepšení a posuny. Zajímá nás také, zda nějaké problémy přetrvávají. Má zkušenost ukazuje, že dítě obvykle referuje zlepšení. Zaznívají slova jako „jsou na mě hodní, chovají se lépe, dali mi pokoj.“ Často je zlepšení tak velké, že oběť je se situací již zcela spokojená, někdy je zlepšení dílčí. Z mé zkušenosti vyplývá, že k nějakému zlepšení dochází vždy. Nikdy jsem nezaznamenala zhoršení situace. V rozhovoru je důležité se zaměřit i na to, jak samo šikanované dítě přispělo ke zlepšení.

Užitečné otázky:

- Co se změnilo od našeho minulého setkání?
- Jak to je teď ve třídě?
- Jak se teď cítíš ve třídě/ve škole?
- V čem je to jiné, než to bývalo?
- Je fajn, že je to lepší/dobré. Jak ty jsi k tomu, přispěl, že je to lepší, co ty teď děláš jinak?
- Když ty děláš toto jinak (*např. více si povídáš s dětmi*), jak na to ostatní reagují?

4. krok: Mapování změn s podpůrnou skupinou

Nejdříve pracovník monitoruje situace ve třídě z pohledu dětí ve skupině. Děti obvykle referují, že oběť je spokojenější, veselejší, více se zapojuje. Často také mluví o oběti lépe než na prvním setkání skupiny. „Je s ním vlastně docela sranda. Doprovodili jsme ho ze školy a dobře jsme si pokecali, je fakt chytrý...“ Ptáme se dětí také, co konkrétně pro oběť udělaly. Často referují o jiných věcech, než vymysleli při prvním setkání, což je v pořádku. Zde je namístě děti ocenit jak za jejich individuální úsilí, tak za úsilí celé skupiny. Požádáme děti, zda mohou v podpoře pokračovat.

Někdy se stává, že děti hovoří o tom, že oběť nereaguje na jejich vstřícná gesta tak, jak by očekávaly. Např. „Zveme ho do skupiny k nám, ale on nechce.“ Pak je vhodné vysvětlit dětem, že pro někoho může být těžké se připojit a že už jejich nabídnutá pomoc se počítá. Děti si obvykle dokáží tyto věci vysvětlit navzájem v rámci skupiny jen s malou podporou pracovníka.

Na závěr je potřeba se rozhodnout, zda je možné setkávání skupiny ukončit (to volíme v případě, že situace je velmi dobrá z pohledu oběti i skupiny), nebo bude potřeba sejít se znovu (když některé obtíže přetrvávají).

K výše uvedenému modelu Sue Young přidávám ve své praxi ještě jeden, pátý krok:

5. krok: Další setkávání s podpořeným dítětem

I po ukončení setkávání podpůrné skupiny se mi osvědčuje setkávat se s podpořeným dítětem. Cílem setkávání je monitorování situace ve třídě v delším časovém horizontu, podporování a upevňování nastartovaných změn. Frekvence a délka setkávání je vždy domluvena s dítětem individuálně – pokud je vše v pořádku, může jít o krátké rozhovory např. 1x za měsíc až dva. Jiné děti si však přejí intenzivnější práci.

Případ z praxe

Obrátila se na mne třídní učitelka 6. třídy. Povšimla si, že žákyně Eva z její třídy je skleslá a smutná. Učitelka se ptala dalších dvou žákyň, jestli neví, co se s Evou děje. Dívky sdělily, že Eva je smutná, protože jsou na ni kluci hnusní, a popsaly učitelce několik příkladů (nadávky, bití). S učitelkou jsem se domluvila, že se sejdu společně s ní a s Evou, protože Eva učitelce důvěřuje a přeje si ji u setkání mít jako oporu.

1. Rozhovor s dítětem, které má být podpořeno

Na setkání jsem se nejdříve Evy zeptala, proč spolu s učitelkou přišly. Sdělila, že je to proto, že ve třídě plakala. Plakala proto, že ji kluci zlobí, jsou na ni zlí. Zmínila i některé konkrétní věci, které se jí dějí, šlo o posměšky, urážky, vulgární nadávky, kopání, bouchání pravítkem, někdy na ni kluci plivou. Říkají o ní, že je šprt, smějí se jí za to, že se připravuje do školy. Tato situace trvá asi rok, od chvíle, kdy Eva přišla do třídy jako nová žákyně. Učitelka doplnila, že Eva má v poslední době časté absence ve škole.

Doptávala jsem se, kdo dívku trápí a kdo je ve třídě její kamarád. Vznikl tak seznam dětí, které dívka považuje za kamarády i seznam dětí, které ji ubližují.

Z rozhovoru vyplynulo, že Evě ve třídě ubližují tři chlapci. Má ve třídě také nějaké kamarádky.

Řekla jsem Evě, že s dětmi promluví a že brzy uvidí ve třídě změny. Požádala jsem ji, aby si těchto změn pečlivě všimla. Domluvily jsme si další schůzku za týden s tím, že se budu Evy ptát, jakých změn si všimla.

2. Setkání podpůrné skupiny

Podpůrná skupina se sešla hned druhý den. Do skupiny byly zařazeny tři děti, které Eva považuje za kamarády a tři děti, které jí ubližují a dvě děti, které bývají kolem, když se ubližování děje. Setkání se zúčastnila i třídní učitelka. Třídní učitelce jsem dopředu popsala, jaká je struktura setkání a požádala ji, aby při setkání zapisovala nápady dětí.

Na začátku jsem dětem poděkovala, že byly ochotné přijít a vysvětlila jim, že bychom je spolu s učitelkou chtěly poprosit o pomoc s jednou záležitostí, která se týká třídy. Děti souhlasily, že by mohly pomoci.

Dětem jsem řekla, že ve třídě je jedna dívka, pro kterou je těžké tam být a zeptala se dětí, jestli ví, kdo to je. Děti bez váhání jmenovaly Evu.

Pak jsem děti vyzvala, aby přinesly nápady, jak může každý sám za sebe Evě pomoci, aby byla ve škole spokojenější. Po chvilce mlčení a váhání začala mluvit dívka, kterou Eva považuje za kamarádku. Navrhovala více si s Evou povídat, aby nebyla odstrkovaná, brát ji při skupinové práci nebo tělocviku do týmu. Pak se zapojil chlapec, kterého Eva neoznačila jako kamaráda, ale který je kolem, když se něco (*ubližování Evě*) děje. Navrhoval, že by mohl Evě pomoci, když bude mít nějaký problém, třeba nebude chápat nějaké učivo, tak jí trochu poradit. Po chvíli se začaly připojovat i ostatní děti, včetně těch, na které si Eva stěžovala, že jí ubližují.

Po celou dobu schůzky jsem povzbuzovala děti k přinášení dalších nápadů a zároveň je zvala k tomu, aby konkrétně popsali, jak bude jejich pomoc vypadat.

Kromě nápadů, v čem by Evě pomohly, popisovaly děti spontánně i jaká Eva je. Např. Ona často nabízí sušenky, je to od ní hezké. Chlapec, který ji ubližoval, hovořil také o obtížném chování Evy – někdy kope do ostatních dětí. Děti ve skupině přemýšlely, proč Eva někdy kope a jak s takovou situací naložit.

Třídní učitelka po celou dobu zapisovala nápady dětí.

Na konci schůzky mělo každé dítě svůj plán, většinou to byl nápad, který si vymyslelo samo. Děti, které nepřinesly žádnou myšlenku jak pomoci, si vybraly z nápadů, kteří přinesli spolužáci.

3. Mapování změn s Evou

Za týden po setkání podpůrné skupiny proběhlo mé druhé setkání s Evou. Eva sdělila, že je ve třídě spokojená, děti se k ní chovají hezky. Kluci jí dali pokoj, děvčata se s ní více baví. Nyní se každý den těší do školy. Dále jsem se Evy ptala, čím ona sama přispěla k tomu, že je to ve třídě nyní dobré. Sdělila, že se snaží více zapojovat, povídat si s dětmi o přestávkách, s některými chodí na hřiště, chce na ně být taky milejší.

4. Mapování změn s podpůrnou skupiny

Druhé setkání podpůrné skupiny proběhlo ve stejném složení, jako první. Ptala jsme se dětí, jak se nyní ve třídě vede jim i Evě. Děti hovořily o tom, že Eva se více zapojuje, vypadá spokojeněji. Některé děti také řekly, čím Evě pomohly např. „V tělocviku jsem ji pozvala k nám do týmu.“ Otevřeli jsme i téma chování Evy, děti sdělily, že její kopání do ostatních přestalo, její kamarádka řekla: „Když my jsme teď na ni hodní, ona nemusí kopat.“ Setkání skončilo oceněním dětí za jejich dobrou práci. Domluvili jsme se, že budou Evu i nadále podporovat, že však není nutné, abychom se dále scházeli.

5. Další setkávání s Evou

Ještě třikrát se stále větším časovým odstupem jsem se setkala s Evou. Eva je i nadále spokojená se situací ve třídě, děti jsou na ni hodné, má více kamarádů.

Přepis prvního setkání s podpůrnou skupinou

(ŠP – školní psychologka, jména dětí jsou změněna)

ŠP: Děti, proč myslíte, že jsme se sešli? Má někdo nápad? Ne? A chtěli byste to vědět?

Děti přikyvují.

ŠP: My jsme vás pozvaly s paní učitelkou, protože bychom vás chtěly poprosit o pomoc. My jsme přemýšlely, koho oslovit ve vaší třídě, aby nám pomohl. Chtěly jsme oslovit nějaké kluky i nějaké děvčata, a tak jsme vybraly vás. Pomáháte rádi lidem?

Děti: Ano

ŠP: Tak to je dobře. Situace je taková: ve vaší třídě je jedna holka pro kterou je to tam trochu těžké a my bychom jí rády pomohly. Víte, kdo to je?

Děti: Eva

ŠP: Ano, přesně. Jsem ráda, že si toho všímáte. My bychom teď s paní učitelkou a s vámi chtěly udělat takový plán, jak bychom mohli Evě pomoci. Tak si říkám, že nejvíce nápadů budete mít vy, protože vy jste všichni její spolužáci. Kdo z vás má nějaký nápad, co by sám za sebe mohl udělat pro Evu, třeba i malý nápad, jak Evě pomoci, řekněte ho prosím. Má někdo nějaký nápad? Něco, co byste mohli udělat každý sám za sebe?

Ticho.

ŠP: Holky, vy jste možná její kamarádky, možná už teď jí pomáháte...

Lucie: Více se s ní bavit, protože ona je teď ze třídy odstrkovaná, takže ji nějak zatmelit do toho... protože i třeba na adaptáku, i tam se držela většinou od lidí. A ona se vždycky hrozně moc snažila, aby mohla být s někým, takže zkusila udělat něco pěkného. Ale i tak byla od ostatních odstrčená....

ŠP: Aha, děkuji. Tak ty máš nápad, více se s Evou bavit a víc ji zatáhnout od kolektivu. A byla bys ty ochotná více se s ní bavit?

Lucie: *přikyvuje*

ŠP: A kdybys to udělala, jak by to vypadalo?

Lucie: No třeba v tělocviku, když jsou dvojice. Nebo se rozdělovalo do týmů, tak ona vždycky zůstala poslední. Takže vlastně víc si jí všímat.

ŠP: Víc si jí všímat, třeba v tělocviku ji vzít do týmu... Paní učitelka to bude zapisovat, ať si nápady pamatujeme. Pak se sejdeme za týden a řekneme si, jak se vám to dařilo, ano?

Děti přikyvuji.

ŠP: Takže Lucka má nápad, pozvat ji v tělocviku do týmu nebo do dvojice. Děkuji Lucko za ten nápad. Kdo další má nápad? Holky, kluci... Co by se dalo udělat?

Martin: Když bude mít ve vyučování nějaký problém, tak prostě k ní přijít a vysvětlit jí to.

ŠP: Aha, a s čím by mohla mít problém?

Martin: V češtině.

ŠP: Výborně, a ty sám za sebe Martine, bys byl ochotný něco takového udělat?

Martin: Jo, klidně.

ŠP: Perfektní, Martin je ochotný pomoci v češtině. Děkuji za ten nápad, Martine.

ŠP: Co by se ještě dalo udělat pro Evu?

Jitka: Třeba v tělocviku, když hrajeme nějakou hru, týmovou, tak jí neříkat, ať jde tam nebo tam, ale třeba se jí zeptat, kde by chtěla být, nebo kde chce stát a tak.

ŠP: Jitka má dobrý nápad, ty bys byla ochotná se toho ujmout v tělocviku?

Jitka: Ano

ŠP: Já si říkám, že když každý bude mít jeden malý úkol, tak to dobře zvládneme. A teď jsme měli holčičí nápad, tak se zeptám, někdo z kluků, má zase nějaký nápad?

Ticho.

ŠP: Martin už měl, samozřejmě kdybys měl další, můžeš říct i více. Co se dá udělat pro Evu? Možná už jste jindy pomohli nějakému člověku, který byl tak trochu odstrčený a bylo to těžké. Co se dá udělat pro člověka?

Tomáš: Zastat se jí.

ŠP: Zastat se jí! Ty jo to je dobrý nápad! Tomáši, napadá tě nějaká situace, kdy by ses jí mohl zastat?

Tomáš: Když jí bude někdo nadávat, tak mu slušně říct, aby přestal.

ŠP: Jo, třeba říct: přestaň? Nebo co bys tak řekl v té situaci?

Ticho.

ŠP: Představ si, že někdo Evě nadává, co bys tak řekl?

Tomáš: Já bych se ho zeptal, co si o sobě jako myslí.

ŠP: Co si o sobě myslíš! Aha!

Jitka: Nebo proč jí to dělá, když jemu by se to také nelíbilo.

ŠP: Ano, to je taky dobré. Jaké si myslíte, že to je, když někdo někomu nadává a přijde druhý člověk, třeba Tomáš, a zastane se? Pomůže to?

Děti přikyvuji.

ŠP: Děkuji Tomáši. A byl bys ochoten to udělat, kdyby se něco takového stalo ve třídě?

Tomáš přikyvuje.

ŠP: Výborně!

ŠP: Tak jo, kdo další má nápad.

Zuzana: Eva je hodně chytrá, má hodně informací v hlavě. Myslím, že by chtěla mít kamarádku, která bude taky taková.

ŠP: A vy se kamarádíte?

Zuzana: Moc ne, já si s ní moc nerozumím.

ŠP: Napadá tebe, co bys mohla udělat, malou věc třeba pro Evu?

Zuzana: Ne

ŠP: Nevadí, můžeš o tom ještě chvíli přemýšlet. Třeba tě něco napadne.

ŠP: Tak kdo další. Martin už měl nápad, Tomáš měl nápad.

Honza: Třeba ona moc hezky maluje, tak ji můžu ve výtvarce pochválit za to. Říct, že je to hezký.

ŠP: Výborně, všimnout si, že něco dělá hezky.

ŠP: Kdo má ještě nápad.

Ticho.

ŠP: Někdy pomáhá toho člověka pozdravit. Třeba ráno v šatně říct ahoj. Není to velká věc, ale pro někoho, kdo má málo přátel, to může být velká věc.

Učitelka: To jo, bude se cítit líp.

ŠP: Někdy pomáhá, když má někdo žvýkačky nebo bonbón, nabídnout druhému. Není to velká věc, ale je to důležitá věc.

Učitelka: To ano, zrovna Eva se ráda dělí.

Jitka: Ano, Eva si chce nějakého kamaráda sehnat, tak vždycky kolem celé třídy projde a každému nabídne třeba sušenku a pak jí třeba nic nezbyde. Ale potom se s ní nikdo stejně nebaví.

ŠP: Děti máte ještě nějaký další nápad?

Ticho.

ŠP: Tak já bych poprosila paní učitelku, aby přečetla, co jsme spolu vymysleli, a ti, kteří nápad nemají, buď je to inspiruje, a ještě něco vymyslí, anebo si z těch nápadů vyberou. Protože to nevadí, když to budou dělat dva. Můžete mít i stejnou věc.

Učitelka: Když se jí bude něco dařit pochválit ji...

Jiří zvedá ruku

ŠP: Jirko, máš nějaký svůj nápad, nebo by ses chtěl připojit k některém z nápadů?

Jirka: Já bych ji pozdravil.

ŠP: A Kryštof? Ty přemýšlíš celou dobu, já úplně vidím, jak se ti kouří z hlavy.

Kryštof: Když je agresivní, tak jí říct, že tohle se nemá dělat.

ŠP: Aha, kdyby byla nějaká vzteklá...

Kryštof: Ona je skoro každý den vzteklá.

ŠP: Aha, takže bys jí chtěl pomoci, aby se mohla nějak uklidnit. Výborně, jak bys jí v tom mohl pomoci.

Kryštof: Tak třeba kdyby do mě zase kopala, řekla bych jí, že se to nedělá.

ŠP: Aha, tak bys jí mohl říct, tohle se nedělá.

ŠP: Kdy se to stane, že Eva kope, to je jenom tak z ničeho nic?

Děti: Ne, ne, ne.

Lucie: Ona s tím začne, když se s ní dlouho nikdo nebaví, chodí kolem ní obloukem, tak jí to začne vadit. A jde za lidma, kteří jí úplně ignorují a oni jí řeknou běž pryč, nebo jí řeknou něco sprostého a to ji vytočí, když nemá žádné kamarády a třeba kopne.

ŠP: Rozumím. A tak si říkám, co byste mohli dělat ve chvíli, kdy je Eva agresivní?

Kryštof: Ignorovat ji?

ŠP: No, Lucka říkala, že ona je agresivní, když si jí lidé nevšímají.

Lucie: Ona na začátku, když přišla do naší třídy, tak všichni se s ní začali bavit, protože ona byla nová, uměla pěkně malovat, ale pak nás to přestalo bavit a přestali jsme se o ni zajímat. A ji to začalo štvát.

ŠP: A na začátku, když se o ni všichni zajímali, tak byla taky agresivní?

Děti: Ne.

ŠP: Tak možná se to zase spraví, když spustíme plán. Ale já mám ještě jeden nápad, a to je můj závazek. Pojdme se zase za týden sejít. Vy řeknete, co z našeho plánu funguje, jak vám to jde. A můj závazek je, že já se mezitím sejdu s Evou a budu s ní pracovat na tom, aby byla méně agresivní. Takže vy uděláte kus práce a Eva udělá kus práce. Souhlasíte?

Děti: Ano.

Zuzana: Tak já bych ji mohla někdy pozdravit.

ŠP: A ty Kryštofe?

Kryštof: Můžu jí říkat ahoj.

ŠP: Výborně, pozdravit někoho, kdo je smutný, může být velká věc!

ŠP: Tak domluveno, vy plňte vaše závazky. Sledujte, jestli je Eva spokojenější a pomáhá jí to být méně agresivní. Já se sejdu s Evou, ať se také snaží a také se jí zeptám, jestli je jí lépe ve třídě. Moc vám děkuji, že jste ochotni Evě pomoc, je to od vás moc hezké. A budu se těšit na další setkání.

Metodu podpůrných skupin vrstevníků používám při řešení šikany na základní škole, kde pracuji již třetím rokem. Za tu dobu jsem měla příležitost pomocí této metody řešit 8 případů šikany. Všechny případy byly ke spokojenosti oběti vyřešeny v relativně krátkém čase (od dvou do několika týdnů).

Oproti v naší zemi nejčastěji používanému postupu dle Michala Koláře (s jehož použitím mám 15leté zkušenosti) je *Metoda podpůrných skupin* méně invazivní, nepracuje s konceptem viny a trestu, minimalizuje riziko sekundární viktimizace oběti. Výhodou je také menší časová náročnost při její realizaci. K zastavení šikany dochází zároveň ke zlepšováním vztahů. Metoda pracuje se zdroji skupiny, navazuje na to, co již děti znají („Jistě už jste v minulosti někomu pomohly.“). Při práci touto metodou neoznačujeme žádné dítě za agresora ani za oběť, naopak dáváme dětem důvěru s nadějí, že zvládnou situaci s naší malou pomocí vyřešit. Mé zkušenosti ukazují, že jde o metodu velmi účinnou, kdy v krátkém čase dochází k dobrým výsledkům. Za dobrý výsledek zde považujeme zejména subjektivní spokojenost se situací ve třídě u dítěte, které bylo šikanováno. Dalším kritériem úspěšného vyřešení případu je spokojenost ostatních dětí a pohled třídního učitele.

Metoda podpůrných skupin je při řešení šikany užitečným nástrojem a zasloužila by si větší rozšíření v českých školách. Využití stejného principu (povzbuzení skupiny k pomoci jednomu jejímu členovi) by však jistě mohlo být užitečné i v jiných kontextech než školní šikana. Já sama mám zkušenosti s využitím v případě začlenění dítěte s handicapem do skautského oddílu. Nabízí se možnost využití například domovech seniorů, azylových domech, dětských domovech, ve vězeňství, v komunitách pro závislé atd.

O autorce: Petra Chytilová



Psycholožka a psychoterapeutka, absolventka studia psychologie (MU Brno). Absolvovala komplexní výcvik v terapii zaměřené na řešení (Dalet, 710 hodin) a různé další výcviky a kurzy. Pracuje jako školní psycholožka, má soukromou praxi. Má dlouholeté zkušenosti s prací s dětmi i dospělými nejen v kontextu školy.

Sugesce ve třídě: Čarodějnictví mezi učitelstvím a terapií

Autor: Jan Nehyba

Nehyba, J. (2025). Sugescce ve třídě: Čarodějnictví mezi učitelstvím a terapií. *SF REVUE*, 6, 47-70.

*„Slova byla původně magie
a dodnes si slova zachovala velkou část
své prastaré magické síly.“ (Freud, 1915)*

*„Nepřestane to být kouzlo jen proto,
že víš, jak to funguje.“ (Pratchett, 2005)*

Úvod¹

Jedna z tradičních metafor pro psychoterapii a snad bychom mohli říci, že to platí i pro učitelství, je, že psychoterapie je jako „umělecké řemeslo“, má část uměleckou a část řemeslnou, která se dá systematicky kultivovat. Ta umělecká část je často něco dosti neuchopitelného, kreativního, živelného, co se chce vymanit škatulkám vědy a něco, co hraničí až s něčím magickým.

Rád bych se v tomto textu soustředil na to magické a dopustil se možná pro některé několika herezí a pro jiné jen rozebral to, co je spojeno s tímto čarovným v nás i mezi námi. Beru to tak, že bez herezí není vývoje, ale ne pro všechny to budou hereze. Takže první možná hereze je to, že používám psychoterapeutické myšlenky v rámci edukace a snažím se je aplikovat pro učitelství. Naštěstí „u nás“ nejsou moc známé práce o psychoterapeutizaci vzdělávání (Hayes, Ecclestone, 2011). Takže mě nebude asi nikdo vinit za tuto možnou herezi a možná to někdo dokonce označí za prospěšnou myšlenku.

Druhá herze je, že se snažím poukázat a nějak konceptualizovat to magické a nehmatatelné v učitelství a psychoterapii. A tím, že to pojmenuji a rozeberu na atomy, konkrétně v podobě jazykových vzorců, tak se to magické může vytratit.

Poslední potenciální herezí je, že nabízím použití jazykových vzorců pro účely učitelství, protože se tyto vzorce často (ale ne vždy) používají v hypnóze a hypnoterapii.

¹ Pro extrémně pragmaticky orientované čaroděje*ky doporučuji přejít na kapitulu Čarodějné formule pro učitele*ky, bez předchozích kapitol však hrozí, že můžete napáchat více škody než užitku.

Když mluvím o magickém v psychoterapii a učitelství, tak bych nejprve rád vymezil, co tím myslím.

Oním magickým bychom totiž mohli myslet například to, jak pomocí kouzelnických triků prohlubovat terapeutickou práci (Lam, Lam, & Chawla, 2017). Nebo bychom si mohli „stěžovat“, jak se magická složka terapie díky evidence based přístupům vytrácí z psychoterapie (McClendon, Burlingame in Klein et al., 2010). A nebo zkoumat, do jaké míry by psychoterapeuti*ky měli být schopni akceptovat to, že někteří lidé věří v reálnou magii, která je součástí jejich života a nejen to, ale do jaké míry by terapeuti měli používat rituály, práce s energiemi, mentalistické techniky, které odrážejí víru a kulturní praktiky klientů: „Psychoterapie možná opustila magii už dávno, ale lidé nikdy. Na nejhlubší úrovni věří... a chtějí věřit.“ (Miller, Hubble, 2017).

Mě však jde o jinou magii, jde mi o magii slov, chtěl bych sestoupit až na tuto úroveň a poukázat, že samotná slova mohou při určitém kontextu být téměř „magická“. Jinými slovy mohou „ovlivňovat“, „podněcovat“, „inspirovat“, „evokovat“, „zasévat“ a... doplňte si jakoukoliv jinou vaši metaforu. Tradičně se tomu většinou říká sugesce, ale pro mě je toto slovo spojeno s nánosem negativních konotací.

A ve výsledku je jedno, zda jste učitel*ka, psychoterapeut*ka, duchovní, sociální pracovník*ce, lékař*ka, vědec*kyně, rodič,... . Všichni jsme lidé, kteří používají jazyk a kontext, jen se často nestaráme o to, jak je používáme, kam míří, kam dopadnou a co se s nimi stane. Z těchto důvodů budu v tomto textu používat metaforického rámování, že slova a gesta mohou být magická a že lidé mohou být čarodějové. Snad jsem tak teď uklidnil tu část lidí, kteří si čtou tento text a přemýšlí, jak je to s tím magickým vlastně myšleno.

Protože text může působit jemně chaoticky s mnoha odbočkami, na začátek uvedu záměr textu: Jde o zvědomění si, že během každodenní konverzace používáme mnoho různých typů jazykových vzorců, které jsou do různé míry sugestivní (mají moc ne manipulovat, i když to zajisté taky, ale spíše evokovat, podněcovat, konfrontovat a podobně). A ve výsledku pak poukázat na některé jazykové vzorce, které mohou být užitečné pro učitele*ky, mnohé z nich praktici zajisté budou znát, i když je předtím nikdy takto neměli pojmenované.

Učitelé*ky jako čarodějky*ové

Začněme kontroverzním tvrzením, že každý člověk v sobě má moc čarovat (moc ve smyslu aktivizovat v sobě a v druhých různé zdroje), a protože i terapeut*ka a učitel*ka je povětšinou člověk, i on je čaroděj nebo čarodějka. Preferuji zde spíše oslovení čaroděj a čarodějka, protože subjektivně se mi zdá mít větší váhu a tajuplnost než pouťový kouzelník. Vycházím zde přitom trochu z přesvědčení, že v podání Terryho Pratchetta jsou přece jenom čarodějky trochu více pragmatičtější a více spojeny s životem než akademičtí kouzelníci, což je pro každodenní realitu učitele*ky i terapeuta*ky celkem klíčové. Přesto v tomto textu zmíním několik „kouzelnických teorií“, abych mu dodal i akademickou váhu a učinil jej skousnutelnější pro racionálně a kriticky smýšlející část naší duše, která je ostražitá před veškerou pavědou.

Pro jistotu opakuji, že opravdu používám čarodějnictví jako metaforu. Problém s metaforami je však ten, že mají „moc“, která je v něčem metaforicky srovnatelná s magií. Jeden z nejslavnějších experimentálních výzkumů v oblasti metafor nám ukazuje, jak lidé chtějí reagovat jinak, když je zločin rámovaný v textu jako „virus“ nebo jako „bestie“ (Thibodeau a Boroditsky 2011, 2013, 2015). Když

účastníci výzkumu dostali text, který o zločinu pojednával jako o bestii, navrhovali daleko více restriktivní strategie, kterou chtěli zločin „zabít“, zatímco, když jim byl „podán“ zločin jako virus, byli daleko více proaktivní a navrhovali opatření k „vyléčení“ zločinu². Poměrně pěkný přehled o tom, které metafory z experimentálního hlediska rámuji naše usuzování a rozhodování, aniž bychom si toho byli vědomi, najdeme v Thibodeau, Hendricks, Boroditsky (2017), kde diskutují různé výzkumy. Například, když pacienti rámuji rakovinu neutrálně nebo jako cestu, potom épe přijímají preventivní opatření a lépe vnímají obtížné výsledky a překážky na jejich cestě k uzdravení. Nebo pokud rámuje milující vztah spíše jako „cestu“ než „perfektní sjednocení“, tak lidé na cestě vztahu méně bolí vzájemná ublížení.

A nejenom metafory, ale i některá slova v konkrétním kontextu mají „váhu“ a jsou v určitém smyslu „magická“ a mohou zranit a pomoci. Jak píše Terry Pratchett „Čarodějky jsou všeobecně velmi opatrné na to, co říkají. Nikdy si nemůžete být dost jistí, co slova udělají, když se vám dostanou z doslechu.“ (Pratchett, 2012). Nicméně tento citát je rámován paradigmatem strachu. Strach je něco, co může vést učitele*ky k temné straně „magie“. Magie založené na potlačování, utlačování, vyhrožování, trestech. Temné magii, která je reprezentovaná slovy a větami: „jestli tu nebudete ticho, tak vás proměním v žáby“. Dobře, tohle je spíše „humorný“, ale reálný příklad ze školy. Opravdové příklady temné magie jsou něco jako „Je to tvoje chyba, že budou všichni psát písemku.“, „Jsi jako tvůj bratr, stejně nemožný ničema.“³ Pokud „zaséváme“ tato černá semínka temné magie do druhých, dětí, tak je riziko, že v kontextu pozdějšího „příhodného“ prostředí mohou vyrůst do podoby zraněných, děsivých nebo i jiných částí naší duše. Ano, čarodějové a čarodějky jsou také jen lidé, kteří kráčí na hraně dobra a zla, ale cílem našeho celkového snažení je zasít více dobrých semínek než těch temných.

Jazyk života

Nechci zde rozebírat techniky „temné magie“, ale chci se soustředit na to, co bychom snad poeticky mohli nazvat „magie jazyka života“, která podporuje nejhlubší lidské hodnoty jako jsou láska, lidskost, otevřenost, porozumění a podobně. Doplněte si sami... Tento jazyk života „zasévá“ slova, semínka kolem nás, a vytváří tak „podhoubí“, ze kterého může vyrůst něco nového – nějaký jiný způsob prožívání nebo jednání. Jsou to semínka, která podporují naše záměry, jak chceme v našem životě jednat a kým chceme být.

Jinou perspektivu v rámci SFBT (Solution Focused Brief Therapy) nabízí Iveson (2015), který říká, že terapeutická práce je spíše o „vytváření kontextu, ve kterém mohou lidé posunout svůj život dál“. Osobně bych si dal pozor na metaforu „posunutí dál“, protože někteří lidé se nechtějí posouvat dál; stačí jim, když se „zakoření“ v tom, co chtějí. Někteří chtějí „vzlétnout“ nebo nechat „vykvést“, jiní něco jiného. Opět doplněte si svoji metaforu pro každého vašeho klienta... Proto je tak klíčové NESledovat v terapii a v učitelské práci své vlastní preference, ale preference žáka a klienta. Ano, nutně v učitelské práci děláme zobecnění a sledujeme „dobro“ žáka, ale klíčové je, jak je naše jednání

² Sice tvrzení vztahující se konkrétně na tento výzkum bylo následně oslabeno, ale nedávná meta-analýza, která se zabývala obecným vlivem metafor na usuzování a rozhodování dokládá, že metafory mají jednoznačný efekt (Van Stee, 2018).

³ Existuje mnoho různých typologií, které se snaží tato temná magická slova kategorizovat, jednou z nich je třeba Nenásilná komunikace, která má 4 kategorie, jako jsou: Obviňování, urážky, výčitky, škatulkování.

čaroděje zakotveno v našich hodnotách (osobním kodexu čaroděje). K jakým hodnotám chceme podněcovat nebo vychovávat děti (srovnejte LeJeune and Luoma 2021)?

Jazyk života je tak zakotven v hodnotách, které umožňují rozvoj lidskosti a nemusí tak být primárně jazykem okamžitého řešení; je spíše jazykem propojení, jazykem obnovy, který usiluje o rozvoj žáka nebo klienta.

Zasévání není jen o slovech

Zasévání (seeding) je termín, který se opravdu v psychoterapeutické a hypnoterapeutické literatuře objevuje. Seeding je z pohledu ericksonovské psychoterapie definovaná Zeigem poměrně technickým (kouzelnickým) jazykem jako: „aktivizace zamýšleného požadovaného jednání, prostřednictvím předchozích náznaků (například, slov roztroušených do vět). Jednání druhého člověka tak může být předurčeno tím, že se na ně naráží s velkým předstihem“ (Zeig, 1990). No, můžeme si jen domýšlet, jak by na to zareagoval M. H. Erickson, kdyby od Jeffa Ziega slyšel tuto definici, v mém vnímání světa asi něco jako: *Jeffe, běž prosím pomoci Elizabeth (manželka M. Ericksona) zasadit rajčata na zahradě, nepřečetla si návod a dělá to pořád stejně jako každý rok a je jich více a více.*

Riziko technicistně orientovaného a pojmového uchopení zasévání je, „že jej bereme jako techniku“, která má moc ovlivňovat nebo manipulovat s chováním klienta, klientky, žáka, žákyně. Začneme přemýšlet o takovém zasévání jako o magické hůlce, technice, která nám pomůže vyřešit všechny problémy, které ve třídě nastanou. A často jsme vychováni takto přemýšlet, protože diskurz naší společenské výchovy je hodnotit, analyzovat a říkat, co je dobré a špatné, to nás vede k jednání ze strachu, který nás pohlcuje a máme tendenci reagovat na věci reaktivně a ne proaktivně. Jen věci „opravovat“.

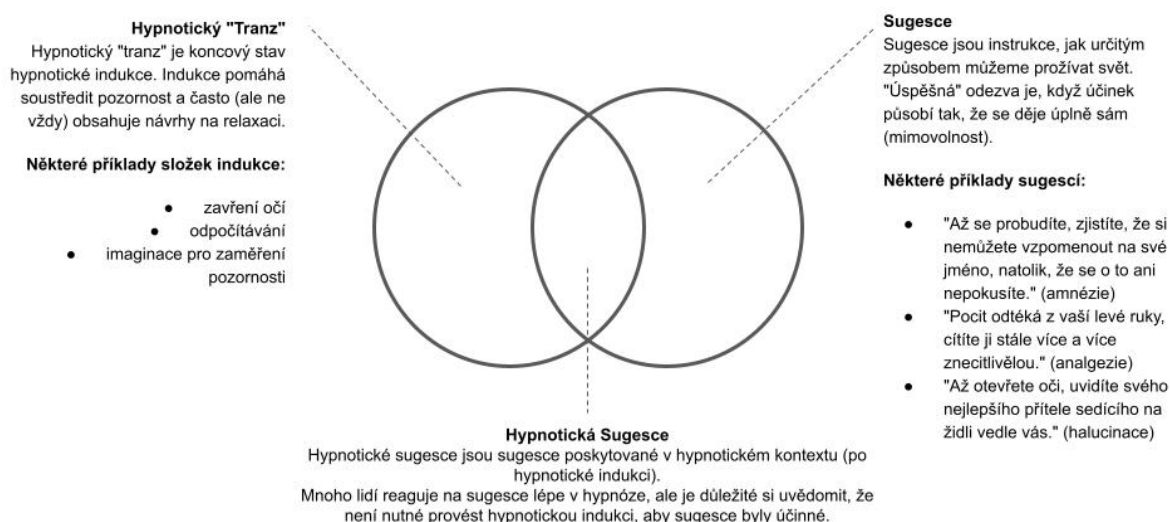
Efektivita čaroděje není ale odvozena od množství čarodějnických formulí (například jazykových vzorců), ale v komplexním mixu faktorů. Osobnost „čaroděje“ či „čarodějky“ – tedy učitele*ky – hraje zásadní roli v tom, jak dokáže vytvářet správná očekávání, využívat sociální kontext a navazovat silné vztahy se svými studenty. Pokud se podíváme na shrnutí výsledků metastudií Hattieho (2008), tak schopnost učitele*ky vytvořit silné vztahy a mít vysoká očekávání vůči výkonu studentů má výrazný dopad na jejich učení. To je velmi podobné situaci v terapii, kde je pro úspěch klíčová pracovní aliance a očekávání mezi terapeutem*kou a klientem.

Stejně tak ve vzdělávání můžeme využít sílu očekávání a vztahů. Nejde o to manipulovat či ovlivňovat chování studentů magickými technikami, ale spíše o vytváření prostředí a kontextu, kde jsou studenti motivováni a otevření novým zkušenostem. Tím, že jako učitelé*ky budeme klást důraz na budování silných vztahů a pozitivních očekávání, můžeme podpořit jejich růst a učení mnohem efektivněji než jakoukoliv technikou samotnou.

Magie slov a věda za tím

Ano, je možné, že se někteří z vás při zmínce o hypnóze v předchozím odstavci vyděsili, ale realita je taková, že každý z nás zasévá, používá nějaké sugesce a metafory mimo hypnotický kontext, které mohou zranit, léčit nebo prostě nějak zapůsobit. V současnosti jsem nenašel žádný výzkum, který by spočítal, kolik průměrně za minutu použije učitel*ka sugescí, maximálně Cameron (2003, s. 53) uvádí,

že učitelé*ky v jejím výzkumu používali průměrně 70 slov za minutu (včetně předložek, spojek) a 4 z nich byly metaforické. A otázkou je, kolik z nich bylo metaforických, která jsou schopna ovlivnit myšlení a potažmo i jednání dětí. Přesto si myslím, že je ospravedlnitelné mluvit o tom, že každý z nás používá sugesci, i když ne v hypnotickém kontextu. Rozdíl mezi sugescí a hypnotickou sugescí je ten, že hypnotická sugesce přichází po hypnotické indukci v hypnotickém transu a obecně sugesce jsou instrukce, jak prožívat náš svět určitým způsobem. „Úspěšná“ reakce na sugesci nastává, když efekt působí, jako by se odehrával sám od sebe (srovnej Halligan, 2014).



Obrázek 2: Struktura hypnotické sugescie (Halligan, 2014)

Proto je důležité klást důraz na to, že „jsem zodpovědný za to, co říkám, ne za to, jak to druhý slyší“ (S. de Shazer). „Pokud se chci domluvit, jsem zodpovědný za to, jak to druhý slyšel.“ (L. Zatloukal). V našem kontextu to, že jsem zodpovědný za to, co říkám, je ve smyslu maximalizovat dopad našich slov v komunikaci.

Pokud bychom chtěli argumentovat tím, že sugesce jako kouzelné formule jsou účinné jen v kontextu hypnózy, tak zde pro to ve výzkumu moc nenajdeme oporu. Sugescie mohou být úspěšné i bez kontextu hypnózy nebo transu, jak dokazují různé studie. Raz a kol. (2006) uvádí, že vysoce sugestibilní jedinci mohou reagovat na sugesci i bez hypnózy. Podobně prokázali úspěšné použití sugescí, s nebo bez navození hypnotického transu, ke kontrole nevolnosti související s chemoterapií a po anestezii (O'Neill et al., 1999). Kromě toho Kirsch a kol. (2007) a Mazzoni a kol. (2013) zdůraznili, že velká část jevů produkovaných v hypnóze sugescí lze také vytvořit bez indukce hypnózy.

Zároveň je sociální očekávání, že budu hypnotizován, důležité pro úspěch samotné hypnózy. Výzkumy ukazují, že použití slova „hypnóza“ při hypnoterapii (Gandhi & Oakley, 2005; Schnur a kol., 2008; Schoenberger a kol., 1997) může pacientům pomoci očekávat zlepšení jejich stavu, a díky tomuto očekávání skutečně znamenají pozitivní změny.

Stejně tak učitel*ky pracuje s očekáváním i když ne v hypnotickém kontextu.

Dokonce bychom mohli najít i výzkumy, že sugesce (i když v hypnotickém kontextu) mohou mít kladný vliv na procesy učení. Od těch staršího data až po novější: zkoumán dopad hypnotické sugesce na kognitivní funkce, přičemž studie zkoumaly její účinky na verbální učení a vzpomínání (Jean, 1980; Radtke-Bodorik et al., 1979), zlepšení motivace a snížení úzkosti při testech (Krippner, 1963). Sugescce mohou být použity u výuky jazyků pro zvýšení rychlosti čtení, porozumění u studentů a zvýšení emoční pohody (Wark, 2011; Jalene & Wulf, 2014; Sehan et al., 2017; Syukur, 2017; Ghasemi, 2019; Junianengrum et al., 2020) a dokonce i zvýšení akademické úspěšnosti (Wark, 1996).

Pro jistotu si udělejme shrnutí všech zmíněných pojmů:

Hypnóza je systematicky vytvořený změněný (stav) vědomí, který se může vyznačovat zvýšenou vnímavostí na sugescce a soustředěnou pozorností. Ne vždy je spojen s hlubokou relaxací.

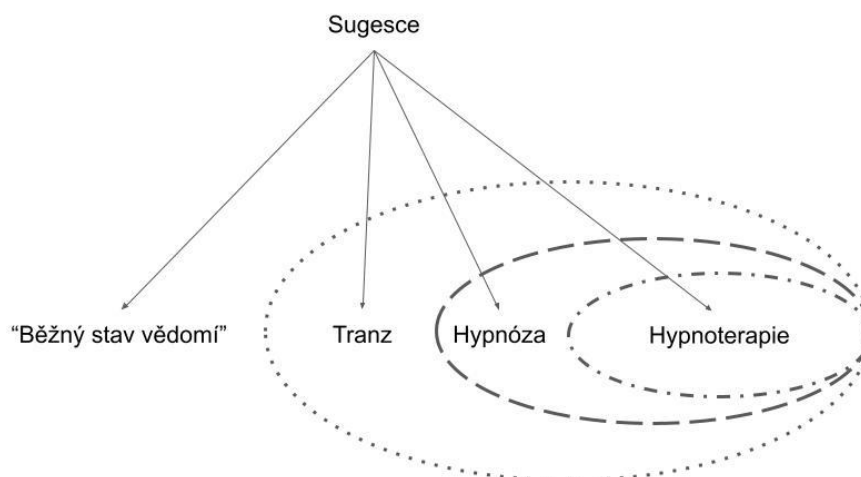
Tranz je širší pojem označující různé formy změněných stavů vědomí, do nichž lze upadnout přirozeně či cíleně. Nezahrnuje jen hypnózu, ale i stavy dosažené meditací, opakováním rituálů, intenzivní koncentrací na určitý úkol nebo prožitkem silných emocí.

Sugescce je proces, při kterém je myšlenka, pocit nebo chování ovlivněno vnějšími (verbálními, neverbálními, ...) podněty, často bez vědomého uvědomění si tohoto vlivu.

Jazykový vzorec je specifický komunikační prostředek, jehož základem je pečlivé volení slov a konstrukcí vět, které posluchači usnadňují přijetí určité informace či postoje. Jazykový vzorec je často prostředek sugescce.

Hypnoterapie je terapeutická metoda, která využívá hypnózu jako prostředek ke zlepšení psychického stavu a je prováděna proškoleným odborníkem.

Spíše metaforicky, než abychom to mohli pokládat za nějaký (vědecký) model, můžeme tyto definice vyjádřit tímto náčrtem, který zdůrazňuje, že hranice mezi danými pojmy nejsou úplně striktní a mohou být mlhavé. Záleží, jakého odborníka se zrovna zeptáte. A dokonce ani posloupnost nemusí být taková, jako je na náčrtku, protože například „hypnoterapie“ v ericksonovské psychoterapii není omezená jen na „stav“ hypnózy, ale děje se skrze všechny popsání kontexty.



Obrázek 2: Vizuální metafora pojmů (vlastní)

Učitelé*ky nevyužívají sugesce pro navozování hypnózy, to je zřejmé. Někdy bychom možná mohli říci, že se dostanou na okraj vyvolání tranzu, v případě dobrého vypravěče nebo v případech, kdy žák, sami zatranzují, protože je dokáže pohltit nějaká myšlenka, třeba i ta, která mnohdy není v souladu s tím, co učitel*ka říká.

Z důvodu, abych nebyl vyšetřován „úřadem pro vyšší magii“ zdůrazňuji, že NEnábám učitele*ky k používání „klinických hypnoterapeutických technik“ v prostředí školy. Podle tohoto úřadu použití těchto technik neoborníkem může být škodlivé. Byl bych rád, kdyby toto tvrzení tento úřad doložil, protože když se podíváme na výzkumy škodlivosti hypnózy, tak řada výzkumů dokládá minimální riziko nežádoucích účinků hypnózy, které jsou většinou jen nezávažné a krátkodobé (viz například Jensen a kol. (2014), Chamine a kol. (2018) Chogle a kol. (2022). Konkrétně Palsson a kol. (2023) uvádí, že z 691 hypnoterapeutů*ek (z toho je 47% klinických psychologů) jen 1.9% hypnoterapeutů*ek odhadovalo, že více než 5 % jejich klientů mělo na hypnózu nepříznivé reakce, které by mohly mít dopady na duševní zdraví klienta. Těmito nežádoucími účinky mohou být například bolest hlavy, závratě, nevolnost a ztuhlost šíje (srov. Lynn a kol., 2000).

Ve srovnání s ostatními přístupy jsou tak nežádoucí efekty minimální. Například z mindfulness training (Britton et al., 2021) reportovali celkem 14 % účastníků, kteří měli nějaké nežádoucí účinky trvající déle než jeden den. Hypnóza se naopak používá pro zmírnění některých nežádoucích účinků v rámci medicíny, například ve spojitosti s rakovinou, viz Montgomery et al. (2013).

Téma škodlivosti hypnoterapeutických technik není předmětem tohoto článku, jen chci zdůraznit, že učitelé*ky už beztak používají sugesce a sugestivní techniky ve své výuce a může být užitečné je seznámit se základními mechanismy sugescí a širším kontextem, aby mohli své počínání zvědomit a využít. Z tohoto pohledu si myslím, že jsem v souladu s politikou „vyššího úřadu pro magii“.

Grimoáry – seznamy čarodějných formulí

V historii hypnoterapie, psychoterapie, koučování, ... se různí teoretici nebo i praktici snažili o sumarizaci nebo sestavování čarodějných formulí jazyka života. V kontextu metafory čarodějnictví se často takovéto texty označují jako grimoáry. Což jsou magické texty, které obsahují řadu čarodějných formulí pro provádění kouzel, takové čarodějnické kuchařky. Tyto grimoáry tak nejčastěji obsahují to, čemu se říká typy sugescí, nebo hypnotické vzorce, či jazykové vzorce.

Problém s grimoáry je ten, že často byly napsány čarodějnými praktiky/čkami a nejsou reflektovány přísnými vědeckými metodami akademických kouzelníků. V rámci práce se sugescemi je napsáno nesčetně grimoárů, které se dožadují pozornosti a chtějí říci, že jsou těmi pravými nástroji k praktikování čarodějnictví.

Existují některé specifické grimoáry, které jsou i více vědecky zkoumány. Například v kontextu klinické hypnoterapie přímé a nepřímé sugesce (Yapko, 2012). Nebo formy alert-hypnosis (Varga, 2013), které se používají v medicínské komunikaci.

Mezi ty ostatní, v něčem kontroverzní, ale v mnoha ohledech praktické, můžeme zmínit následující. „Sleight of Mouth“ od Roberta Diltsa je soubor 14 jazykových vzorců určených k přesvědčování a změně přesvědčení prostřednictvím konverzace (Dilts 1999). Dalšími systémy jsou například Metamodel a Miltonův model, které vyvinuli John Grinder a Richard Bandler. Metamodel se zaměřuje na zpřesňování jazyka a odhalování skrytých předpokladů, zatímco Miltonův model využívá neurčité jazykové vzorce k navození změny (Bandler a Grinder 1975; Bandler a Grinder 1976). Bill O'Hanlon přispěl k této oblasti svou prací na Ericksonovské hypnóze a na řešení orientované terapii, kde zdůrazňuje využití jazyka k facilitaci změny (O'Hanlon, 2009). Stephen Brooks vytvořil svébytnou strukturu jazykových vzorců, které mají facilitovat terapeutickou změnu (Boxtel, 2022). A jako posledního zmíním Igora Ledochowského, který se specializuje na konverzační hypnózu a vyvinul techniky pro využití hypnotických vzorců v každodenní komunikaci (Ledochowski 2003).

Většina z těchto systémů je odvozena od práce jednoho pouštního čaroděje z Arizony, který se jmenoval Milton H. Erickson, a často jsou tyto systémy z pohledu vědy kritizovány za nedostatek evidence. V následujícím odstavci se pokusím sestavit jeden z prvních grimoárů pro učitele*ky. Bez snahy o nějakou komplexnost. Budu vycházet čistě z mé praxe, fantazie a předchozích zmíněných grimoárů. Bude se jednat o návrhy různých typů verbálních sugescí pro učitele*ky ve třídě. Cílem je ilustrovat, jak jsou tyto sugesce konstruovány a s jakým záměrem. Ne že bych byl ideální člověk, který by o těchto vzorcích měl psát, ale holt se nikdo jiný zatím nenašel. U některých si možná řeknete, ano to znám, ale z jiného kontextu... V pořádku, tak to je.

Čarodějné formule pro učitele*ky

1. Truismy

Definice:

Truismy jsou zjevná, obecně uznávaná fakta o lidské zkušenosti, která je téměř nemožné popřít. Jejich použití vytváří pocit souhlasu, srozumitelnosti a bezpečí.

Využití v pedagogické praxi:

Učitel*ka může pomocí truismů navodit souhlasnou atmosféru, posílit důvěru a snížit odpor studentů k novým informacím.

Etické aspekty použití:

- Používejte truismy k navázání kontaktu a bezpečí, ne k manipulaci.
- Nepředstírejte evidenci tam, kde není, a volte truismy, které jsou opravdu univerzálně platné.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Začněte hodinu truismem k tématu, které studenti již znají, abyste je pozitivně naladili.
- Používejte truismy při opakování známých faktů (např. „Většina z nás ví, že opakováním se učíme lépe...“), abyste posílili zapojení studentů.

Příklady:

„Každý z nás se občas setká s něčím, co je těžké pochopit.“

„Většina z nás má zkušenost, že když něco cvičíme, postupně se zlepšujeme.“

„Každý den získáváme nové zkušenosti.“

2. Změkčovače

Definice:

Změkčovače prezentují návrhy nebo instrukce jemně a nenásilně, často za pomoci slov jako „možná“, „co kdybychom“, „zdá se, že“.

Využití v pedagogické praxi:

Sníží odpor vůči instrukcím a podporují přátelskou, podporující atmosféru.

Etické aspekty použití:

- Nepoužívejte změkčovače k zastření jasných požadavků. Buďte upřímní, když je něco povinné.
- Nesnažte se jimi manipulovat studenty k něčemu, s čím by nesouhlasili, pokud by to bylo řečeno přímo.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Začněte instrukci změkčovačem, aby studenti měli pocit volby.
- Používejte je především tehdy, když zkoušíte nové aktivity.

Příklady:

„Možná by bylo užitečné, kdybychom se teď podívali na stranu 50.“

„Co kdybychom si teď dali krátkou přestávku a pak se vrhli do dalšího tématu?“

„Zdá se, že někteří z vás mají otázky, podívejme se na ně společně.“

3. Implikace

Definice:

Implikace naznačují vztah mezi dvěma skutečnostmi (A vede k B), aniž by to bylo přímo propojené.

Využití v pedagogické praxi:

Umožňují jemně motivovat studenty k určitému jednání a upozorňují na přínosy či důsledky jejich aktivit.

Etické aspekty použití:

- Nebudte zavádějící. Implikace by měly vycházet z reálných vztahů mezi činností a výsledkem (přirozeným důsledkem).
- Nevyvolávejte nepodložené obavy nebo nerealistická očekávání.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Používejte implikace při motivaci k domácí přípravě či dokončování úkolů.
- Vhodné pro zdůraznění výhod učení se nebo spolupráce na projektech.

Příklady:

„Když si uděláte domácí úkol hned dnes, zítra budete mít více volného času.“

„Jakmile porozumíte této kapitole, další látka pro vás bude jednodušší.“

„Pokud budeme všichni spolupracovat, projekt dokončíme dříve.“

4. Chunking up / Chunking down

Definice:

Chunking up: přesun k širšímu konceptu,

Chunking down: soustředění na detail.

Využití v pedagogické praxi:

Umožňuje žákům vidět obecné rámce i detaily, lépe pochopit kontext a usnadňuje řešení komplexních problémů.

Etické aspekty použití:

- Transparentně vysvětlete, proč se vracíte k obecnému nebo jdete do detailu, abyste studenty nemátli.
- Nepoužívejte tuto techniku ke zbytečnému zastírání nebo znejasňování učiva.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Začněte hodinu obecným konceptem (chunking up) a poté přejděte ke konkrétním příkladům (chunking down).
- Při opakování nebo shrnutí látky opět proveďte chunking up, aby studenti viděli celek.

Příklady:

„(Chunking up) Tato úloha je součástí většího konceptu analytické geometrie.“

„(Chunking down) Podívejme se konkrétně na tento krok, abychom pochopili, jak jsme k výsledku došli.“

„(Chunking up) Tento jazykový jev je jednou z mnoha součástí širšího systému gramatiky.“

5. Uvědomění (Awareness)

Definice:

Upozornění studentů na dovednosti či znalosti, které již mají, aniž by byli přímo nuceni.

Využití v pedagogické praxi:

Zvyšuje sebereflexi, pomáhá studentům uvědomit si vlastní pokroky a zvyšuje jejich vnitřní motivaci.

Etické aspekty použití:

- Používejte uvědomění k podpoře studentské autonomy a sebevědomí, ne k manipulaci.
- Buďte upřímní, nevyvolávejte falešný dojem kompetence tam, kde není.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Začněte hodinu připomenutím, co už studenti umí.
- Při obtížné látce jim pomozte uvědomit si, co už ovládají, aby se necítili zahlceni.

Příklady:

„Možná si uvědomujete, jak je opakování klíčové pro zapamatování.“

„Všimli jste si, jak lépe chápete látku, když se na ni soustředíte?“

„Možná teď začínáte chápat, proč je tento koncept tak důležitý.“

6. Imaginace (Představivost)

Definice:

Vyzvání studentů k představování si situací, čímž se podporuje vizualizace a lepší pochopení.

Využití v pedagogické praxi:

Posiluje kreativitu, zájem, usnadňuje memorování a dává studentům prostor pro vlastní interpretaci látky.

Etické aspekty použití:

- Nevytvářejte nátlak na studenty, aby si představovali něco nepříjemného nebo stresujícího.
- Používejte imaginaci k podpoře pozitivního a užitečného vnímání učiva.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Při výkladu nové látky vyzvěte studenty, aby si představili praktické využití.
- Používejte imaginaci při literatuře, dějepise, přírodopisu – kdekoliv, kde vizualizace prohloubí porozumění.

Příklady:

„Představte si, jaké by to bylo žít v době, o které čteme.“

„Zkuste si představit, jak tento chemický proces probíhá na molekulární úrovni.“

„Představte si, jaké možnosti se vám otevrou, až tuto dovednost zvládnete.“

7. Konfuze

Definice:

Záměrné vytvoření dočasného zmatku či paradoxu, který studenty nutí hlouběji přemýšlet. Pokud dojde k zmatení, žáci mají pak tendenci se chytnout prvního vodítka, které jim poskytnete.

Využití v pedagogické praxi:

Podporuje kritické a kreativní myšlení, motivuje ke hledání vlastního vysvětlení a narušuje stereotypní myšlení.

Etické aspekty použití:

- Používejte konfuzi šetrně a s jasným cílem, ne k záměrnému zmatení či frustraci.
- Po fázi zmatení nabídněte studentům nástroje k pochopení.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Vhodné na začátku nové kapitoly, která láká studenty hlouběji prozkoumat téma.
- Pomozte studentům z konfuze bezpečně „vystoupit“ vysvětlením či společnou diskusí.

Příklady:

„Přemýšleli jste někdy, proč čím více se učíme, tím více objevujeme, co ještě nevíme?“

„Když začínáme chápat, že něco nechápeme, možná se teprve učíme doopravdy myslet.“

„Je zajímavé, jak otázka může být odpovědí na jinou otázku, která vede k dalším otázkám.“

Přerušení hádky: „Karle, Petře, slyším vaši debatu, podívejte se na toho malého červeného slona v rohu třídy, jak tam troubí duhu.“

8. Předpoklady (Presuppositions)

Definice:

Výroky, které obsahují skryté předpoklady vedoucí studenty k určitým činům či pochopení. To znamená, že aby se něco stalo, tak to předpokládá jinou aktivitu, která je samotným cílem učitele*ky. Například: „Až příští týden budeme psát písemku, můžete si napsat tahák na formát A5.“ Tato věta předpokládá že se bude psát písemka.

Využití v pedagogické praxi:

Motivují studenty k žádoucímu chování (dokončit úkol, otevřít učebnici) nenápadnou formou.

Etické aspekty použití:

- Nepředpokládejte něco, co je pro studenty nereálné nebo nechtěné.

- Používejte je k pozitivnímu nasměrování, ne k manipulaci proti zájmům studentů.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Předpoklady fungují dobře při zadávání domácích úkolů či při přechodu na novou aktivitu.
- Používejte je při běžných činnostech, aby studenti vnímali povinnosti přirozeně.

Příklady:

„Až dokončíte tento úkol, můžeme si zahrát hru.“ (předpokladem je, že studenti někdy dokončí úkol).

„Kterou část chcete vysvětlit znovu?“ (předpoklad je, že se bude něco vysvětlovat znovu)

„Když si otevřete učebnice, uvidíte příklad.“ (předpoklad, že si otevrou učebnici)

9. Pacing a Leading

Definice:

Pacing: popis současné reality, Leading: navedení studentů k požadované činnosti. Postupný přechod od toho, co je, k tomu, co má být.

Využití v pedagogické praxi:

Snižuje odpor studentů, protože nejprve souhlasí s něčím zřejmým, a poté snadno přecházejí k nové aktivitě.

Etické aspekty použití:

- Buďte pravdiví v popisu reality.
- Nepoužívejte jako trik, ale jako jemné nasměrování, které vychází ze společného základu.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Začněte výuku popisem situace (studující sedí, dívají se), poté jemně přejděte k úkolu.
- Skvělé pro začátky hodin, změny činností nebo shrnutí.

Příklady:

„Jste tu všichni, díváte se na tabuli, takže můžeme začít s procvičováním.“

„Právě jste dokončili test, možná jste unavení, ale teď si shrneme hlavní body.“

„Slyšíte moje slova a vidíte zápis, takže si můžete udělat poznámky.“

10. Metafory a příběhy

Definice:

Obrazná vyjádření a příběhy pomáhají studentům porozumět složitým konceptům, usnadňují zapamatování a udržují pozornost.

Využití v pedagogické praxi:

Zjednodušují obtížné téma, ukazují souvislosti a podporují představivost.

Etické aspekty použití:

- Vyhněte se metaforám či příběhům, které by mohly studenty uvést v omyl nebo v nich vyvolat negativní pocity.
- Respektujte kulturní a sociální rozdíly studentů.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Používejte příběhy k vysvětlení abstraktní látky (např. v matematice, přírodních vědách).
- Metafora jsou skvělé při zavádění nových pojmů a souvislostí.

Příklady:

„Učení je jako cesta, každý krok nás posouvá k cíli.“

„Mysl je v něčem jako sval, tréninkem ji můžeme posilovat.“

„Znalosti jsou jako strom, každý nový poznatek je větví, která roste.“

11. Vložené příkazy (Embedded Commands)

Definice:

Pokyny skryté ve větách, které student podvědomě přijímá, aniž by je vnímal jako rozkaz.

Využití v pedagogické praxi:

Snižují odpor studentů vůči přímým příkazům, podporují ochotu spolupracovat.

Etické aspekty použití:

- Nepoužívejte vložené příkazy k manipulaci, která by studentům škodila.
- Mějte jasný cíl: pomoci studentům, ne je skrytě ovládat.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Používejte při zadávání úkolů v diskusích nebo během vysvětlování.
- Zachovejte přirozený tón, aby věty nepůsobily uměle.

Příklady:

„Když posloucháte tento výklad, můžete si začít dělat poznámky.“

„Zatímco pracujete ve skupinách, vyměňujte si nápady.“

„Při řešení této úlohy můžete vidět, jak se principy propojují.“

12. Negace

Definice:

Vyjádření, která žákovi říkají, co nemusí dělat nebo chápat hned, čímž snižují tlak.

Využití v pedagogické praxi:

Odstraňují stres, umožňují studentům učit se vlastním tempem, bez pocitu selhání.

Etické aspekty použití:

- Nezneužívejte negaci k vyvolávání nejistoty.
- Používejte ji k uvolnění atmosféry, ne k tomu, abyste studenty mátlí.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Při představení nové látky zdůrazněte, že není třeba vše pochopit okamžitě.
- Používejte negaci tam, kde je učivo náročné a studenti potřebují čas.

Příklady:

„Nemusíte to pochopit hned, přijde to s časem.“

„Není nutné se bát chyb, jsou součástí učení.“

„Neříkám, že to bude jednoduché, ale stojí to za pokus.“

13. Reframing (Přerámování)

Definice:

Změna perspektivy situace, aby získala pozitivnější nebo užitečnější význam. Můžeme to spojit s výzkumem kognitivní reinteprace, která spočívá v přerámování určité situace, například: „Tento žák mě nerespektuje a dělá to naschvál.“ se přerámuje na: „Tento žák se možná snaží upoutat pozornost, protože se cítí frustrovaný nebo nepochopený. Je to příležitost zjistit, co se děje v jeho životě.“ Takovéto reinteprace podporují osobní pohodu (Gross, & John, 2003).

Využití v pedagogické praxi:

Může například pomáhat studentům lépe přijímat výzvy, vidět chyby jako příležitost k růstu.

Etické aspekty použití:

- Nenuceně ukazujte pozitivní stránku problému, nesnižujte však reálnou obtížnost nebo pocity studentů.
- Buďte empatičtí, nezlehčujte problémy.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Používejte reframing při zpětné vazbě na neúspěšný test.
- Nabízejte alternativní pohled na obtížné učivo, který motivuje a povzbudí.

Příklady:

„Chyby někteří mohou vnímat jako selhání, ale přitom jsou to spíše příležitosti k učení.“

„Tento obtížný úkol je šancí ukázat, jak daleko jste se posunuli.“

„Zkouška je způsob, jak si ověřit, co už umíte a na čem můžete ještě pracovat.“

14. Double Binds (Dvojitá vazba)

Definice:

Nabídnutí dvou možností, z nichž obě vedou k požadovanému výsledku. Student má pocit volby. V

tomto kontextu „double bind“ označuje volbu mezi dvěma přijatelnými alternativami, nikoli Batesonův koncept patologické paradoxní komunikace.

Využití v pedagogické praxi:

Zvyšuje angažovanost a ochotu spolupracovat, student se cítí nezávislý.

Etické aspekty použití:

- Nabízené možnosti by měly být skutečné a obě akceptovatelné.
- Nepoužívejte dvojité vazby k nátlaku nebo manipulaci bez reálné volby.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Nabízejte možnosti, jak si látku zopakovat nebo jak pracovat na projektu.
- Používejte, když je potřeba snížit odpor u studentů a zapojit je do rozhodování.

Příklady:

„Chcete začít pracovat teď, nebo si nejdříve krátce shrneme zadání?“

„Preferujete psát poznámky rukou, nebo na počítači?“

„Chcete raději nejprve probrat teorii, nebo se podívat na příklad?“

15. Vložené (řečnické) otázky (Embedded Questions)

Definice:

Otázky ukryté v oznamovacích větách, které povzbuzují k zamyšlení bez přímého dotazu.

Využití v pedagogické praxi:

Podporují kritické myšlení, reflexi a samostatnost, aniž by studenti cítili tlak na okamžitou odpověď.

Etické aspekty použití:

- Nepoužívejte skryté otázky k manipulaci, ale k jemnému nasměrování myšlení.
- Buďte srozumitelní, aby student tušil, že má přemýšlet.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Hodí se při výkladu, kde chcete studenty vést k úvahám.
- Při čtení textu nebo analýze problému použijte vloženou otázku, aby sami hledali souvislosti.

Příklady:

„Přemýšlím, jaké nápady máte k tomuto tématu.“

„Zajímalo by mě, jak byste tuto teorii aplikovali v praxi.“

„Uvažuji, co vás nejvíce zaujalo na tomto příkladu.“

16. Pozitivní sugesce (Positive Suggestions)

Definice:

Povzbuzující výroky, které posilují sebevědomí a motivaci.

Využití v pedagogické praxi:

Podporují sebeúctu studentů, zlepšují atmosféru a motivují k vytrvalosti.

Etické aspekty použití:

- Buďte upřímní. Nerealistická pochvala může podlomit důvěru studentů.
- Zaměřte se na úsilí a pokrok, ne na přehnané výsledky.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Pochvalte studenty po splnění obtížných úkolů.
- Používejte pozitivní sugesce při zavádění nových aktivit, aby se studenti cítili schopní.

Příklady:

„Věřím, že tuhle výzvu zvládnete.“

„Jsem si jistý, že váš dnešní výkon bude skvělý.“

„Vaše úsilí se určitě vyplatí.“

17. Future Pacing (Nasazení do budoucnosti)

Definice:

Vyzvání studentů k představě budoucího úspěchu či užitku z učení.

Využití v pedagogické praxi:

Zvyšuje smysluplnost učiva, motivuje k dlouhodobému úsilí.

Etické aspekty použití:

- Nevytvářejte nerealistická očekávání do budoucna.
- Pomozte studentům vidět reálné cesty k dosažení budoucích cílů.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Používejte, když žáci ztrácejí motivaci, nebo při plánování kariérních cílů.
- Kombinujte s pozitivními sugescemi a reálnými příklady.

Příklady:

"Představte si, jak budete hrdí, až tento projekt úspěšně dokončíte.

"Až budete tento jazyk ovládat, otevřou se vám nové možnosti."

"Pomyslete na to, jak vám tato dovednost usnadní práci za pár let."

18. Utilizace (Využití přítomného okamžiku)

Definice:

Využití aktuální situace ve třídě k ilustraci učiva a udržení pozornosti.

Využití v pedagogické praxi:

Zvyšuje relevanci, ukotvuje učení v reálném kontextu.

Etické aspekty použití:

- Nezneužívejte aktuální situace, které mohou být studentům nepříjemné.
- Využívejte pozitivní nebo neutrální momenty, které všechny spojí.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Používejte aktuální události (počasí, zvuky v okolí) jako pomůcku k vysvětlení látky.
- Integrujte realitu třídy do příkladů, aby učení působilo přirozeně.

Příklady:

„[Venku začíná pršet] Stejně jako déšť osvěžuje přírodu, nové informace osvěžují naši mysl.“

„[Hluk na chodbě] I přes rušivé vlivy se dokážeme soustředit na podstatné.“

„[Slunečný den] Podobně jako slunce osvětluje krajinu, i my si dnes vyjasníme tento koncept.“

19. Post sugesce

Definice:

Návrh, který má student vykonat později, často nevědomě, např. při domácí přípravě. Raději zde používám termín „post sugesce“ než post-hypnotická sugesce, aby nebyl někdo vyděšen.

Využití v pedagogické praxi:

Posiluje dlouhodobé paměťové stopy, motivuje studenty k pokračování v učení mimo třídu.

Etické aspekty použití:

- Nepřikazujte skrytě něco, co by studenti běžně odmítli.
- Používejte post sugesce pro podporu užitečných návyků (opakování, sebereflexe).

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Při konci hodiny dejte studentům jemný návrh, aby si doma látku zopakovali.
- Upozorněte na spojení mezi tím, co se naučili, a tím, co budou číst nebo dělat později.

Příklady:

„Až budete dělat domácí úkol, možná si vzpomenete na tento příklad.“

„Příště, až uvidíte podobnou úlohu, automaticky si možná vybavíte tento postup.“

„Při čtení další kapitoly si můžete všimnout, jak snadno jí rozumíte.“

20. Budování očekávání

Definice:

Vytváření atmosféry očekávání, že brzy přijde něco nového, zajímavého či užitečného.

Využití v pedagogické praxi:

Zvyšuje pozornost, zájem a motivaci studentů, kteří se těší, co nového se dozví.

Etické aspekty použití:

- Nevzbuzujte falešná očekávání, dbejte, aby to, co slibujete, skutečně přišlo.
- Používejte budování očekávání k oživení výuky, ne k planým slibům.

Didaktické tipy pro integraci do výuky:

- Naznačte novou dovednost nebo znalost, kterou studenti brzy získají.
- Používejte při přechodech mezi tématy nebo při přípravě na zajímavé projekty.

Příklady:

"Za chvíli uvidíte, jak snadno lze tento problém vyřešit."

"Brzy zjistíme, proč je tento koncept klíčový pro pochopení celé látky."

"Připravte se, protože za okamžik objevíme řešení, které vás možná překvapí."

Vyčarována kazuistika

Na základní škole v 7. B začíná šestá hodina matematiky. Učitelka **M.** (35 let, 11 let praxe) má před sebou 22 žáků; mezi nimi **T.** (13 let, po tělocviku často neposedný). V posledním testu z procent byli čtyři žáci pod 50 %. Cíl je jednoduchý: na začátku hodiny třídu zklidnit a dovést většinu ke třem vzorovým příkladům.

Nezačíná napomínáním, ale krátkým popisem toho, co všichni vidí a slyší: „**Jste po tělocviku, ještě je tu trochu ruch. Ted' si sedněte tak, abyste viděli na tabuli, a začneme krátkým příkladem.**“ (*Pacing a Leading*) Židle dosedají, hlasy pohasínají. Když má M. pozornost, přidá ujištění: „**Každý z nás občas narazí na příklad, který se mu zpočátku může zdát těžký. Když ho zkusíme, většinou se zlepšíme.**“ (*Truismus*) V lavicích se zvedne pár hlav; T. si přestává pohrávat s lahví a dívá se na tabuli.

„**Možná si všimnete, že tenhle typ úloh se dá zvládnout ve třech krocích: nejdřív zapíšeme jako zlomek, pak zkrátíme a nakonec převedeme na procenta.**“ (*Uvědomění*) M. to řekne prostě a vede třídu prvním příkladem. Aby se práce udržela v klidném tempu bez volání „kdo už to má“, dá jasné zadání: „**Až dopočítáte druhý příklad, porovnejte si ho ve dvojici potichu. Jakmile se shodnete, zvedněte ruku.**“ (*Předpoklady*)

Za dvanáct minut má 17 z 22 žáků správně vyřešené všechny tři příklady; zbylým žákům a žákyním chyběl jen převod na procenta, což si M. poznamená na zítřejší krátké doplnění.

- **Pacing a Leading** – popis aktuální reality („jste po tělocviku, je tu ruch...“) a plynulé navedení k činnosti (sednout si, začít příkladem); cílem je rychle a nenásilně získat pozornost.
- **Truismus** – bezpečné ujištění („když zkusíme, většinou se zlepšíme“), které normalizuje počáteční obtíž a snižuje odpor.

- **Uvědomění** – upozornění na to, co už lze snadno rozpoznat a opřít se o to („všimněte si tří kroků řešení“), čímž roste jistota a vnitřní motivace.
- **Předpoklady** – zadání, které předpokládá dokončení i tichou kontrolu ve dvojici („až dopočítáte..., porovnejte..., zvedněte ruku“); nastavuje klidný rytmus práce bez zbytečného tlaku.

K čemu to je a jak to trénovat?

Někteří SFBT lidé mají rádi techniky a jazykové vzorce jsou takovými technikami dokonce na úrovni konevzace. Je možné je použít k nejrůznějším záměrům. Poukáží například na tyto čtyři:

- **Motivace a podpora well-beingu** zahrnuje vzorce jako **truismy**, **ocenění** a **pozitivní sugesce**, které posilují sebevědomí studentů a vytvářejí pozitivní atmosféru ve třídě. Například truismus „Všichni někdy čelíme novým výzvám, které nás mohou nejprve znepokojit“ vytváří pocit bezpečí a sounáležitosti, zatímco ocenění „Oceňuji, jak jste dnes trpělivě pracovali na této úloze“ posiluje motivaci a sebevědomí studentů.
- **Didaktické** intervence mohou obsahovat vzorce jako **chunking up/down**, **metafory** a **příběhy**, usnadňují pochopení a zapamatování složitých konceptů. Například analogie „Mysl je v něčem jako sval, tréninkem ji můžeme posilovat“ pomáhá studentům lépe si představit abstraktní pojmy a zjednodušit jejich učení.
- **Reflexivní** vzorce, jako je **uvědomění (Awareness)** a **konfuze**, podporují kritické myšlení a sebereflexi studentů. Příklad „Možná si uvědomujete, jak je opakování klíčové pro zapamatování“ povzbuzuje studenty k reflexi vlastních učebních strategií a pokroků.
- Pro **řešení nevhodného chování** jsou vhodné vzorce jako **změkčovače**, **tagové otázky** a **reframing (přerámování)**, které snižují odpor a podporují pozitivní interakci. Například změkčovač „Možná bychom mohli zkusit chvíli se uklidnit a pak se vrhnout na řešení problému“ jemně navádí studenty k uklidnění a spolupráci, zatímco tagová otázka „Všichni chceme uspět, nemyslíte?“ zapojuje studenty do dialogu a potvrzuje jejich zájem o společný úspěch.

Učitelé*ky mohou efektivně začlenit jazykové vzorce do své každodenní praxe pomocí nejrůznějších aktivit. Například se zaměří na jeden vzorec každý týden a systematicky jej praktikují ve všech hodinách. Například mohou na začátku každé hodiny používat **truismy** k vytvoření pozitivní atmosféry, jako je „Všichni někdy čelíme novým výzvám, které nás mohou nejprve znepokojit“, nebo v průběhu či na konci hodiny **ocenění** za drobné úspěchy studentů, například „Oceňuji, jak jste dnes trpělivě pracovali na této úloze“. Dalším přístupem je začlenění **pozitivních sugescí** do každé hodiny, kdy si učitelé*ky mohou vést deník a zapisovat všechny pozitivní sugesce, které použili během týdne, jako například „Věřím, že tuto výzvu zvládnete s úspěchem“, a reflektovat jejich účinnost. Kromě toho mohou učitelé*ky využívat jednoduché aktivity, jako je role-playing, kde si v rámci supervize a peer feedbacku vyzkouší různé vzorce, nebo vedení reflexivního deníku, který jim pomůže sledovat pokrok a identifikovat nejučinnější vzorce.

Testament

Pokud používáme jazyk – a my jej používáme téměř neustále – naskýtá se nám příležitost jej používat záměrně. Kdy můžeme citlivě zkoumat, jaká slova volíme, jaké metafory a jazykové struktury vnášíme do svých sdělení. Právě v jejich použití v kombinaci s naší osobností a kontextem spočívá magická síla slov, která může dokonce i nenásilně zasévat hodnoty, jež jsou pro nás důležité. Tím, že si přiznáme, že jako učitelé*ky i terapeuti*ky jsme do jisté míry „čarodějové“, uznáváme a bereme zodpovědnost za svou vlastní „moc“ v tom nejlepším slova smyslu. S odkazem na Miki Kasthan (2022) zde „moc“ chápu jako schopnost mobilizovat své zdroje i zdroje druhých, které nás vedou k samostatnosti a svobodě nikoli k ovládání či manipulaci.

Právě v tom spočívá naše moc: vědomě pracovat s jazykem, abychom podpořili lidskost, růst a hlubší porozumění. Náš úkol je přitom jednoduchý i složitý zároveň – volit taková slova, takové metafory a takový přístup, který pomůže zasévat životaschopné hodnoty a tím kultivovat svět, ve kterém společně žijeme.

Zdroje:

Bandler, R., & Grinder, J. (1975). *The Structure of Magic I: A Book About Language and Therapy*. Science and Behavior Books.

Bandler, R., & Grinder, J. (1976). *The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change*. Science and Behavior Books.

Boxtel, S. (2022). *The Language Patterns Wizardry: Facilitating Therapeutic Change*. Hypnosis Press.

Britton, W. B., Lindahl, J. R., Cooper, D. J., Canby, N. K., & Palitsky, R. (2021). Defining and measuring meditation-related adverse effects in mindfulness-based programs. *Clinical Psychological Science*, 9(6), 1185–1204. <https://doi.org/10.1177/2167702621996340>

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Continuum.

Dilts, R. (1999). *Sleight of Mouth: The Magic of Conversational Belief Change*. Meta Publications.

Freud, S. (1997). *Úvod do psychoanalýzy* (přel. O. Fresl). Portál.

Gandhi, B., & Oakley, D. A. (2005). Does ‘hypnosis’ by any other name smell as sweet? The efficacy of ‘hypnotic’ inductions depends on the label ‘hypnosis’. *Consciousness and Cognition*, 14(2), 304–315. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.12.004>

Ghasemi, A. A. (2019). The effect of suggestopedia on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(1), 1–12.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Halligan, P. W., & Oakley, D. A. (2014). Hypnosis and beyond: Exploring the broader domain of suggestion. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 105–122. <https://doi.org/10.1037/cns0000011>

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hayes, D., & Ecclestone, K. (2011). *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Chamine, I., Atchley, R., & Oken, B. S. (2018). Hypnosis intervention effects on sleep outcomes: A systematic review. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 14(2), 271–283. <https://doi.org/10.5664/jcsm.6952>
- Chogle, S. M., Suresh, S., & Wang, S. (2022). Hypnosis in pediatric anesthesia: A systematic review. *Paediatric Anaesthesia*, 32(1), 5–17. <https://doi.org/10.1111/pan.14295>
- Iveson, C. (2015, 6. října). Interview with Chris Iveson - solution-focused therapy and coaching [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OlGQDq2j6Gw>
- Jalene, S. M., & Wulf, G. (2014). Enhancing learning in children: The use of suggestive learning strategies. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(2), 137–142. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.04.001>
- Jean, L. K. (1980). Hypnosis and memory: The influence of suggestion on reports of memory. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 28(4), 375–387. <https://doi.org/10.1080/00207148008409856>
- Jensen, M. P., Adachi, T., & Hakimian, S. (2015). Hypnotic approaches for chronic pain management: Clinical implications of recent research findings. *American Psychologist*, 70(2), 204–213. <https://doi.org/10.1037/a0035644>
- Junianengrum, H., Suparno, S., & Supriyadi, S. (2020). The effect of suggestopedia method on students' reading comprehension and motivation. *Journal of English Language Teaching*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.24036/jelt.v9i1.107788>
- Kashtan, M. (2022). Svět nenásilí: Obnovování tkaniny lidského společenství. Alferia.
- Kirsch, I., Mazzoni, G., & Montgomery, G. H. (2007). Remembrance of hypnosis past: The origins of the Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility, Form A. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55(3), 309–317. <https://doi.org/10.1080/00207140701338677>
- Klein, J. P., Burlingame, G. M., McClendon, D. T., & Hubble, M. A. (2010). Evidence-based practice: The end of psychotherapy? In J. C. Norcross, L. E. Beutler, & R. F. Levant (Eds.), *Evidence-based practices in mental health: Debate and dialogue on the fundamental questions* (pp. 121–136). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12075-008>
- Krippner, S. (1963). The use of hypnosis in the improvement of study habits and attitudes. *Journal of Clinical Psychology*, 19(2), 160–162. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(196304\)19:2<160::AID-JCLP2270190213>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1097-4679(196304)19:2<160::AID-JCLP2270190213>3.0.CO;2-0)
- Lam, M. T., Lam, H. R., & Chawla, L. (2017). Application of magic in healthcare: a scoping review. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 26, 5-11.
- Ledochowski, I. (2003). *The Deep Trance Training Manual: Hypnotic Skills*. Advanced Communication Technology.
- LeJeune, J., & Luoma, J. B. (2021). Životní hodnoty v terapii (I. Müller, Překl.). Portál. (Původní dílo vydáno 2019)

- Lynn, S. J., Malaktaris, A., Maxwell, R., & Green, J. P. (2000). The systematic study of negative effects in hypnosis: Addressing the concerns of clinicians, researchers, and ethicists. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 48(2), 123–148. <https://doi.org/10.1080/00207140008410043>
- Mazzoni, G., Venneri, A., & McGeown, W. J. (2013). Structural and functional cortical correlates of hypnotic depth and suggestibility. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 61(3), 222–239. <https://doi.org/10.1080/00207144.2013.784110>
- Miller, S. D., & Hubble, M. A. (2017). How psychotherapy lost its magick: The art of healing in an age of science. *Psychotherapy Networker*, 41(2). Retrieved from <https://www.psychotherapynetworker.org/article/how-psychotherapy-lost-its-magick/>
- Montgomery, G. H., Schnur, J. B., & Kravits, K. (2013). Hypnosis for cancer care: Over 200 years young. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, 63(1), 31–44. <https://doi.org/10.3322/caac.21165>
- O'Hanlon, B. (2009). *A Guide to Trance Land: A Practical Handbook of Ericksonian and Solution-Oriented Hypnosis*. W. W. Norton & Company.
- O'Neill, H. K., Barnier, A. J., & McConkey, K. M. (1999). Treating anxiety with self-hypnosis and relaxation. *Contemporary Hypnosis*, 16(2), 68–80. <https://doi.org/10.1002/ch.119>
- Palsson, O. S., Turner, M. J., & Johnson, D. A. (2023). Adverse events associated with hypnosis: A survey of practitioners. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 71(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00207144.2023.2161234>
- Pratchett, T. (2005). *Klobouk s oblohou* (přel. J. Kantůrek). Talpress.
- Pratchett, T. (2021). *Mrknutí obrazovky* (J. Kantůrek, E. Pospíšilová, V. Pospíšil, & L. Weingartová, Překl.). Talpress.
- Radtke-Bodorik, H. L., & Sheehan, P. W. (1979). Hypnosis and the enhancement of learning: A study of the effects of suggestion on recall. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(5), 555–562. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.5.555>
- Raz, A., Kirsch, I., Pollard, J., & Nitkin-Kaner, Y. (2006). Suggestion reduces the Stroop effect. *Psychological Science*, 17(2), 91–95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01669.x>
- Sehan, A., Wulf, G., & Kim, S. (2017). Optimizing learning in children: The role of enhanced expectancies. *Journal of Motor Learning and Development*, 5(2), 280–294. <https://doi.org/10.1123/jmld.2016-0052>
- Schnur, J. B., Kafer, I., Marcus, C., & Montgomery, G. H. (2008). Hypnosis to manage distress related to medical procedures: A meta-analysis. *Contemporary Hypnosis*, 25(3-4), 114–128. <https://doi.org/10.1002/ch.364>
- Schoenberger, N. E., Kirsch, I., Gearan, P., Montgomery, G., & Pastyrnak, S. L. (1997). Hypnotic enhancement of a cognitive behavioral treatment for public speaking anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 35(6), 587–594. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00129-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00129-4)
- Syukur, A. (2017). The effect of suggestopedia method on students' reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v2i1.35c>

- Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLOS ONE*, 6(2), e16782. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016782>
- Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2013). Natural language metaphors covertly influence reasoning. *PLOS ONE*, 8(1), e52961. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052961>
- Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2015). Measuring effects of metaphor in a dynamic opinion landscape. *PLOS ONE*, 10(7), e0133939. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133939>
- Thibodeau, P. H., Hendricks, R. K., & Boroditsky, L. (2017). How linguistic metaphor scaffolds reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 852–863. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.07.001>
- Van Stee, S. K. (2018). Meta-analysis of the persuasive effects of metaphorical vs. literal messages. *Communication Studies*, 69(5), 545–566. <https://doi.org/10.1080/10510974.2018.1457553>
- Varga, K. (2013). *Communication strategies in medical settings: A guide for health professionals*. Peter Lang GmbH.
- Wark, D. M. (1996). Teaching college students better learning skills using hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 38(4), 277–287. <https://doi.org/10.1080/00029157.1996.10403364>
- Wark, D. M. (2011). Traditional and alert hypnosis for education: A literature review. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 54(2), 96–106. <https://doi.org/10.1080/00029157.2011.613595>
- Yapko, M. D. (2012). *Trancework: An introduction to the practice of clinical hypnosis* (4th ed.). Routledge.
- Zeig, J. K. (1990). Seeding. In J. K. Zeig & S. G. Gilligan (Eds.), *Brief therapy: Myths, methods, and metaphors* (pp. 221–246). Routledge.

O autorovi: Jan Nehyba



Dlouhodobě se zabývá osobním rozvojem, reflektivní praxí ve vzdělávání a psychoterapii. Vyučuje na Pedagogické fakultě MU a věnuje se výzkumu zaměřenému na zvládání náročného chování žáků v rámci projektu [Edustories](#), duševní zdraví a reflektivní praxi. V neposlední řadě se věnuje podpoře terapeutů v rámci start-upu [Upheal](#).

Liberating Structures – techniky práce se skupinou jako tvořivé příležitosti pro zaznění hlasů všech

Autorka: Pavla Frňková

Frňková, P. (2025). Liberating Structures – techniky práce se skupinou jako tvořivé příležitosti pro zaznění hlasů všech. *SF REVUE*, 6, 71-76.

Od chvíle, kdy jsem začala pracovat se skupinami (supervize, facilitace, workshopy), jsem si všímala, že se často stává, že někteří lidé mluví více než jiní. Není neobvyklé, že si někdo „vezme slovo“ a mluví za celou skupinu nebo se snaží ostatní přesvědčit o svém názoru. A naopak hlas jiných lidí někdy vůbec nezazní nebo jen ve velmi malé míře. Zaznamenala jsem i to, že pokud zazní hlas „tišších“ členů skupiny, může to být pro všechny velmi cenné, protože jejich úhel pohledu je často něčím odlišný a otevírá nové obzory. A také jsem si všímala chvíl, kdy lidé sdíleli různé názory, akceptovali je a rozvíjeli a díky tomu objevovali netušené možnosti, které byly objeveny právě díky odlišnosti různých pohledů. Jednou z možností, jak skupině pomoci vytvořit prostor pro tvořivý dialog, jsou právě Liberating Structures.

S technikami Liberating Structures jsem se seznámila na workshopu Loeka Shoenmakera s názvem Spoluvytváření jako možnost leadershipu ve škole, který jsme spolu s kolegy z JCMM pořádali v roce 2022 pro ředitele škol v Jihomoravském kraji. V rámci tříletého projektu jsme potom na školách mnohokrát využili techniky Liberating Structures v rámci facilitačních i supervizních setkání. Když jsem viděla, jak při jejich využití lidé ožívají, smějí se a tvoří, začala jsem je občas zařazovat při vhodných momentech v supervizích i s jinými týmy, zejména ve chvílích, kdy mi připadalo, že klesá aktivita ve skupině, motáme se v kruhu nebo opakovaně mluví jen někteří lidé a jiní ne. Techniky Liberating Structures ráda využívám i při workshopech nebo facilitaci diskusí.

Liberating Structures vytvořili Keith McCandless a Henri Lipmanowicz jako jednoduché a účinné metody pro podporu participativního a kreativního zapojení lidí ve skupinách a organizacích. Jedná se o soubor více než 30 jednoduchých aktivit, které vycházejí z následujících předpokladů:

- Lidé se chtějí aktivně podílet na tvorbě své budoucnosti
- Lidé ve skupinách a organizacích v sobě mají dostatek moudrosti pro vyřešení problémů, se kterými se setkávají, a zdrojů k realizaci změn, které si přejí

Techniky Liberating Structures se dají charakterizovat těmito principy:

1. **Rovnost a participace:** většina technik je vytvořena tak, aby každý účastník měl stejnou váhu hlasu a možnost přispět. Podporují aktivní zapojení všech účastníků, i těch, kteří bývají méně aktivní.
2. **Jednoduchost:** metody si lze snadno osvojit a vysvětlit je skupině, se kterou pracujete. Jsou také jednoduché na provedení – skupiny jsou po vysvětlení postupu většinou schopny je bez problémů realizovat.
3. **Flexibilita:** je možné si vybrat, případně přizpůsobit takovou techniku, aby vyhovovala kontextu, typu a velikosti skupiny a domluveným cílům setkání.

4. **Otevřenost:** podporují vyjádření různých názorů, různorodost je vítána. Vychází z předpokladu, že názor každého je cenný a přínosný.

Techniky Liberating Structures mají většinou přesně danou strukturu – časově omezená délka vstupů jednotlivých účastníků, a předem daná struktura diskusí – ať už se jedná o otázky, postup zapojení účastníků nebo oblasti, kterým se lidé postupně věnují. U mnoha technik jsou otázky, které obsahují, velmi podobné otázkám, které jsme zvyklí tvořit v SF. Když jsem se s technikami seznamovala, zaujaly mě tím, že to, co znám a používám, bylo formulováno lehce jinak a pro některé lidi možná pochopitelněji. Některé z technik jsou metodám SF natolik podobné, že je v rámci tohoto článku nepřináším, protože předpokládám, že by byly jen opakováním známých a využívaných postupů (např. Appreciative Interview), jen s větším důrazem na zapojení všech, časové ohraničení a strukturu rozhovoru.

Představím Vám čtyři techniky Liberating Structures. První dvě jsou užitečné především u větších skupin, druhé dvě přinášejí zajímavé nápady, jak pracovat s konkrétními situacemi, které se při spolupráci se skupinou mohou objevit. Techniky popisují tak, jak jsou představeny na webu <https://www.liberatingstructures.com/>, s drobnými odchylkami. V praxi je často upravuji tak, aby více odpovídaly kontextu, potřebám a velikosti skupiny. V supervizích je málokdy využiji celé, často zařadím spíše jejich část nebo se inspiroji určitou otázkou či postupem. Na druhou stranu při facilitaci nebo při lektorování workshopů občas ráda využiji celý postup.

1-2-4-All

Cílem této techniky je zapojení všech přítomných lidí do diskuse. Téma či konkrétní otázka do diskuse vychází z toho, co je dojednáno se skupinou jako cíl využití této techniky (nápadů na zlepšení, názory na konkrétní situaci či cokoliv dalšího).

Postup:

1. Každý má 1 minutu na to, aby se zamyslel nad daným tématem, otázkou atd. Může si svou odpověď zaznamenat na papír, případně vybrat kartu s nápisem, obrázkem atd.
2. Lidé se spojí do dvojic a mají 2 minuty na sdílení toho, co si připravili v 1. kole.
3. Dvojice se spojí do čtveřic a mají 4 minuty na sdílení toho, co si řekli ve dvojicích ve 2. kole.
4. Čtveřice sdílí v celé skupině, o čem mluvili ve 3. kole.

Při využití této techniky jsem často zažila to, že všichni lidé ve skupině ožili, sdíleli, přemýšleli a vytvořili velké množství nápadů nebo zaznělo mnoho různých pohledů na konkrétní situaci.

Conversation Café

Cílem této techniky je vytvořit prostor, kde mohou lidé vyjádřit různé názory či myšlenky, a zároveň si naslouchat a diskutovat.

Postup:

1. Jsou vytvořeny skupiny po 5-7 lidech, každá z nich si vybere facilitátora, který kromě toho, že se účastní diskuse, hlídá i proces.

2. Každá skupina si vybere „mluvící předmět“, který si mohou lidé předávat. Ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ je jediným člověkem, který ve skupině mluví.
3. Technika má 4 kola:
 - a. Každý má 1 minutu na to, aby řekl svůj názor na téma, které je určeno (cokoliv, na čem se předtím účastníci shodnou, že má být předmětem diskuse). Lidé mluví postupně, předávají si u toho „mluvící předmět“.
 - b. V druhém kole lidé postupně reagují na to, co bylo řečeno ostatními v prvním kole. Každý má jednu minutu.
 - c. Ve třetím kole probíhá volná diskuse (20-40 min.). „Mluvící předmět“ je umístěn uprostřed skupiny, každý si ho vezme předtím, než promluví.
 - d. Ve čtvrtém kole každý postupně řekne, co si z diskuse odnáší.

Tato technika mi při využití v praxi připadá jako malé kouzlo. Tím, že je přidán „mluvící předmět“, má diskuse často humorný nádech a zároveň jsem byla svědkem toho, že se lidé i o oblastech, kde docházelo ke konfliktům, dokázali bavit s určitým pochopením a nasloucháním si.

15% řešení

Cílem techniky je odkrýt možnosti lidí, kteří zažívají něco nepříjemného nebo před sebou mají těžký úkol, z kterého mají pocit, že na něj nestačí.

Postup:

1. Účastníkům položíte otázky: „Co je vašich 15%? Kde máte možnost si svobodně zvolit, co uděláte? Na co máte schopnosti? Co můžete udělat bez dalších zdrojů nebo pravomocí?“
2. Účastníci mají 5 minut na sepsání odpovědi na tyto otázky.
3. Ve dvojicích nebo skupinách (max. 4 lidé) sdílí své odpovědi a poté diskutují.
4. Následuje sdílení v celé skupině.

Tato technika mi často připomíná práci s malým posunem na škále až na to, že ji využívám i ve chvíli, kdy jsme spíše ve „stížnosti“. Podobně jako mnoho SF technik její použití často vede k tomu, že lidé začnou cítit naději a důvěru v sebe místo pocitu bezmoci nebo rezignace.

Ecocycle planning

Cílem techniky je zapojit lidi do přemýšlení nad potřebnými změnami a jejich plánováním. Umožňuje také zrevidovat činnosti, které pracovníci dělají, a vytvořit prostor (jak myšlenkový, tak časový) pro aktivity, které by chtěli dělat nebo které by jim umožnily dosáhnout společných cílů.

Tato metoda pracuje s metaforou ekocyklu – přirovnává fungování ve skupinách a organizacích k ekocyklu v přírodě, a to tak, že existují oblasti činností či vztahů:

- a. které začínají, učíme se je, rozvíjíme se v nich
- b. které jsou „zralé“ – tj. plně funkční, přináší potřebné výsledky a nestojí nás příliš úsilí

- c. které přestávají plnit svůj účel, jsou spíše zátěží
- d. které již zanikají a uvolňují tím prostor dalším

Zdroj: <https://miro.com/miroverse/ecocycle-planning-template/>

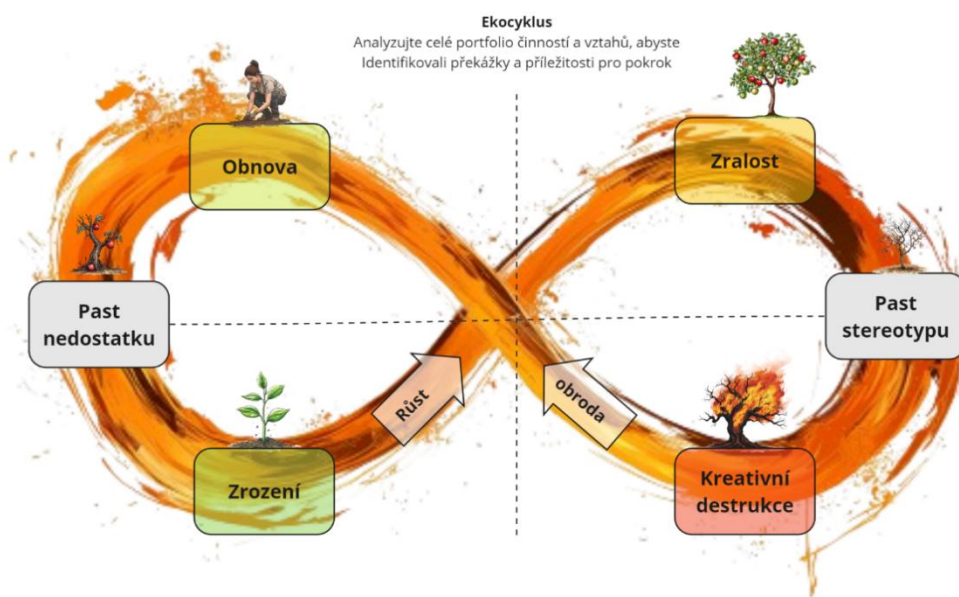
Postup:

1. Představíme skupině metaforu ekocyklu.
2. Účastníci si zapíší všechny činnosti, které v současné chvíli v práci (prac. týmu, projektu atd.) dělají (5 min).
3. Ve dvojicích mluví o zapsaných činnostech a na základě diskuse je zařazují do jednotlivých oblastí ekocyklu (10 min).
4. Poté se vytvoří čtveřice, v nich se mluví o tom, jaké činnosti a kam zařadili a vytvoří výsledek za čtveřici.
5. To se opakuje v celé skupině, kdy jednotlivé čtveřice píší činnosti na post-ity a celá skupina tvoří společnou mapu ekocyklu.
6. Po shlednutí výsledku je možné položit skupině otázky:

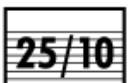
Jaké aktivity bychom měli kreativně ukončit nebo v nich přestat, aby nám to umožnilo rozvíjet se tam, kam chceme?

S jakými aktivitami bychom měli začít, naučit se je nebo rozvíjet, abychom se posunuli dál?

Tuto techniku jsem sice zatím využila jen několikrát, ale pokaždé jsem vnímala její přínos v pojmenování konkrétních činností a jejich vztahení ke společným cílům a užitečnosti, a také vytvoření prostoru pro to, v čem by se lidé chtěli společně rozvíjet a kam by chtěli směřovat.



Jak již bylo zmíněno výše, technik Liberating Structures je více než 30. Pokud vás zaujaly, doporučuji navštívit webovou stránku, kde naleznete jejich podrobný popis, příklady uplatnění, videa autorů a lidí, kteří s technikami pracují, i další zdroje inspirace. <https://www.liberatingstructures.com/>

LS Menu 	Wicked questions 	What³ debrief 	Min specs 	Heard, seen respected 	What I need from you 	Integrated autonomy 
Design elements 	Appreciative interviews 	Discovery and action dialog 	Improv prototyping 	Drawing together 	Open space 	Critical uncertainties 
1-2-4-All 	TRIZ 	Shift & share 	Helping heuristics 	Design storyboards 	Generative relationships 	Ecocycle 
Impromptu networking 	15% solutions 	25 : 10 crowdsourcing 	Conversation café 	Celebrity interview 	Agree/certainty matrix 	Panarchy 
9-whys 	Troika consulting 	Wise crowds 	User experience fishbowl 	Social network webbing 	Simple ethnography 	Purpose to practice 

Zdroj: <https://www.liberatingstructures.com/>

Jako nevýhodu Liberating Structures vnímám, stejně jako u jakýchkoliv jiných technik, určitou svázanost, a to jak časovým rámcem, tak pevně danou strukturou otázek nebo postupem. V praxi často techniky upravuji způsobem, který více vyhovuje konkrétní skupině v danou chvíli s ohledem na preference lidí, velikost skupiny a téma, ke kterému techniku využijeme.

Na druhou stranu mi Liberating Structures často přináší inspiraci, jak témata, která se objeví ve skupině, řešit se zapojením všech a takovým způsobem, který je neobvyklý a podnítl nové způsoby přemýšlení. V neposlední řadě je vnímám jako způsob „oživení“ pro mě samotnou, a to postupy, které jsou v souladu s mým vnitřním nastavením, a zároveň jsou trochu odlišné od mého obvyklého způsobu práce se skupinami.

Zdroje:

Loek Shoenmakers. *Spoluvytváření jako možnost leadershipu ve škole* (workshop, ústní předání), Brno, 2022.

<https://www.liberatingstructures.com/>

<https://miro.com/miroverse/ecocycle-planning-template/>

O autorce: Pavla Frňková



Je psychoterapeutka, arteterapeutka a supervizorka zaměřená na řešení, lektorka a certifikovaná Retaming koučka.

Má vystudovanou Sociální pedagogiku (MU v Brně), absolvovaly psychoterapeutický výcvik, supervizní výcvik, arteterapeutický výcvik a řadu dalších kratších kurzů a workshopů. Působila jako psychoterapeutka a arteterapeutka v sociální službě pro lidi s duševním onemocněním. V současnosti má soukromou psychoterapeutickou praxi v Brně, kde pracuje s dospělými a dospívajícími. Věnuje se supervizím v oblasti školství, sociálních služeb, státní správy a zdravotnictví. Poskytuje také supervize a koučink vedoucím pracovníkům z různých oborů.

V konzultacích i životě ráda objevuje nové věci, hledá výzvy a nechá se unášet krásou okamžiku.

Dveře pro Romana, poutníka řešení – supervizní kazuistika

Autor: Ondřej Jurečka

Jurečka, O. (2025). Dveře pro Romana, poutníka řešení – supervizní kazuistika. *SF REVUE*, 6, 77–83.

Anotace: Autor se ve svém textu věnuje supervizi zaměřené na řešení (Solution-Focused Supervision) a představuje ji jako efektivní alternativu k tradičním psychoanalytickým přístupům. Na rozdíl od nich se tato metoda soustředí na zdroje a silné stránky klienta a místo hloubkové analýzy problémů z minulosti využívá dialog k hledání konkrétních řešení pro budoucnost. V praktické části demonstruje klíčové principy a nástroje přístupu zaměřeného na řešení. Ukazuje, jak lze podpořit klienta v nalezení vlastních řešení pomocí technik, jako je: vytvoření bezpečného prostředí s využitím „bezpečnostního slova“, které snižuje napětí a otevírá prostor pro otevřenou komunikaci; práce s metaforami, například s metaforou „poutníka“, která pomáhá klientovi vnímat svůj proces jako cestu s cílem a využití kreativních technik, dále jako je „záračná otázka“, která podněcuje představivost a pomáhá odhalit potenciální cesty k řešení. Na závěr autor představuje „deníček úspěchů“, který slouží jako praktický nástroj pro upevnění pozitivních změn a motivuje klienta k dalšímu rozvoji. Celý text tak přehledně ukazuje, jak lze v supervizi podpořit klienta, aby aktivně nacházel a realizoval vlastní řešení.

Teoretická vymezení

Po absolvovaném sebezkušenostním výcviku v psychoanalytické psychoterapii jsem hledal metodu pro práci s klientem, ve které nebudu rozvíjet hlubinné pohledy a přesvědčení, že k vyřešení problému stačí, když si klient uvědomí, z čeho problém pramení. Psychodynamické přístupy vycházející z psychoanalýzy bývají rovněž konfrontační [Zatloukal, Vítek, 2014]. Osvojil jsem si a osvojuji si nový filosofický přístup, který spočívá na předpokladech, důvěře a kvalitách a je ve zdánlivém protikladu k tradičním modelům.

Z pohledu SF je supervize vzájemnou sociální konstrukcí, v níž se význam jazyka vyjednává v rámci specifického kontextu. Jazyk používáme k popisu reality a jazykem jsme schopni měnit budoucnost. Nasloucháme obsahu a hledáme smysl, ve vzájemné interpretaci, v konkrétních životních situacích. Existuje mnoho realit, hlasů, které je třeba vyslyšet a kontextů, které je třeba respektovat. Jazykem neměníme svět jako takový, protože svět nemluví a neposlouchá. Měníme vlastní pohledy na svět a v důvěře, že přispíváme k jeho proměně.

Supervize vedená v duchu SF, do které vrůstám, přináší zásadní posun paradigmatu ve vztahu ke klientům. Ovlivňuje rovněž můj vlastní proces transformace se zaměřením na růst a ochotu ke změně. Efektivní a inovativní přístup mě nepřestává fascinovat, zejména kalibrací na preferovanou budoucnost. Posiluje zdroje a silné stránky, podporuje malé kroky k velkým změnám. Propojuje pocit bezpečí a orientaci na preferovanou budoucnost, na klientovy zdroje a téměř se nezabývá problémy [Zatloukal, Vítek, 2014].

Klíčovým prvkem přístupu SF ke klientům je postoj, se kterým vstupují do vztahu s klientem. Dle silnic zkušeností, supervizní práce zahrnuje pragmatismus, orientaci na proces, zdravou zvědavost, respekt a důraz na spolupráci, partnerství, otevřenost a trpělivost.

Potvrzovat zdroje klienta, zdůrazňovat důležitost jasných postupných cílů, identifikovat řešení a výjimky směřující k naplnění společného projektu. Pracovat s vysokou mírou empatie, zájmu, zaujatosti, otevřenosti a smyslem pro humor.

K nástrojům supervizní práce v systému SF, jen okrajově a neúplně, patří dojednávání si společného projektu, zázračná otázka, škálování, hledání výjimek. Tyto nástroje a další mě motivují k vytvoření si supervizního stylu na práci s klientem, ve kterém kladu důraz na proces a respektuji tempo klienta a naplnění společného projektu. Nebát se rozvinout dílčí část, která se klientovi daří. Udržet si pozici „o jeden krok zpět“ a učit se od klienta, jak na klienta působit jako supervizor s důvěrou, že jsem odborník na proces, nejsem odborníkem na klientův život. Nevytvářet a nevyvíjet nátlak, ale místo toho zkoumat možné cesty vpřed, cesty drobného růstu.

Stěžejní dovedností pro práci s klienty je proces hledání významu a obsahu slov ve vzájemné interakci. Osvojit si a rozvíjet citlivost ve snaze porozumět významu a obsahu slov klienta v barevnosti a ve specifických situacích našich životů, je dynamický a neustálý proces, který vyžaduje trpělivost, empatii a otevřenost.

Reflexe užitečných momentů supervize

Praktická část věnovaná hledání užitečných momentů v supervizi zaměřené na řešení v supervizní konzultaci supervizora se supervidovaným (dále v textu „Ondřej“ a „Roman“). Po supervizní práci zaměřené na řešení jsem Romanovi zaslal doslovný přepis supervizní audio nahrávky, který mu umožňuje detailní reflexi supervizního procesu. S časovým odstupem proběhl neformální rozhovor, který jsme zaměřili na hledání užitečných momentů supervizní práce a na hodnocení, které pozitivní aspekty supervize podporovaly posilování silných stránek a přispěly k tomu, že proces byl úspěšný. Přikláním se k teorii, že užitečnost konzultace a významné momenty posunu může nejoborněji identifikovat a posoudit především supervidovaný [Zatloukal, Vítek, 2016], což jsem si chtěl ověřit. Hledání užitečných momentů podporuje zaměření na budoucnost a využívání zdrojů. Poskytuje cenný vhled, jak efektivně identifikovat a využívat užitečné momenty v supervizi zaměřené na řešení a posilovat efektivitu supervizní práce.

Užitečný moment „A“

S ohledem na vytvoření koalice společného směřování v supervizní konzultaci považujeme se supervidovaným společně za užitečný úsek vytvoření bezpečí pro společnou práci a vyrovnání se s nervozitou a nejistotou v úvodu konzultace:

Ondřej (00:33): Na začátku ještě dříve, než si začneme povídat, se chci zeptat na tvé potřeby, abychom mohli fungovat dobře a aby se nám těch 60 minut dobře pracovalo.

Ondřej (01:47): A tak mám nějak přání, aby naše dnešní společná práce nám dávala smysl. Někdy při konzultacích jsem svými otázkami štouravý. A tak, víš, nechci, aby naše povídání pro tebe bylo nikterak

nepříjemné, ale chci ti nabídnout, že si dohodneme bezpečnostní slovo, třeba "jezevčík", a když řekneš "jezevčík", já hned přestanu, ale neboj, začnu se ptát na něco úplně jiného. Je to pro tebe cajk?

Použití bezpečnostního slova „jezevčík“ přineslo snížení napětí a posílení pocitu kontroly. Následně podpořilo zdravou zvědavost o společnou práci:

Roman (03:01): Já nevím, o čem to dneska bude. Ta supervize bude na řešení? Mohl bys mi říct, o čem to bude?

Ondřej (04:22): Při dnešní práci se nám nepodaří vrátit se zpět nikam na začátek tvého nebo mého života, někam do bodu 0 našich životů..., abysme možná začali jinak a lépe. Ale dnes můžeme začít tam, kde momentálně jsme a já mám důvěru, že dnes společně můžeme měnit konec. A na konci dnešní supervize se zeptám, jak se nám to podařilo. Platí?

Použitím metaforu „začít tam, kde momentálně jsme“ zdůraznilo důležitost přijetí současné situace jako výchozího bodu pro změnu. A „měnit konec“, se zaměřilo na řešení a důvěru v pozitivní změnu s důrazem na společný proces. Slib, že na konci povídání zazní otázka na průběh a přínos supervizní práce byl důležitý prvek pro zdárný průběh – důvěra ve smysluplnost, užitečnost a důvěra, že dneškem měníme konec. Hodnocení pokroku a dosažení cílů příslibem „na konci supervize se zeptám“ bude ověřením, zda se podařilo naplnit cíle, které jsme si na začátku supervize stanovili a zhodnocení, zda se nám to podařilo a posílilo sebedůvěru a motivaci k dalšímu řešení nových projektů. Tento moment byl určující pro definování minimálního, ale dosažitelného cíle, což je v souladu s principy přístupu na řešení:

Ondřej (00:14:31): A když si, tak spolu budeme teďka ještě tak tři čtvrtě hodiny povídat, co pro tebe bude takový nejmenší dobrý výsledek z našeho povídání, abys řekl "jo, i když jsem nevěděl, do čeho jdu, bylo to pro mě užitečné"?

Důraz na definování jasných a dosažitelných cílů, které posilují kompetence a vytvářejí opětovný pocit bezpečí a jistoty. Je také kladen důraz na užitečnost a přínos společné práce. S ohledem na časový rozměr otázka navodila začátek spolupráce a vedla k vydefinování společného projektu. Nejenom v tomto úseku byla přínosná práce s časem, která v mnoha případech navazovala na obsah rozhovoru:

Ondřej (00:30:10): Bavíme se o čase. A jsme někde v polovině našeho času. Způsob, jakým jsme doposud pracovali, je pro tebe užitečný, nebo potřebuješ něco změnit?

Ondřej (00:51:37): Máme před sebou přibližně 10 minut. A stále, Romane, pracujeme na společném projektu a je pro tebe způsob naší práce užitečný a někam se posouváš?

Jedná se o podporující úseky zaměřené na pokrok a výsledky, flexibilitu a přizpůsobení, spolupráci a partnerství v udržování pozornosti na společný projekt.

Užitečný moment „B“

Zaměření na budoucnost, na to, co se daří nebo co by se mohlo dařit lépe [De Shazer, 2011] byl klíčový moment. Metaforický jazyk při formulaci nestandardně zadané zázračné otázky a originálního pojetí, které vyžadovalo aktivitu a prožití zázraku:

Ondřej (32:16): *Hmm... Zmiňoval jsi, navštívil jsem Řím. Mám představu, že je to město plné poutníků, kteří hledají odpovědi na otázky života a možná také hledají naději nebo řešení. Možná jsi poutníky potkal?*

Roman (32:44) *To určitě, v Římě jich je spousta a nejenom těch věřících, kteří navštěvují Vatikán, ale obyčejný turista je podle mě poutník, který také hledá nějakou odpověď na něco.*

Ondřej (33:02) *A tak tě chci pozvat. Pojďme se nyní inspirovat poutníky, o kterých jsi mluvil. A energií pulsující římskými ulicemi. Jsi připraven stát se poutníkem?*

Roman (33:18) *Hmm..., určitě (smích) jsem připraven.*

Ondřej (33:24) *K budování... (smích). Také jsem připraven. A budeme snít v bdělém stavu, staneme se poutníky řešení. Nejenom v Římě, ale i v Olomouci máme dveře. A v této místnosti jsou dvojě. Máš doma dveře?*

Roman (33:38) *Určitě, mám.*

Ondřej (33:41) *Skvělé, skvělé! Předpokládejme, že dveře jsou kouzelné. Nebo víš co, pojď se mnou. Ať je to úplně reálné, půjdeme za dveře, dveře zavřeš, dveřní zámek zamkneš a vytáhneš klíč. Po dobu tak dvou minut. Dveře opět otevřeš a vrátíme se zpět. Jdeš se mnou?*

Roman (34:07) *Určitě (smích).*

Ondřej (34:10) *Půjdeme za dveře.*

Ondřej (35:23) *Zatímco byly dveře zavřené, stalo se něco mimořádného, nečekaného, překvapujícího a překrásného, jedním slovem - stal se zázrak. Ten zázrak způsobil, že společný projekt, na kterém momentálně pracujeme, je vyřešený tak, jak ty potřebuješ. Ale ty nevíš, že je vyřešený, protože jsi stál za dveřmi, za dveřmi, které byly zavřené...*

Metafora poutníka, který hledá odpovědi a naději, vytvořila inspirativní rámec zázračné otázky s využitím kreativní techniky a přispělo to k podpoře řešení problému. Zaměření na pozitivní změny, když se problém vyřeší a posílení sebedůvěry a motivace k hledání řešení včetně reflexe a uvědomění si, jak se společný projekt změnil.

Užitečný moment „C“

V návaznosti na příslib „na konci dnešní supervize se zeptám, jak se nám to podařilo“ jsem při supervizní práci zaměřené na řešení při této konzultaci poprvé využil závěrečnou intervenci a nabídl jsem dojednání experimentu [Zatloukal, Vítek, 2016]. Ve snaze naplnění společného projektu jsem využil zdroje viz. „Roman (10:21) *Jo, a píšu si deníčky, jaké mě provázely emoce*“. Zužitoval jsem průběžnou konverzaci a závěrečná intervence byla významnou oslavou hodinové supervizní práce. S ohledem na účelnost a prospěšnost této části, uvádím celý přepis:

Ondřej (52:46) *Když jsem tě poslouchal, uvědomil jsem si, jak na sobě pracuješ. A co jsi dokázal. Maturita, výška, výška v oboru, ve kterém jsi profesně nepůsobil. Dobrovolnictví. Tolik jsi toho zvládl, včetně výchovy dvou dcer. Naším povídáním se prolínalo téma vzdělávání, ale především sebevědomí. Propojila se nám do společného projektu. Zmínil jsi, že jsi na kolotoči a nevíš jak z kolotoče odkládání a nedůvěry ven. (Roman: Hmm, hmm.). Obdivuji tvou schopnost mobilizovat energii ve prospěch rozvoje a odhodlání k růstu, i když cesta někdy byla a je náročná. (Roman: Určitě.) Slyšel jsem, že růst považuješ*

za neustálý a nekončící proces. Vyžaduje aktivní úsilí a zapojení. Někdy se nechce. Přichází pochybnosti, hledání smyslu. Někdy slunce nevidíme, ale to neznamená, že slunce dnes nesvítí. Uvědomil jsem si také, že máš vnitřní zdroje, inteligenci, moudrost, talent, znalosti, dovednosti a využíváš zkušenosti... A tak ti chci nabídnout a také tě pozvat k tomu, abys přerámoval formát a obsah svých poznámek. Založ si deníček, čím menší formát deníčku si zvolíš, tím líp se ti deníček vleze do každé kapsy. Víím, jsou mobily, ale deníček je lepší. Každý den si na novou stranu zapíšeš maximálně dva úspěšné momenty, které podpoří tvoji důvěru v sebe na cestě ke zlaté X. Dává ti to smysl?

Roman (55:11) Určitě dává a moc. Mám si zapisovat situace, které podepřou moji důvěru v sebe. Ted' mě napadá podpora pro naplněné cíle. **Jsem Roman, dokážu to a možná jsem Roman a dokázal jsem to.**

Ondřej (55:31) Já si říkám, že jsi to řekl naprosto přesně, že "jsem Roman, dokážu to, jsem Roman, dokázal jsem to." A právě zápisky ti budou zrcadlem tvého každodenního posunu prostřednictvím drobných a úspěšných momentů. To je ta cesta malých kroků, kterou jsi zmiňoval.

Roman (55:58) **Vidím to tak, že si prostě musím začít věřit.**

Ondřej (56:02) Hm, ano. Prostě si musíš začít věřit, nic víc, míň. Věřit si, zlatá X. A tak tě chci podpořit, abys v pořizování poznámek byl důsledný... Mám přání, aby ti poznámky časem posloužily jako schody, jako schody pro další růst nebo jako ten pomyslný Jákobův žebřík.

Roman (56:50) Jákobův žebřík, pokud si vybavuji, tak Jákob lezl po žebříku a schoval se do nebe, do mraku. Mám se taky schovat?

Ondřej (57:03) Smích... Jasně, schody, dveře, schování. Použil jsi, použil jsi schovat se. Ne, neschovávej se. Já mám důvěru, kterou opírám o dnešní, dnešní společnou práci, že to bude chvilkové schování, abys našel bezpečné místo. Pro zapsání třeba nových poznámek nebo prostor pro klidné čtení vlastních úspěchů.

Roman (57:44) **To zní jako dosáhnoutí desátého schodu a tím i cíle.** ...Ondro, za mě super. Něco mi říká, že jsem se posunul na 10 schod.

Posilování a návrhy směřující k podpoře řešení problému s využitím silných stránek a zaměřením se na to, co funguje. Posilnění sebedůvěry a motivaci k dosažení cílů a oslava úspěchů. Utrvení budoucnosti, která je plná naděje a vytvoření nové reality. Cesta malých kroků uskutečnila velkou změnu. Drobný posun – škálu jsme opouštěli na 7. schodu – a spustila se další změna, která vedla k posunu na 10. schod.

Oslavu života, naplnění žádoucí změny a shrnutí společného cíle:

Roman: (59:19) „Jo, úplně, že jo, jo, super, moc. Rozhovor s tebou mi poskytl, jak to říct, bezpečný prostor, ve kterém jsem mohl otevřeně hovořit o svých problémech, výzvách, strastech. Prostě ti děkuji za to, že jsi mě podpořil. Pomohl mi najít řešení, která fungují, a přitom v podstatě stačilo tak málo. Důvěru v to, že vlastně ta změna je možná, no, prostě bylo to, ta supervize, moc fajn.“

Roman si do deníčku, který si přinesl na neformální reflexi rozhovoru, na první stranu zapsal „Jsem Roman, dokážu to a jsem Roman a dokázal jsem to. Věřím si!“

Závěrem

Supervizi zaměřenou na řešení považuji za efektivní přístup, který u klientů rozvíjí jejich silné stránky a který je průvodcem pro dosažení individuálně definovaných projektů. V dialogické otevřenosti rozvíjí zvědavost, tvořivost, sociální tvořivost a orientaci na zdroje a řešení. „Supervizor si cíleně všímá malých změn a ty společně se supervidovaným rozvíjejí“ [Zatloukal, Vítek, 2016]. Přístup založený na spolupráci, respektu a orientaci na alternativní budoucnost a podrobnosti o rozdílech po řešení, dle mého přesvědčení, je pro klienty mnohem důležitější než detaily o zamčené místnosti s obtížemi.

Otevřel jsem užitečné dveře, které ukončením výcviku nechci uzavřít. Procházím dveřmi jako poutník hledající řešení.

Zdroje:

- BERG, Insoo Kim. 2013. *Posílení rodiny. Základy krátké terapie zaměřené na řešení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0500-5.
- DE SHAZER, Steve. 2011. *Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0007-9.
- DE SHAZER, Steve. 2017. *Klíče k řešení v krátké terapii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1244-7.
- KOPŘIVA, Karel. 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.
- MÁTEL, Andrej. 2019. Co je supervize (v sociálních službách)? In: MÁTEL, Andrej, SCHAVEL, Milan (eds.). *Supervize (nejen) v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Institut zdravotních a sociálních věd, s. 8-24. ISBN 978-80-907489-0-3.
- SZABÓ, Peter, MEIER, Daniel. 2010. *Koučovanie – krátko, jednoducho, účinne: Úvod do koučovania zameraného na riešenie*. Banská Bystrica: Co/Man. ISBN 978-80-89090-78-5.
- TIMUĽÁK, Ladislav. 2005. *Současný výzkum psychoterapie*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-707-0.
- TIMUĽÁK, Ladislav. 2014. *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru. Integrativní rámec*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0646-0.
- ZATLOUKAL, Leoš, VÍTEK, Pavel. 2014. *Reteaming – koučování zaměřené na řešení v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4113-9.
- ZATLOUKAL, Leoš, VÍTEK, Pavel. 2016. *Koučování zaměřené na řešení. 50 klíčů pro společné otevírání nových možností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1011-5.
- ZATLOUKAL, Leoš, ŽÁKOVSÝ Daniel. 2019. *Zázrak tří květin. Terapie zaměřená na řešení s dětmi a dospívajícími*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1484-7.

O autorovi: Ondřej Jurečka



Ondřej Jurečka se po absolvování teologie 10 let věnoval vzdělávání dospělých. Následně na různých pozicích se seznamoval s problematou sociální pomoci, aby 15 let zastával manažerskou pozici v pobytové sociální službě a doplnil si vzdělávání absolvováním pedagogiky a sociální práce. Absolvoval sebezkušenostní výcvik v psychoanalytické psychoterapii akreditovaná Českou psychoterapeutickou společností České lékařské společnosti JEP jako komplexní vzdělávací program v psychoterapii. V roce 2025 v DALET institutu Olomouc ukončil akreditovaný program Koučování zaměřené na řešení s jednotlivci, týmy

a skupinami v kontextu sociálních služeb a výcvik Supervize zaměřená na řešení – supervizní výcvik v souladu ANSE. Po ukončení výcviku odešel z manažerské pozice a začal naplňoval svoji preferovanou budoucnost projekty, které mu dávají smysl a ve kterých je mu dobře. Volnočasově se věnuje plavbě a plavidlům a je pověřen prováděním zkoušek z praktických dovedností potřebných k vedení plavidel.

Příběh (ne)obyčejného šestáka – kazuistika metody Kids' Skills

Autorka: Alena Fialová Kotterbová

Fialová Kotterbová, A. (2025). Příběh (ne)obyčejného šestáka – kazuistika metody Kids' Skills. *SF REVUE*, 6, 84-87.

„Paní psycholožko,“ oslovila mě hned ráno kolegyně v práci, paní učitelka. „S Radimem se něco děje. Už jsme pozvali do školy rodiče, abychom tomu přišli na kloub, ale ještě jsme s nimi osobně neměli možnost hovořit. Radim nemluví!“ „S kým nemluví?“ ptám se. „No, s nikým. Během posledních 14dnů byl zamlklejší a zamlklejší a teď už nemluví vůbec. Nemluví s dětmi, ale ani s námi,“ sděluje paní učitelka. „To mě zajímá,“ reaguji. Ukládám si tašku pod stůl a nabízím paní učitelce židli, abychom alespoň na krátký čas měly možnost se vzájemně opravdu poslouchat.

„Radim? Z šesté třídy?“ utvrzuji se, že vím, o kterého žáka jde. Před třemi měsíci jsem v této třídě vedla adaptační den. Bylo to fajn. K dětem ze zdejší šesté třídy přibýly v září děti, které na konci června absolvovaly pátý ročník na základní škole v nedaleké vesnici. Během programu jsme s třídní učitelkou nepozorovaly nic zvláštního. Děcka byla roz dováděná po prázdninách, všechny pokyny jsme opakovaly vícekrát, i tak sem tam někdo nevěděl, co má dělat. Holky nechtěly být v týmu s klukama a kluci namísto společenských aktivit chtěli hrát fotbal. Ale to k tomu v tomto čase a k věku patří. „Radim?“ ptám se ještě jednou. Radim je kluk menší postavy, světlolvasý, modrooký, pohledný a ano, asi trochu méně nápadný než ostatní. Udělá to, co má, ale o své místo na slunci se moc nepere. „Normální kluk,“ běží mi hlavou. Z myšlenek se ubírám zpět k paní učitelce: „A co na to rodiče?“ „Prý se Radim bojí chodit do školy, kluci mu ubližují... a nejraději by ho hned převedli na jinou základku!“ odpovídá paní učitelka smutně.

O pár dní později už sedím s rodiči v pracovně a poslouchám jejich příběh. „Přistěhovali jsme se sem před několika lety. Máme tady jen jednoho známého z celého širokého příbuzenstva a místních přátel jen několik. Naši rodinu tvoříme jen my dva, Radim a pes,“ líčí maminka. Táta dodává: „Pro Radima bychom se rozdali, ale zároveň po něm chceme, aby si plnil mnohé domácí povinnosti... A taky bychom si přáli, aby Radim měl nějaké ty kamarády... Ale on zatím po odpolednách hraje počítačové hry a do žádného kroužku nechce.“

Rodiče vystupují jako tým. Vzájemně se doplňují. Potvrzují slova, která mi už dříve sdělila paní učitelka. Zdá se jim, že Radimovi ve škole kluci ubližují. Prý mu nadávají a zesměšňují ho. „Radim ve škole není rád,“ pokračuje maminka, „doma brečí a do školy nechce. Představte si, paní psycholožko, to my jsme mu poradili, aby ve škole nemluvil. Když nám doma Radim vyprávěl, co se děje, řekli jsme mu, ať na ně nereaguje a nevšímá si jich... ale nenapadlo nás, že nebude mluvit ani s učitelkami. Jen jsme chtěli, aby mu ti kluci dali pokoj!“

Bylo mi rodičů trochu líto. Na druhou stranu jsem měla pocit, že budou dobrými partáky pro další spolupráci. Poděkovala jsem jim za upřímnost a oni se vlídně usmáli. Domluvili jsme se, že se s jejich Radimem budu ve škole jednou týdně scházet a společně odkrývat možnosti, které by mu mohly napomoci ke změně v jeho třídě i v životě jeho samotného.

„Radime, říkáš, že ses na dnešní setkání těšil. To je prima. A na co se těšíš?“ ptám se chlapce během prvních minut našeho prvního setkání. „Na pomoc,“ odpovídá tiše. „Dobře,“ reaguji, „a máš představu, jak by ta pomoc měla vypadat?“ „Chtěl bych vědět, proč jsou na mě zlí,“ odpovídá chlapec po krátké odmlce. „Hm... to je jistě důležité, a jak ještě jinak by ta pomoc mohla vypadat?“ ptám se. Radim klopi oči a sotva slyšitelně říká: „Potřebuji informace... proč jsou na mě zlí... a taky, jak se jim bránit. ... Dneska jsem si třeba nakreslil obrázek a potom jsem si s ním hrál. A potom mi ho zničili. Ten Karel mi ho zničil. Tak jsem si ho nakreslil znovu. A on mi ho znovu zničil.“

„Hmm,“ reaguji, „myslím, že si umím tu situaci představit. A Radi, řekni mi, jak se ti povedlo tu situaci zvládnout? Co se stalo potom?“ „Potom jsem byl smutný a čekal jsem, až se do třídy vrátí Honza,“ odpověděl Radim. „Honza?“ zajímá mě, „kdo je Honza?“ „Honza je můj kamarád. Je moc fajn. A taky Ondra. Ti mi neškodí a taky je s nima sranda,“ říká Radim.

„Takže slyším, že máš ve třídě nejméně dva kamarády a taky, že rád kreslíš, je to tak?“ tázavě se na Radima dívám. Radim kýve hlavou na souhlas. „A co ještě rád děláš... co tě baví a co ti jde?“ Radim na mě pohlédne a krčí rameny. „Radi, já mám tady pro tebe připravený papír a nebo předkreslený obrázek. Vlastně dva – dvě takové varianty. Podívej, chci ti nabídnout takového panáčka. Možná si budeš chtít nakreslit svého panáčka a když ne, tak tady jednoho máš už trochu předpřipraveného. Jenom ho dokreslíš. Myslíš, že by to šlo?“ nabízím tužku.

Radim neříká nic a sáhne po obrysu postavy bez hlavy. Rychle a obratně dokresluje hlavu se všemi detaily. „No, paráda,“ povzbuzuji ho, „a co takovému panáčkovi jde?“ Radim nezvedá hlavu od postavy a jen tiše řekne: „Nevím, možná je jako já...“ A pomalu do obrázku vpisuje, jaký panáček nebo možná on sám je a v čem je dobrý.

Chvilí čekám a vidím, že píše „rád si hraju“. Trochu se doptávám a dozvídám se, že rád hraje počítačové hry, je dobrý v běhu a obratný. Pak už bez psaní Radim sděluje, že má doma psa, rád si hraje taky s ním a společně se dovádějí. „Jo? A je to poslušný pes?“ ptám se. „Ale jo,“ sděluje Radim, „jenom když někdo přijde, tak skáče. A to pak máme na sobě obtisknuté jeho tlapky.“ Společně se smějeme. „Taky si rád hraju s hračkama. Takovýma dílkama, které se dávají k sobě a jde z nich něco postavit. Rád z nich stavím.... třeba takové panáčky.“

Postupně se taky dozvídám o různých postavách v jeho oblíbených počítačových hrách i o obsahu a cílech jednotlivých her. A protože se blíží konec našeho setkání, přemýšlím, jak ho motivačně ukončit. A tak jsem se zeptala: „Ty, Radi, napadá mě – co by ten tvůj panáček mohl mít napsáno na tričku? Víš, něco, co by Tě povzbudilo do té naší spolupráce? Kdykoli, kdy budeš potřebovat...“

„TY TO DAŠ!“ řekne, napíše a usměje se.

Následující týden mě už Radim před mou pracovním vyhlíží. Vypadá veseleji než prvně, hlasitě mě pozdraví a sebejistě sedá ke stolu, na kterém už mám připravené pastelky a fixy. „Obrázek jsem zapomněl doma, nevadí?“ ptá se. „Vůbec ne, co se s ním doma dělo dál?“ vracím otázku. „Ukázal jsem ho mamince. Povídali jsme si o obrázku a taky o tom, co se ještě ve třídě děje. Že všichni spolužáci nejsou zlí. Zlí jsou jenom dva,“ vypráví Radim. „A kteří spolužáci jsou naopak docela fajn?“ zajímá mě. „Ondra a Honza,“ reaguje Radim okamžitě. „Tak to jsou dva kluci ve třídě, kteří jsou fajn. A když spojíte síly, budete tři. Zatímco ti, jak říkáš, zlí, zůstanou jenom dva, že?“ shrnuji. „Jo jo,“ zamyslí se Radim, „jenomže oni jsou na mě fakt zlí. Komentují to, co dělám, vysmívají se mi. Když si jich nevšímám, pořád mě komentují. Je to hrozné!“

„Hmm, a co by sis přál, aby ti kluci vůči tobě dělali?“ ptám se. „No, aby mě nekomentovali a nechali mě prostě být... nechali mě si číst nebo si hrát,“ dodává Radim. „Kdybych teď měla kouzelnou hůlku a obdařila tě nějakou supervlastností, která by napomohla tomu, aby to bylo tak, jak popisuješ,“ říkám, „co bys získal za dovednost?“

„Já nevím,“ říká smutně Radim. „A kdo by to mohl vědět? Kdo by ti v tomhle mohl poradit?“ ptám se.

„Já nevím,“ opakuje Radim. „Radi, přemýšlím taky...“, říkám, „a když už jsme tady vzpomněli tu kouzelnou hůlku, mohli bychom si někoho nebo něco vyčarovat? Něco nebo někoho, kdo by mohl vědět?“

„Možná... Superman?“, podívá se na mě Radim.

„No, vidíš, to je nápad,“ povzbuzuji Radima a chvíli si pak povídáme o tom, jak ten jeho Superman vypadá a jaký je. Dovídám se taky, kde bydlí a jak zařídit, aby byl stále nablízku. „Co myslíš, že by ti tvůj Superman poradil? Jakou superdovednost by ti dopřál?“, zajímá mě.

„No, abych byl ODVÁŽNÝ a prostě jim řekl, že STAČILO!“ odpovídá Radim napůl otázkou, „a možná by mi s tím taky mohli pomoci Ondra a Honza, ne?“

Usmívám se, protože se mi zdá, že jsme tu kouzelnou hůlku opravdu použili. A tak to Radimovi říkám. Dlouho je ticho, Radim přemýšlí.

„Chtěl by sis tady nanečisto zkusit ty rozhovory s Ondrou a Honzou nebo dokonce s Karlem anebo Tomášem?“, navazuji dále. „Asi ne, nevím... no, vlastně, jak?“ ptá se Radim. Hledáme společně nějaké možnosti a nakonec si pomáháme předkresleným stromem, na kterém jsou různě umístění duchové.

Pak už se nám odvíjí před očima několik příběhů, možností a cest. Po čase se Radimovi daří příběhy opravdu hrát, používat přímou řeč, gesta a mimiku, která dodává všem možnostem reálný nádech. „Radime, ty tady ty nové dovednosti úplně trénuješ, cítíš to?“ říkám, abych Radimovi zdůraznila, že mu to opravdu jde! Oba se tím vlastně bavíme. Až nám je líto, že čas našeho setkání pomalu končí. Na druhou stranu se otevírá prostor pro další zkoušení nově nabytých dovedností. Tentokrát v terénu.

S Radimem jsme se scházeli i nadále jednou týdně. Zároveň jsme byli v kontaktu s jeho rodiči, se kterými jsme reflektovali, co se mění a jak Radima povzbuzovat. S třídní učitelkou jsme se dohodli, že do třídy pozveme externího kolegu, který s celou třídou, a zejména chlapci, popracuje na zlepšování vzájemného chování. Bylo to dobré rozhodnutí. Jeho opakovaná přítomnost a programy navodily v třídním kolektivu pozorovatelné změny, ve kterých mohl Radim opatrně trénovat své nové dovednosti.

Když jsme se v daném školním roce setkali naposledy, Radim, aniž by čekal na otázku, hlásí: „no, všechno dobré!“ „Bezva,“ s úsměvem povzbuzuji Radima k podrobnějšímu vyprávění, „jaké to teď ve třídě pro tebe je?“ „Fantastické!... Nikdo už na mě není zlý!“ „Aha, a jací ti spolužáci teda jsou?“ ptám se. „Respektují, co jim říkám... nekomentují mě. Ale když se něco ptám, tak mi odpoví. Je to dobré,“ sděluje Radim.

„Radime, tak to gratuluji! Co na to říkají vaši?“ ptám se. „No, jsou rádi. Vždycky, když jsem šel od vás, tak jsem si s mamkou doma o tom vyprávěl. Taky si schovala všechny to obrázky, které jsme tedy kreslili, abych je neztratil...“, říká Radim, zdá se mi, že pyšně. „Hmmm, tak to budete mít takovou vzpomínku na to, jak ses učil odvaze, že?“ zasním se. „Radime, představ si, že by se ti někdy stalo, že se Ti nějaký třeba mladší kluk svěřil, že mu ve škole ubližují, že jsou ně něho zlí... Co bys mu poradil?“ „No, ať se nebojí... ať jim řekne, že stačilo! A taky bych mu poradil, ať to řekne doma.“ Ještě chvíli si o

tom povídáme, ale mám pocit, že Radim už přemýšlí nad něčím jiným. A tak ho nechávám v klidu sedět a usmívat se. Je to moc hezká chvíle.

„Radime, když jsi teď prokázal svou odvahu a povedlo se ti změnit některé nepříjemné situace ve třídě, myslíš, že bych Ti mohla být ještě s něčím užitečná?“ ptám se opatrně. „Myslím, že teď ne. Ale po prázdninách bych za vámi zase zašel, můžu?“

A tady příběh Radima, prima kluka z šesté třídy, která se nakonec díky němu hodně naučila, chci přestat vyprávět. Sice teď nevím, co přinesou prázdniny, ale po nich bych mohla Radima, možná i celou třídu, povzbudit k naplánování velké oslavy. Společné akce k oslavě cesty, na kterou se vydali. Uvidíme.

O autorce: Mgr. et Mgr. Alena Fialová Kotterbová



Učitelka a psycholožka. Ráda učí tělocvik, filosofii a psychologii, na gymnáziu. Zároveň působí jako školní psycholožka na základní škole i gymnáziu, v rámci vlastní praxe nabízí dospělým psychologické poradenství. Obdivuje Bena Furmana. Metodu Kids' skills vnímá jako "kouzlo, které opravdu funguje". Váží si divoké přírody, zdravého selského rozumu, vstřícnosti a svobody.

Jak jsem se od Ely naučila nebát se a věřit v klienta, i když je dítětem

Autorka: Petra Schwarzová

Schwarzová, P. (2025). Jak jsem se od Ely naučila nebát se a věřit v klienta, i když je dítětem. *SF REVUE*, 6, 88–91.

Tento článek jsem se rozhodla napsat, protože s Vámi chci sdílet svoji zkušenost o tom, jak jsem prožívala „nevědění“, zda si dívka, která ke mně dochází na terapii, ubližuje, a jak těžké bylo pro mě toto „nevím“ unést. Chci se podělit se svou zkušeností o tom nebát se vložit důvěru „v sílu a moudrost“ klienta, i když je 13letým dítětem.

Mohu spolupracovat s dítětem, i když to běžně nedělám?

Pracuji v centru, které nabízí terapeutické služby neuro-senzorickou metodou dětem i dospělým a psychoterapii dospělým. Má role je psychoterapeutická podpora dospělých. Jednou za mnou paní ředitelka přišla s návrhem udělat výjimku u 13leté Ely. Proč? Začněme trochou kontextu: Ela si ubližovala řezáním se, sama požádala matku o vyhledání pomoci. Činila dojem věku 16 let svým vzhledem, vyjadřováním se, hloubkou přemýšlení o světě a o životě. U vstupního rozhovoru (v případě Ely proběhl s ředitelkou/etopedkou) maminka žádala „Opravte mi ji, já do toho vstupovat nechci“. Přes informace o užitečnosti terapie celého rodinného systému, které maminka obdržela, nechtěla se terapií účastnit, chtěla stát stranou, nechávala rozhodnutí na Ele. Ela docházet na terapie chtěla.

Prožívala jsem obavy: nejsem psycholog, s dětmi nemám zkušenosti ani se dalším vzděláváním tímto směrem nezaměřuji, co když mé běžné postupy a nástroje spolupráce s dospělými nebudou fungovat u dítěte? Prožívala jsem silný pocit zodpovědnosti, jednak za svou expertnost v procesu terapie, v tomto i za svého zaměstnavatele („nepoškodit jeho jméno“) a jednak za Elu a i za její maminku (co když terapie nepomůže, co když se ubližováním zabije).

Odvahu k rozhodnutí pro „ano, zkusit spolupráci s dítětem“ mi dodala slova etopedky, že jde o vyspělou dívku, téměř o mladého dospělého, a spolu s tím také hlavně trvající přání Ely. Přála si konzultaci „na zkoušku“, že na terapie opravdu docházet chce.

Na první konzultaci jsem postupovala běžně jako s dospělým. První domluvený projekt spolupráce zněl „Potřebuji se prosadit, být sebejistá“. Podle čeho nejmenšího by to poznala? „Že je cesta pomoci pro mě, že řeknu svůj názor“. A tak jsme se s Elou domluvíly: bude na terapie chodit sama, terapeutka je tu „pro ni, bude mluvit o čem bude chtít a potřebovat“, po osmi konzultacích společně s maminkou zhodnotíme, jak se daří změnám k lepšímu. S maminkou jsme si toto předjednání potvrdily telefonicky, se vším souhlasila, včetně přizvání na 9. konzultaci, kde vše zhodnotíme.

Mluvit nebo nemluvit o sebepoškozování?

Ela se v prvních 8 konzultacích nikdy nezmínila o ubližování si, přicházela se svými tématy. Přistoupila jsem na toto „nemluvení“ o ubližování si a provázela jsem ji v tom, s čím přicházela, a o čem chtěla mluvit:

„Nevěřím si, shazuji se - potřebuji prosadit se, být sebejistá.“

„Mít odvahu říkat něco o sobě, ukázat o sobě, být na sebe pyšná.“

„Podpořit odvahu na skautské závody.“

„Probírání vztahů s kamarády.“

„Důvěřovat mezilidským vztahům.“

„Nemít výčitky, že někoho zatížím v rozhovorech o sobě“

„Cítit štěstí“.

Prožívala jsem nejistotu a pochybnosti o své pozici „nemluvení o tom a nevědění, jestli“ si ubližuje, kterou jsem si zvolila v tomto případě. Zvolila jsem si ji, protože z celkového kontextu jsem vnímala, že Ela potřebuje důvěru, intimitu ve vztahu s dospělým a nechtěla jsem ztratit důvěru, kterou jsem měla.

Myslím, že právě následování Ely v tématech, se kterými přicházela, a nevyptávání se na ubližování (tedy akceptování dohodnutého, „že terapeutka je tu pro ni, budeme mluvit o čem bude chtít a potřebovat“) pomohlo této důvěře. Všimla jsem si, že tam, kde byl její zájem, zářily jí oči, mluvila rychle, živě, smála se, často mě ohromila, jak si sama v konzultacích navrhuje opory (pozn. fotogalerií v telefonu, vnímáním počasí, stříháním papíru, když má úzkost...), zkoumaly jsme to a vše zůstávalo mezi námi.

Svíralo mě však, že jsem nevěděla, jak se „daří jejímu tělu v ubližování si“, to bylo pro mě těžké. Držela mě víra v principy SF.

Jak? Připomínala jsem si je v duchu, vyhodnocovala si každou konzultaci, zda tam byly: Rozvíjíme řešení? Děláme to, co potřebuje? Vytváříme to spolu? Co se mění? Následuji Elu v jejich potřebách/v proměnách projektů spolupráce?

Odvahu důvěřovat v moudrost klienta Ely (myslím tím, následování ji v jejích tématech), i když je dítě, mi dodaly četné supervize k jejímu případu v programu SF mentoringu. Vzpomenu zde pro mě jedno nezapomenutelné užitečné „Zkus se občas v konzultacích zastavit - jak bys reagovala, co bys řekla, kdyby byla dospělá?“, ulevilo se mi, neboť jsem ji jako mnohem dospělejší vnímala a přistupovala k ní tak.

Jak využít rozhovor s Elou a mámou?

Na první plánované hodnocení s maminkou (9. konzultace) jsme se s Elou připravily, zde také proběhl první otevřený rozhovor o „ubližování si“.

Na scénáři konzultace s maminkou jsme se s Elou domluvily už předem (pozn. 1. část „my dvě spolu“, na 2. část se k nám připojí maminka). V 1. části našeho „my dvě spolu“ jsem se Ely zeptala, o jakou

pomoc s maminkou žádaly na první konzultaci s paní ředitelkou/etopedkou, protože se maminka bude ptát na pokrok v tom, a tak jsem téma „ubližování si“ otevřela. Ela vše přijala klidně. Popisovala, že si ubližuje méně, „ne žiletkou“, ale „jen“ gumičkou“ (pozn. gumičku na zápěstí v konzultaci přímo měla), ocenila jsem ji za velký pokrok a domluvily jsme se, co dalšího chce, aby maminka slyšela, co sdělí sama a co doplním já.

V 2. části s připojením maminky k tomu zaznělo, že víc mluví s učiteli ve škole a odpovídá lidem, když ji osloví, že říká „něco o sobě“ před spolužáky, cítí se lépe. Maminka si všimla, že „rozkvetla“, že je otevřenější v rozhovorech doma, že si nevšimla čerstvých jizev, ví o „gumičce na zápěstí“ a „pokrokem bude, když gumička zmizí“. Domluvily jsme nové kroky v pokračování spolupráce i to, že se do systému bude připojovat častěji maminka a nově terapeut aroma-masér (pozn. tak jsme se transparentně domluvily na kontrole stavu těla). S Elou jsme i nadále rozvíjely témata, která sama chtěla.

Na 12. konzultaci, která byla znovu společná i s maminkou, jsem poprvé uslyšela od obou o „jiné“ sexuální orientaci Ely, sama řekla doma, že má přítelkyni, tajila to, nevěděla si s tím rady, neměla dříve odvahu to říci, prožívala napětí, proto si ubližovala. Naše konzultace přispěly k její odvaze.

Co mohlo být důležité? Pro mě už samotné to, že Ela sama vyslovila, že jí konzultace pomohly (pozn. jeden z projektů naší spolupráce bylo právě „mít odvahu říkat něco o sobě, ukázat o sobě, být na sebe pyšná“, na jedné z konzultací na škále popisovala, jak přede všemi spolužáky „bránila třídu“... a že „sama žasne nad svou odvahou“). Myslím, že přispělo to, že jsem Ele hodně naslouchala a oceňovala ji. A také to, že i ve společných konzultacích maminka sdělovala své pocity, důvody a vysvětlení pro své postoje, že Ema od maminky slyšela, čeho si na Ele váží a jak ji má ráda. Myslím, že přispělo, že jsem v konzultacích nabídla „bezpečný prostor“ pro to vše.

„Vím, že nemusím vědět“, chválím principy terapie SF a chovám důvěru v sílu a moudrost klienta, i když je dítětem.

Nevěděla jsem, že má Ela jinou orientaci, nevěděla jsem, že sama „sebrala svou získanou odvahu“ a doma to řekla, šla sama svou cestou bez „vědění terapeuta“. Naučila mě tak více důvěřovat klientovi, i když je dítětem, více důvěřovat procesu terapie, i když se navenek „nic nemění“.

O autorce: Petra Schwarzová

Poznámka redakce: V den publikace tohoto čísla nás bohužel zastihla zpráva o tom, že Petra dne 11. září 2025 navždy odešla z tohoto světa. Rozhodli jsme se zachovat medailonek v původním znění tak, jak jej Petra napsala. Vážíme si času, který jsme společně mohly strávit nejen nad přípravou tohoto textu, což byl lidsky nádherný a inspirativní proces, ale i všech ostatních chvil, kdy jsme se mohly s Petrou setkávat. Jsme vděční, že mohou touto cestou zaznít Petřiny myšlenky.

Vystudovala jsem na Univerzitě Hradec Králové Učitelství pro 5.-12., na Univerzitě Palackého v Olomouci rozšiřující studium Speciální pedagogiky a Znakový jazyk. Absolvovala jsem (2019-2024) psychoterapeutický výcvik Solutions Focus. Mám vzdělání a zkušenosti s praktikováním podpůrných terapií canisterapie, dramaterapie, výživového poradenství.

Od r. 1995 jsem pracovala v sociálních ambulantních a pobytových službách s mladými dospělými, s rodinami s dětmi, s osobami se zdravotním postižením. Od r. 2019 pracuji s osobami s duševním

postižením v pobytové Službě následné péče psychiatrické nemocnice. Od r. 2022 pracuji současně jako psychoterapeut.

Poselství/myšlenky od autorky: Důvěřuji, že každý z nás má v sobě svůj vnitřní zdroj, vnitřní moudrost, která ví, co je dobré a kudy vede cesta k uzdravení a k prožívání života tak, jak si přejeme. Nabízím spolupráci v tom znovu ji objevit. Věřím v sílu otázky, v sílu našeho chtění a v sílu času a zrání, aby se tyto propojily a působily. Zaměřuji se na "žítí" každý den, minutu po minutě, propustit vše, co nepotřebuji a brání mi v životě.

Minislovník pro práci s lidmi z BDSM/kink komunity

Autorka: Anna Židlická

Židlická, A. (2025). Minislovník pro práci s lidmi z BDSM/kink komunity. *SF REVUE*, 6, 92–94.

Představme si běžnou terapeutickou situaci: přijde nový klient nebo klientka a sdílí své téma – například opakující se úzkosti, problémy ve vztahu, nejistotu při změně práce nebo work-life balance. Zakázka, jakou potkáváme často. Až v průběhu spolupráce může vyjít najevo, že součástí klientova života je i sexuální nebo vztahová praxe, která vybočuje z běžných společenských norem – například preferuje dominantně-submisivní dynamiku nebo se věnuje svazování.

Lidé z takzvané BDSM či kink komunity jsou v našich terapeutických místnostech přítomní častěji, než si možná myslíme – jen o tom nemusí vždy mluvit. A když už se rozhodnou o této části svého života zmínit, často testují naši otevřenost a respekt.

V ideálním světě by sexuální preference a praktiky klienta neměly hrát roli ve kvalitě péče, které se mu dostane. V přístupu zaměřeném na řešení k tomu máme velmi dobré předpoklady: nesnažíme se být experti na život klienta, ale vedeme dialog s respektem k jeho jedinečnosti. Nehledáme patologii, ale mapujeme zdroje. Zajímají nás cíle a představy o lepší budoucnosti – a to vše ve vztahu, který staví na zvědavosti a nehodnocení.

Přesto lidé z této komunity často popisují tři základní překážky, které zažívají v terapii:

1. **odsuzování,**
2. **automatické vnímání jejich preferencí jako problému samotného,**
3. **nutnost vysvětlovat každý pojem a "edukovat" terapeuta ve vlastním terapeutickém čase.**

A právě s tím třetím bodem mohu snad pomoci. Následující krátký výkladový slovník nabízí základní orientaci v pojmech, se kterými se při práci s kinky klienty můžete setkat. Existuje-li česká užívaná verze, uvádím ji. Často se však používají původní anglická slova.

Cílem tohoto článku není z psychoterapeutů dělat odborníky na kink – není to třeba. Ale domnívám se, že základní orientace v pojmech může terapeutům usnadnit práci a klientům ušetřit mnoho energie i frustrace.

Základní pojmy BDSM a kink komunity

Pojem	Význam
BDSM	Zastřešující pojem pro praktiky zahrnující Bondage & Discipline (svazování a disciplínu), Dominance & Submission (dominanci a submisi), Sadism & Masochism (působení a přijímání bolesti). Klienti často používají i zkratku jako označení komunity.

Kink	Obecný výraz pro jakoukoliv sexuální preferenci nebo aktivitu, která se odlišuje od běžného „vanilkového“ sexu. Nemusí zahrnovat bolest ani mocenskou dynamiku.
Vanilka	Označení pro sexuální praktiky mimo svět kink/BDSM – tedy „běžný“ sex.
Sub /Submisiv/Subík	Osoba, která v rámci domluvené dynamiky přebírá podřízenou roli. Může se jednat o krátkodobé hraní rolí (např. během konkrétní scény), nebo o dlouhodobý vztahový rámec. Submisivita může být fyzická, psychická nebo symbolická, vždy však s vědomým souhlasem.
Dom /Dominant	Osoba, která v rámci dohody přebírá vedoucí nebo řídicí roli. Může určovat pravidla, dávat pokyny nebo vést scénář. Role dominance je, stejně jako submise, předmětem konsenzuální dohody.
Switch	Označení pro člověka, který si užívá obě role – submisivní i dominantní – a může mezi nimi přecházet v závislosti na náladě, partnerovi či konkrétní situaci.
Spratek /Brat	Submisivní osoba, která záměrně provokuje nebo vzdoruje, aby vyprovokovala reakci dominantního partnera.
Fetish/ Fetiš	Sexuální fascinace určitým objektem, částí těla, materiálem nebo situací, která může být pro daného člověka výrazně vzrušivá nebo potřebná k dosažení uspokojení.
Play / Session	Termín označující dohodnutou dobu, či setkání, kdy k BDSM aktivitám dochází.
Scéna	Předem domluvená BDSM aktivita, často s rolí, pravidly a strukturou.
Roleplay	Hraní rolí v rámci scény – např. učitel/žák, doktor/pacient – může nebo nemusí obsahovat BDSM prvky.
Safeword /Stopka	Domluvené slovo nebo signál, kterým účastník může kdykoli zastavit nebo přerušit aktivitu.

Hard Limit	Nepřekročitelná osobní hranice toho, co daná osoba nechce dělat/aby se s ní dělo.
Soft Limit	Hranice, se kterou je možné za určitých okolností dobrovolně pracovat či ji testovat.
Aftercare	Vzájemná péče po session, kdy si účastníci poskytují psychickou podporu, zklidnění a pečují o fyzické potřeby. Potřeby v rámci aftercare jsou různé a individuální a účastníci se na ní ideálně dopředu domlouvají.
Kink-aware therapist	Označení pro psychoterapeuta (nebo jiného odborníka v oblasti duševního zdraví), který má základní znalosti o BDSM/kink praxi. Pomáhá klientům v jejich vyhledávání.

Tento slovníček si nehraje na to být vyčerpávajícím ani univerzálním průvodcem světem BDSM a kinku. Jde o úvodní orientaci – přehled pojmů, se kterými se může psychoterapeut při práci s klienty z této komunity běžně setkat.

Každý člověk žije svůj kink nebo BDSM jinak – s jinými pravidly, potřebami a významy. Nejlepší pomůckou pro terapeuta tak zůstává otevřená zvědavost, ochota klást otázky a schopnost zůstat v roli partnera v dialogu, nikoli experta na klientův život.

Pokud vás téma zaujalo a chcete se dále vzdělávat, doporučuji například následující zdroje (v češtině i angličtině):

Sociální síť a web psycholožky Zdeňky Pospíšilové - např. <https://www.facebook.com/psychozdenka>
<https://varias.cz/>

Zdroje pro odborníky od National Coalition for Sexual Freedom

https://ncsfreedom.org/resource-library/#Professional_Resources

O autorce: Anna Židlická



Anna Židlická je SF psychoterapeutka, která se věnuje práci s dospělými klienty, včetně těch, kteří žijí v nemonogamních vztazích anebo jsou součástí BDSM komunity. Usiluje o bezpečné prostředí pro tyto klienty jak jeho vytvořením ve své praxi, tak šířením povědomí o kink-aware terapii mezi další psychoterapeuty i veřejnost.

Změna vzorce⁴

Autor: Paul J. Leslie

Překlad: Tomáš Kratochvíl

Erickson často říkával, že lidé zůstávají u nefunkčních způsobů, jak reagovat na svět, protože jim chybí flexibilita. Podle něj platilo, že čím větší pružnost klienti v sobě dokážou objevit, tím snáz se může něco změnit. Když chtějí terapeuti přispět ke změně maladaptivního chování svých klientů, musí navrhnout takové postupy, které klientům nabídnou více možností, jak na určitou situaci reagovat. Někdy už pouhé rozšíření škály možných reakcí vede k tomu, že se problém částečně promění (O'Hanlon, 1987).

Představme si to na příkladu s pečením dortu. Když upravíte poměr ingrediencí – mouky, cukru, vajec, mléka – vznikne jiný dort. Dort to sice bude pořád, ale výsledek se bude lišit. Například pokud při výrobě dortu použijí třikrát víc mléka, těsto bude řidké. Když vynecháte cukr, bude dort mdlý. A pokud byste omylem přidali sůl místo cukru, asi ho nikdo nebude chtít jíst. V každém z těchto případů se výsledek liší od původního „receptu“, a přece to formálně pořád bude dort.

Podobně mají i naši klienti svůj vlastní „recept“ – tedy postup, jakým něco dělají nebo prožívají. Pokud chceme, aby výsledek jejich chování vypadal jinak, musíme jim nabídnout nový recept. Z toho vyplývá, že chování klientů nesmíme chápat jako něco, co vyplývá z „patologie“, ale spíš jako určitý proces. Když tedy klientům nabídneme nový proces, není neobvyklé, že původní potíže se začnou samy proměňovat. Pokud například požádáme pár, který se často a pravidelně hádá u večeře, ať se hádají dál, ale ať přitom stojí na židlích, může taková změna způsobu hádky vést i k dalším, překvapivým posunům v jejich komunikaci.

Často platí, že i malý zásah do toho, jak klient prožívá nebo provádí svůj „problém“, stačí k vyvolání změny. Někdy není třeba velkých zásahů, abychom dosáhli velkých změn. Ostatně Erickson často naváděl své klienty k drobným změnám, které v jejich životě postupně často spustily lavinu změn. Takové pozměnění procesu změnilo kontext celého problému, aniž by Erickson vnucoval klientele zásadní změnu, kterou by mohla odmítat. Šlo spíš o to, nenápadně posunout jeden dílek ve skládačce, a tím narušit celkový vzorec. Erickson totiž věřil, že jedna nenápadná změna ve vzorci povede ke změnám v dalších oblastech problému. Byl přesvědčený, že sebenepatrnější změna v zavedeném vzorci může mít dalekosáhlé důsledky pro to, jak (a jestli vůbec) budou klienti a klientky v „problému“ pokračovat.

Například v jednom dnes již klasickém případě Erickson pracoval s mužem, který mu sdělil, že nedokáže močit jinak než skrze osmicentimetrovou trubičku. Erickson mu navrhl, aby si vyrobil trubičku z bambusu, ale aby ji udělal o něco delší – třeba 30 centimetrů. A pak mu doporučil, aby délku trubičky postupně zkracoval. Muž začal s třiceticentimetrovou trubičkou, ale postupně ji zkracoval, až se jí nakonec po několika týdnech zbavil úplně (O'Hanlon & Hexum, 1990).

Dalším příkladem Ericksonovy oblíbenosti ve hře se vzorci je práce s chlapcem, který si opakovaně cucal palec levé ruky – a výhradně levé. Erickson mu řekl, že by nebylo fér nechat ostatní prsty a celou pravou

⁴ Překlad kapitoly z: Leslie, P. J. (2014). *Altering patterns* (Chapter 3). In *Potential not Pathology: Helping Your Clients Transform Using Ericksonian Psychotherapy* (pp. 45-58). Karnac Books / Routledge.

ruku stranou a že by měl začít cucat i pravý palec. Tento drobný zásah stačil k tomu, aby chlapec svůj návyk přerušil a postupně opustil (O'Hanlon & Hexum, 1990).

Celý tento přístup k narušování vzorců stojí na jednoduchém principu: terapeut nesmí problém, který klient přináší, vidět jako cosi statického nebo daného, ale jako něco, co aktivně vytváří a vykonává. Pokud se tedy nějaká část takového procesu změní, klient už ho zkrátka nebude moci vykonávat stejně. Proto je velmi důležité, aby se terapeut klienta důkladně vyptal na to, kdy se problém objevuje, kde k němu dochází, kdo u toho bývá přítomen, jak dlouho problém trvá a na další drobné detaily. I zdánlivě drobný detail totiž může být klíčový pro změnu.

V jedné kazuistice od Cadea a O'Hanlona (1993) přišla žena s tím, že pije příliš mnoho alkoholu. Dostala návrh, ať pije co hrdlo ráčí – pokud si předtím svlékne všechno oblečení a po dopití skleničky si ho oblékne naruby. Kdyby si chtěla dát další skleničku, musela by celou proceduru zopakovat. Žena se už po týdnu vrátila s tím, že začala mít nad pitím větší kontrolu – a navíc jí to celé přišlo až komicky absurdní.

Sám často klienty žádám, aby mi svou potíž podrobně popsali jako film, ve kterém se jejich problém odehrává. Požádám je, aby mi popsali scénu, herce, dialogy, scénář, které tvůrci použili při tvorbě tohoto snímku. Už jen to, že klienti takto detailně popíší „scénu“, kterou jinak prožívají automaticky, může vést k určitému odstupu – a tím i ke změně. Když se na problém začnou dívat jako pozorovatelé, často si uvědomí drobnosti, které dříve přehlíželi a které mohou změnit výsledek celé scény.

Abychom mohli s problémovým vzorcem pracovat, musíme vycházet z předpokladu, že každý detail může hrát roli. Proto se většinou vyplácí položit přinejmenším tři základní otázky, které vypovídají o tom, jak u klientů a klientek problém vzniká a probíhá.

Kdy se to děje?

Zeptejte se na konkrétní den i čas, kdy se problém objevuje. A neméně důležité je zjistit, kdy se neděje.

Kde se to děje?

Zeptejte se na místo, které je s problémem spojeno. Kde je a bývá osoba, když se problém děje? A kde bývají, když problém nenastane?

S kým se to děje?

Zeptejte se na další osoby, které v průběhu problému bývají přítomny. Kdo u toho bývá? A kdo naopak není přítomen, když se problém děje?

Někdy klienti nemají na takové otázky podrobné odpovědi. Připadá jim, že se problém děje automaticky. Ale když je k odpovědi povzbudíme, většinou si nějaké podrobnosti vybaví. A pokud nám bez většího zamyšlení rovnou odpovědí „Nevím.“, můžeme jim s úsměvem říct: „Vím, že to nevíte jistě. Ale kdybyste měl(a) odhadovat, co byste mi řekl(a)?“ Většinou se pak začnou víc soustředit – a přijdou s nějakou odpovědí.

Následujících šest metod zhuštěně vysvětluje, jak můžeme využívat ericksonovský koncept narušování vzorce. Erickson používal mnohem více než jen šest metod, ale tato šestice jsou ty, které se mně osobně nejvíce osvědčily a které se mi nejsnáze používaly. Pro podrobnější výčet způsobů, jak měnit vzorce, nahlédněte do O'Hanlon (1999). Těchto šest metod z mého pohledu představuje ty nejčtenější

metody, což ale neznamená, že byste se jejich výčtem měli nechat svazovat. Experimentujte a pozorujte, co vám bude fungovat.

Šest způsobů, jak měnit vzorce

Změna času, kdy se vzorec objevuje

Často se stává, že klienti a klientky vykonávají nějaké nežádoucí chování pravidelně v určitou denní dobu nebo v opakujících se situacích. Může to být třeba vztek, který se objevuje vždy večer po práci, nebo nutkavé chování, které se pravidelně objevuje o víkendu. Pokud se terapeutovi či terapeutce podaří přijít na způsob, jak pozměnit, kdy ke vzorci dochází, klienti a klientky najednou nebudou moci postupovat úplně stejně jako obvykle. A právě to může otevřít cestu k větší flexibilitě. A tím pádem i ke změně.

Jednou jsem pracoval s párem, který se neustále hádal kvůli penězům. Manžel byl zběhlý v investicích a obvykle spravoval jejich společné finance. Manželka však měla pocit, že ji zcela vynechává, protože její muž měl s investicemi mnohem bohatší zkušenosti. Když se ji manžel pokusil do rozhodování zapojit, hádky často vypukly právě proto, že jí jeho pokusy o vysvětlení připadaly příliš odborné a zahlcující. Důležité bylo, že k těmto hádkám docházelo vždy večer. Nikdy jindy spolu finance neprobírali.

Navrhl jsem, aby se o penězích bavili výhradně mezi 5:30 a 6:30 ráno. To znamenalo, že si museli přivstat, protože pár obvykle vstával v 6:30. Nejenže to pro ně bylo náročné, ale taky se tím změnil způsob, jakým se o financích bavili. Přestože zpočátku došlo na pár prudších výměn názorů, dařilo se jim oběma v diskusích o penězích regulovat své emoce. Možná to bylo tím, že ještě nebyli plně probuzení, možná to bylo tím, že měli dobrý pocit z nového dne. Každopádně tím, že se přesunul čas, kdy o tématu mluvili, proměnil se i způsob, jak spolu o tématu mluvili.

Změna místa, kde se vzorec objevuje

Někdy bývá užitečné změnit místo, kde se vzorec objevuje, abychom jej narušili. Určité prostředí totiž může spouštět konkrétní chování – třeba tím, že připomíná něco nepříjemného nebo vyvolává napětí. Pokud změníme místo, kde vzorec probíhá, může to samo o sobě narušit celý zaběhlý proces. Změna místa nám umožňuje dvě věci: zaprvé tím dostáváme klienty a klientky pryč od jejich spouštěčů a zadruhé přesunem vzorec dočasně pozastavujeme. Je dobře známá stará věc, že lidé se cítí o něco pohodlněji, když chodí. I když vás na cestě čeká spousta nebezpečností, stejně budete raději na cestě než zaseknutí na jednom nebezpečném místě. Může to působit trochu zvláštně nebo i nebezpečně, když lidé pomyslí na jinou cestu než tu starou známou prošlapanou. Nicméně jakmile se lidé po nové cestě párkrát projdou, rychle si na ni zvyknou a uvědomí si, že teď mají nový způsob, jak se dostat do cílového stanoviště.

Jednou jsem pracoval s párem, který se téměř každý večer po večeři hádal. Byli to příjemní lidé, ale když se rozhovor po jídle stočil na citlivější témata, propukaly mezi nimi prudké hádky. Během našeho rozhovoru jsem zakrátko pochopil, že se oba obávají, jestli je při hádkách neslyší sousedé a jestli si tím nekazí dobrou pověst. Pro oba z nich bylo důležité působit na zdejší komunitu dobře. Oba tvrdě

pracovali, aby na své okolí působili jako perfektní pár. Chtěli působit jako stabilní dvojice, které se v životě dobře daří.

Když jsem se o tomto aspektu dozvěděl, navrhl jsem jim jednoduché pravidlo. Nabídl jsem, ať se po večeri klidně hádají dál, ale pouze venku – na ulici, před domem. Tam, kde je každý může vidět. Souhlasili s tím, ale s jistou nevolí. Nicméně už během příštího sezení mi o dva týdny později hlásili, že se hádají mnohem méně a mnohem mírněji. Dokonce si všimli, že se hlasitost jejich hádek snížila i tehdy, když zrovna nevyšli před dům. Začali si totiž vzájemně říkat o svých emocích mnohem pozitivnějším a efektivnějším způsobem.

Na jednom výcviku jsem slyšel terapeuta, který se setkal s párem, jenž se hádal každý den s neuvěřitelnou intenzitou a pravidelností. Zdálo se, že s těmi výbuchy hněvu a zášti nedovedou přestat. Terapeut jim neřekl, aby s hádkami přestali. Pouze je požádal, aby se při každé hádce přesunuli do koupelny. Muž si měl nahý lehnout do vany, žena si měla sednout na záchod. Jedině v této pozici pak mohli pokračovat v hádce. Jak se dalo čekat, zakrátko po změně vzorce začalo hádek ubývat. Jejich děti dokonce pochytily, co se děje, a začaly rodiče posílat do koupelny, kdykoliv se jejich rozmršky začaly přirostřovat.

Erickson jednou pracoval s mladým mužem jménem Tom, který mu povídal o tom, že se cítí osamělý, znuděný a v depresi. Tom dokázal celý den jen tak posedávat doma a nic nedělat. Erickson mu nabídl, že může zůstat tak osamělý, jak jen si bude přát, ale musí si to dopřávat v místní knihovně. Erickson Tomovi řekl, že osaměle a znuděně se přece může cítit i kdekoliv jinde. Tom následoval Ericksonův pokyn a šel do knihovny. Z nudy se začal dívat na časopisy o jeskyňářství. Zakrátko si někdo v knihovně všiml, o čem si čte, a začal mu vyprávět o tom, jak se chystá na výpravu do jeskyně. Tom se k němu nakonec na výlet přidal a začal si dělat nové přátele a pěstovat nové koníčky (O'Hanlon & Hexum, 1990).

Změna délky trvání vzorce

Když klienti či klientky popisují problém, je dobré se jich zeptat, jak dlouho trvá samotné chování nebo stav, který považují za potíže. U některých lidí trvá problém jen několik minut, u jiných celé hodiny. Pokud víme, jak dlouho vzorec obvykle trvá, můžeme klienty požádat, aby zkusili trvání vzorce buď zkrátit, nebo naopak prodloužit. Už jen taková změna načasování může klientům ukázat, že problém není něco pevně daného – a tím pádem je možné s ním něco udělat.

Erickson tuto strategii například využil při práci s náctiletým mladíkem s poruchou učení, který měl nutkavou potřebu mávat pravou rukou před sebou tempem 135 pohybů za minutu. Erickson mu navrhl, aby tempo zvýšil na 145 pohybů za minutu, a pak se opět vrátil na 135. Při dalších setkáních ho požádal, aby postupně tempo zvyšoval po pěti a poté snižoval o deset. Tento jednoduchý zásah nakonec vedl k tomu, že chlapec pohyb zcela opustil – zjistil, že ho dokáže regulovat, a ztratil o něj zájem (Erickson & Rossi, 1980).

Sám jsem pracoval s mužem, který měl nutkavou potřebu dotknout se kliky u dveří sedmkrát při každém použití. Nebyla to sice těžká porucha, ale on sám měl pocit, že ho to svazuje. Měl v sobě silné přesvědčení, že pokud by rituál nedodržel, stane se něco hrozného. A když se pokusil rituál vynechat, dostavil se silný záchvat paniky – který ustoupil teprve poté, co dotečky provedl. Nezáleželo na tom, o jaké dveře šlo. Vždycky měl pocit, že musí vykonat svůj rituál.

Neporadil jsem mu, aby s rituálem přestal. Navrhl jsem mu však, aby pokaždé kliky nedotýkal sedmkrát, ale rovnou třicetkrát. Byl tím zaskočený, ale souhlasil. Nechtělo se mu dotýkat se kliky tolikrát, ale byl ochotný to vyzkoušet.

Když jsem se s ním setkal o dva týdny později, řekl mi, že se opravdu snažil dotýkat se kliky třicetkrát při každém použití dveří, ale že ho to brzy začalo unavovat. Překvapilo ho, že už během prvního týdne mu začalo stačit pět doteků místo sedmi. A v době naší konzultace už mu stačilo dotknout se kliky jen dvakrát. Díky změně doby věnované vzorci se tomuto muži podařilo získat dostatečnou pružnost, aby mohl sám od sebe snižovat dobu, kterou vzorcem trávil. Rozhodl se, že dovede docela dobře žít s tím, když se bude potřebovat kliky dotknout dvakrát při každém otevření dveří, a s tímto rozhodnutím terapii považoval za úspěšně ukončenou.

Změna přidáním něčeho nového do průběhu vzorce

Někdy se z různých důvodů stává, že klient či klientka z nějakého důvodu nejsou připraveni s určitým chováním přestat. V takových případech může být efektivní, když terapeut či terapeutka problémové chování ponechá, jak je, ale přidá k němu něco dalšího – novou součást systému. Nežádáme tedy klienty, aby se problémového vzorce chování vzdali, ale spíš je požádáme, aby do něj přidali další prvek. Tím se vyhneme riziku, že budeme klienty a klientky nutit do něčeho, čemu by měli tendenci se bránit. Místo toho přijmeme myšlenku, že problém je příliš velký, než aby se ho mohli jednoduše zbavit. Budeme-li trvat na tom, že klienti a klientky musí v problémovém chování vytrvat, může to samo o sobě vést k rozpadnutí vzorce. Mimoto, pokud nebudou mít pocit, že se je snažíme nutit, aby se problémového chování vzdali, mohou být otevřenější tomu přidat do vzorce novou součást.

Erickson například pracoval s bývalým policistou, který měl nadváhu, kouřil a často pil. Nezakázal mu kouření ani alkohol. Jen mu řekl, že cigarety smí kupovat jen po jedné krabičce a pouze v obchodě, který je od jeho domu hodně daleko. Totéž platilo pro jídlo – pro každé jednotlivé jídlo si měl onen policista dojít zvlášť. A pokud chtěl pít, musel za každou skleničku ujít jednu míli. Tyto jednoduché zásahy samy o sobě stačily, aby se změnil rytmus jeho života. Díky tomu, že každý ze svých zlovyků spojil s novou aktivitou – pohybem – začal hubnout, kouřil méně a pít ho časem přestalo bavit (Rosen, 1991).

Sám jsem použil podobný přístup s matkou a dospívající dcerou, které vyhledaly terapii kvůli tomu, že se neustále a dlouze hádaly. Hlasité hádky byly vyčerpávající nejen pro ně, ale i pro jejich otce, který už vypadal, že sotva spí.

Rodina mi vyprávěla, že si matka s dcerou každý večer najdou něco, o čem se můžou pořádně pošťekat. Podle otce takové hádky trvaly asi hodinu nebo dvě a končily příšernými nadávkami a křikem. Po hádce pak obě ženy nasupeně odkráčely a přestaly spolu na zbytek večera mluvit (ale přitom obě vyhledávaly nebohého otce, aby si mu postěžovaly na tu druhou a její chování). Obsahem hádek mohlo být prakticky cokoli: jídlo k večeři, dceřin přítel, matčino oblečení, co budou sledovat večer v televizi atd. Otec říkal, že už ho ty hádky unavují tak, že začal záměrně pracovat dlouho do večera, protože doufal, že se tím vyhne večernímu dramatu.

Jak matka, tak dcera si přály, aby jejich hádky ustaly, což jim ale nijak nebránilo své činy druhým dechem hájit. Obě říkaly, že žádný důvod k hádkám není a že si ta druhá zkrátka něco usmyslí a vyvolá tím hádku. Ani jedna už pak neměla kontrolu nad tím, co vypustí z pusy. Čím víc jsem se vyptával na

to, jak by jedna či druhá žena mohla upravit své jednání, tím víc padalo vzájemného obviňování. Vyvrcholilo to hlasitou hádkou přímo v mé pracovně, což mi umožnilo zažít si jejich rodinnou hádku z první řady. Zatímco se matka s dcerou hádaly, podíval jsem se na otce a všiml jsem si, že vypadá ještě unavenější.

Když už se konflikt chvíli rozvíjel, všiml jsem si, že matka i dcera jedna na druhou opakovaně prskají výroky jako „Ty mě prostě jen nemůžeš nechat vyhrát.“, „S tebou se vyhrát nedá, co?“, „Nehodlám na tomhle ztrácet žádný další čas.“. Když se mi podařilo matku s dcerou trochu utišit, řekl jsem jim, že pro ně mám úkol a byl bych rád, kdyby ho kvůli mně vyzkoušely. Řekl jsem jim však, že chci, aby s ním souhlasily, pouze pokud opravdu chtějí „zvítězit“ nad svými hádkami. Dal jsem si dobrý pozor, abych ani náznakem nedal najevo, že by měli s hádáním přestat.

Zdálo se, že to je zaujalo, protože souhlasily, že vyzkouší, co navrhu. Nabídl jsem jim, ať se klidně dál hádají, co hrdlo ráčí, ale že se musí hádat s rukama zvednutýma ke stropu. Jako když rozhodčí ukazuje, že padl gól. Hádat se ale mohly jediné, dokud se jim tak dařilo oběma ruce udržet. Upozornil jsem je, že jakmile kterékoliv z nich byť jen trochu klesnou ruce, musí obě s hádáním přestat do doby, než je obě opět zvládnou udržet vztyčené. Zároveň jsem požádal otce, aby obě ženy při hádce bedlivě pozoroval a dal jim vědět, když si všimne, že ruce kterékoliv z nich ochably. Napůl ve vtipu jsem dodal, že z toho můžou udělat i soutěž o to, kdo se dovede s rukama zvednutýma ke stropu hádat nejnáruživěji. Bylo by opravdu zajímavé zjistit, kdo takovou hru vyhraje.

Rodina se po dvou týdnech vrátila s tím, že hádky se pořád dějí, ale ubylo jich co do četnosti i intenzity. Když musely držet ruce vzhůru, stal se z hádek spíš úkol než cokoli jiného, a tak si obě ženy raději nacházely jiné způsoby, jak spolu komunikovat. Navíc je držení rukou nad hlavou celkem rychle unavovalo, takže si potřebovaly v hádkách dávat krátké přestávky. Takové přestávky jim ulevily od nekonečné salvy animosit, což bylo přesně to, pro co si ke mně rodina přišla. Držením rukou nad hlavou se navíc posouvá bránice, což ovlivňovalo halasnost, s jakou se ženy dokázaly hádat. Matka dokonce uvedla, že kdykoliv s dcerou začaly jen trochu zvyšovat hlas, zničehonic se objevil otec, posadil se k nim do pokoje a zvědavě pozoroval, které z nich klesnou ruce jako první. Dcera si díky tomu uvědomila, že dokáže spoustu věcí, které její matka řekne nebo udělá, nechat bez komentáře. Zjistila, že se jí hádat vůbec nevyplácí. Řekl jsem jim, že jsem na ně velmi hrdý, protože ten úkol vzali opravdu poctivě. Měl jsem pocit, že jediné taková poctivá rodina může „vyhrát tuto terapeutickou hru“.

Rozbít vzorec na kousky

Terapeuti a terapeutky někdy nemusí pracovat s problémem klientů jako s celkem. Místo toho může stačit, když se zaměří pouze na jednu jeho část. Díky tomu může být problém pro klienty a klientky zvládnutelnější a méně zahlcující. Když se zaměříme na změnu jediného malého kousku vzorce, stále to může ovlivnit výsledek celého chování překvapivými způsoby.

Jeden pár mě jednou vyhledal kvůli tomu, že se často hlasitě a agresivně hádal. Byli to příjemní lidé a očividně byli motivovaní svou situací řešit. Jenže jakmile začalo naše sezení, okamžitě propukla velmi hlasitá a prudká hádka, která mě překvapila. Intenzita hádky velmi rychle stoupala. Většinou nechávám páry se chvíli hádat, abych si mohl všimnout dynamiky a vzorců jejich chování. Ale tady se hádka stupňovala tak rychle a s takovou hlasitostí, že jsem cítil potřebu ji zastavit. Zažil jsem u sebe v pracovně při hádce už hodně párů, ale tento pár se zdál jiný než jakýkoliv, s kterým jsem dosud pracoval.

Problémem bylo, že tento pár byl tak ponořen do své hádky, že ani neslyšel mé prosby o její přerušení. Sám jsem začal nevědomky zvyšovat hlas, ale bylo to k ničemu – jejich hádka stále pokračovala. Když jsem si představil rozpačité pohledy klientů a kolegů v čekárně, bylo mi jasné, že bez nějakého velmi neobvyklého zásahu nemám šanci jejich hádku přerušit. Potřeboval jsem udělat něco, co by je naprosto zarazilo – jinak by pravděpodobně pokračovali až do úplného vyčerpání.

Když už jsem vyzkoušel téměř vše, co obvykle funguje na zastavení hádek, rozhodl jsem se pro něco trochu radikálnějšího. Chytil jsem se oběma rukama za krk a začal jsem předstírat, že se intenzivně dusím. Třásl jsem se celým tělem, jako bych se skutečně dusil. Jakmile si pár všiml, co dělám, okamžitě přestali s hádkou. Jakmile přestali, přestal jsem se i já „dusit“. Zeptali se, zda jsem v pořádku, a já je ujistil, že ano. Okamžitě poté jsem pokračoval v otázkách ohledně jejich hádky, jako by se nic nestalo. To je trochu zmátlo, ale zároveň se tím na chvíli přerušil jejich zaběhlý vzorec.

Po pár minutách však jejich hádka začala znovu nabírat obrátky. V tu chvíli jsem opět začal předstírat dušení, což je opět přimělo přestat a zkontrolovat, jestli jsem v pořádku. Ujistil jsem je, že ano, a znovu jsem se vrátil k diskusi o jejich vztahu. O několik minut později opět začali s hádkou a já se znovu začal „dusit“. Tentokrát už však prohlédli, co dělám, a tak pokračovali ve své hádce dál. Rozhodl jsem se, že se svými klienty neprohraju, a tak jsem se začal „dusit“ tak intenzivně, že jsem spadl ze židle na zem. To je definitivně zastavilo – a oba mě začali důrazně žádat, abych jim vysvětlil, proč stále předvádím tak zvláštní a děsivou věc.

Odpověděl jsem jim, že se v průběhu sezení cítím „přiškrcený“ tou intenzivní hlasitostí, kterou vytvářejí. Od toho momentu stačilo, abych jen naznačil pohyb rukou směrem ke krku, a oni okamžitě zmírnili intenzitu své komunikace. Byla to trochu variace na Pavlovova psa. Ke konci sezení, kdy už se jejich interakce výrazně zlepšila, manžel udělal vůči ženě ostrou poznámku tónem připomínajícím jejich původní hádky. Manželka okamžitě sáhla rukou ke svému krku – a všichni tři jsme se tomu hlasitě zasmáli.

Už jen tím, že se v rámci jednoho sezení narušil jejich obvyklý vzorec hádek, získal pár zkušenost s tím, jaké to může být prožívat svůj problém trochu jinak. V následujících týdnech hlásili méně časté hádky a častější civilizované diskuse. Občas sice stále docházelo k prudké výměně názorů, ale bylo pro ně mnohem snazší regulovat její intenzitu i délku.

V jiném – velmi kreativním – příkladu narušení vzorce pracoval Erickson s mužem, který měl panickou hrůzu překročit hranice svého města. Když tak učinil, okamžitě se mu udělalo špatně a často omdléval. Erickson mu dal za úkol, aby vyjel brzy ráno autem až k hranici města a tam zastavil. Pak měl vystoupit a lehnout si do příkopu u cesty, dokud ho nevolnost nepřejde. Poté mohl pokračovat dál – ale jen k nejbližšímu telefonnímu sloupu. Tam měl celý postup zopakovat: zastavit, vystoupit, lehnout si do příkopu.

Muž pokyny skutečně plnil, ale brzy mu došlo, jak je to všechno zdlouhavé, že se mu nechce válet se v příkopě v dobrém oblečení a že je to celé absurdní. Nakonec ho to natolik unavilo, že prostě pokračoval v jízdě, aniž by zastavoval. Výsledkem bylo, že od té doby mohl jezdit kamkoliv chtěl, aniž by omdlel nebo se mu udělalo špatně (Haley, 1973).

Převrácení vzorce

Někdy je snazší požádat klienty, aby svůj problémový vzorec provedli pozpátku, místo abychom se jej snažili přímo narušit. Když klienti změní směr, v jakém obvykle určité chování dělají, získávají větší flexibilitu v provádění celého vzorce a navíc si pak lépe uvědomují všechny jednotlivé kroky, které vedou k výslednému jednání.

Například Evelyn se doma často dostávala do hádek, které končily prudkými výbuchy vzteku, během nichž házela různými předměty o zeď. Rodina kvůli tomu už raději schovávala všechny cennější věci, aby je Evelyn při příštím záchvatu nerozbila. Stěny domu byly plné děr od jejích výbuchů. Evelyn sama měla pocit, že je zcela bez kontroly a že nedokáže své jednání nijak regulovat. Když se navztekala, úplně ztratila pozornost a odstříhla se od toho, co se dělo kolem ní. Věděla, že něco hodila, až ve chvíli, kdy to dopadlo na zeď. Jakmile pak viděla škody, okamžitě se uklidnila a začala svého jednání litovat.

Evelyn a její rodina dostaly za úkol připravit si předměty, které by mohla házet bez rizika poškození zdí. Další dva týdny měla rodina Evelyn podávat tyto předměty vždy, když se začínala rozčilovat. Poté, co předmět hodila na zeď, měla se vztekat dál dle potřeby.

Rodina sehnala měkké pěnové míčky, které při plné síle hodů nic ani nikoho nepoškodily. Během následujících dvou týdnů jí pokaždé při prvním náznaku hněvu podali míček. Evelyn tak začala házet pěnové míčky – a poté, co se trochu zklidnila, začala mluvit o tom, co ji vlastně rozčílilo. Poměrně rychle si všimla, že nejenže zmizela její potřeba házet věcmi, ale dokonce se jí méně často stávalo, že by se vůbec naštvála. Tím, že jsme otočili celý vzorec (hněv → vztekání → házení předměty) naruby, Evelyn najednou objevila mnohem víc možností než jen automatické dělání děr do zdí.

* * *

Tyto metody změny vzorců lze v praxi používat poměrně snadno – podmínkou však je, že důkladně pochopíme proces, kterým klienti svůj problém udržují. Aby byly tyto neobvyklé intervence úspěšné, je klíčové, aby terapeuti a terapeutky měli s klienty dobrý vztah, zejména pokud po nich požadují něco, co může vypadat zvláštně. Pokud klienti vědí, že terapeut či terapeutka jedná v jejich nejlepším zájmu, bývají otevření tomu vyzkoušet jiné způsoby reakce na potíže, se kterými na terapii přišli.

Změny vzorců se dají úspěšně využít u široké škály problémů. Opakovaně mě překvapuje, jak snadno dokážou někteří lidé změnit věci, které ještě nedávno považovali za neměnné – a to pouze tím, že změní jeden jediný dílčí krok celého procesu.

O autorovi: Paul Leslie

Paul J. Leslie je americký psychoterapeut, pedagog a autor, který se specializuje na Ericksonovskou psychoterapii, hypnoterapii a kreativní využívání příběhů v terapii. Působí jako profesor psychologie na Aiken Technical College v Jižní Karolině a věnuje se také výcviku a vzdělávání terapeutů v USA i v zahraničí.

Je autorem a spoluautorem několika knih, mezi nimi i *Potential Not Pathology: Helping Your Clients Transform Using Ericksonian Psychotherapy* (2014), která zdůrazňuje pohled na klienty skrze jejich možnosti a zdroje, nikoliv skrze diagnózy. Ve své práci propojuje respektující a kreativní přístup k lidem s praktickými postupy pro klinickou praxi.



Pohádka o drakovi a zázračných otázkách⁵

Autor: Luboš Majzlík

Majzlík, L. (2025). Pohádka o drakovi a zázračných otázkách. *SF REVUE*, 6, 103–105.

Pot mi stéká po tvářích, zádech i nohách. Skřípění brnění tančí po okolních větvích mezi střípky vycházejícího slunce. Již 18. den se plahočím po zdejších horách. Dvakrát jsem zahlédl dračí trus a jednou dračí stopy. Lhůta, kterou dal drak místnímu králi k doručení jeho nejmladší dcery se pomalu chýlí ke konci. Ale já se jen potím, hekám a drápu se k nějaké další smradlavé jeskyni. Koho by napadlo, že být slavným rytířem, o kterém bardi skládají písně, je taková nechutná nuda. Většinu draků zabijete ve svých divokých snech. A zbytek hrdinství spočívá v boji se rzí a všudypřítomným potem. Konečně se rozplácnu na jeden větší kámen a zhluboka dýchám. Obouručný meč po mém otci je těžký, tupý. A když si vzpomenu na všechny ty tréninkové hodiny s ním, rozbolí mě na chvíli každý sval v těle. Pomalu začínám zase dýchat o trochu lépe. Dostávám chuť na medovinu a vzpomínám na laškování v zámecké zahradě s dcerou otcovy kuchařky.

Najednou se ale z dálky ozve hromový hlas: „Konečně jsi tady. Slyším už dobře dvě hodiny, jak funíš a cinkáš svojí plátovou zbrojí o kamení.“

Ruce se mi rozklepou a hlas zklamaně vypustí z úst jen dlouhé táhlé „éééééééééé“.

„Čekám tu na tebe a celkem se nudím, už měsíc jsem nežral princeznu a nepáral břicho nějakého rytíře,“ pokračuje hromový hlas tónem, jako by vyprávěl příběh o pečení medové krůty.

Tasím meč a skáču z placatého kamene na hrbolatý plácek před jeskyní. Ve vchodu do ní stojí drak. Mohutné tělo je vysoké skoro jako hradní brána, odlesky vycházejícího slunce dodávají jeho dračímu pancíři skoro až kovový nádech. Ale nejzvláštnější jsou jeho oči. Temné modré hluboké tůně vyvolávající střídavě strach i obdiv.

Odkášli si a postavím se do bojové pozice. „Právě jsi dožral, páchnoucí tchoři!“ Trocha urážek patří k dobrému předbitevnímu dialogu.

Drak se olízne a plivne. Vedle mě vybuchne bývalý keř jako po zásahu ohnivou koulí. Chvilí letím vzduchem a hasím svoje vlasy. Pak přijde pád a mnohem víc bolesti, než byste čekali. Uhašený se vracím zase o něco blíž ke svému nepříteli. Říkám si, že urážky možná nebudou ta nejlepší strategie.

„Hele, ohniváku, s moc drakama se ve skutečnosti mluvit nedá...“ Spoléhám se opravdu na to, že drak přede mnou bude mít kromě ohnivého dechu i duši filosofa?

„Většinou je to jen samej řev, lítající skály, krev a oheň. Můžu...“ Hlavou mi běží, jestli už to trochu nepřeháním, už jste někdy zkoušeli mluvit s lítající řvoucí ohnivou pecí?

„Můžu se tě na něco... zeptat?“ V hlavě si hledám místo, kam skočím před dalším dračím flusnutím.

Ale místo ohně se ozve jen: „Ptej se, člověče!“

⁵ Inspirováno workshopem Bena Furmana

To mě trochu zaskočilo, vlastně jsem se jen snažil odvádět jeho pozornost, a tak mě nenapadne žádná lepší otázka než: „Proč vlastně žereš princezny? Nechci se tě dotknout, ale proč nežereš třeba, já nevím, jablečný koláče? Vážně jsou všechny ty šlachy a kosti lepší než pár kilo sladkých jablíček v křupavým těstě?“

Ozve se tupá rána, nejdřív mě napadne, že drak po mě chce hodit skálu, ale pak si všimnu jeho nové polohy. Vypadá skoro jako by si sednul.

„Vlastně jsem si taky s žádným člověkem ještě nepovídal.“ Ozve se hlasem, který by ve městě rozdrnčel všechna hradní okna.

„Už jako malá ještěрка jsem slýchal příhody o strašných dracích, kteří spořádali i dvanáct princezen na posezení. Můj otec vždycky říkával, že já vypadám, že jich zvládnou i dvacet. Jak já jsem se na svojí první princeznu těšil. Toho dne jsem ani dospát nemohl. A když to přišlo... Co ti budu povídat, nikdy nic v životě není takové, jako si vysníš. Nakonec byl táta rád, že ten jeho střízlík, co občas měsíc žužlá jenom princezniny kotníky, vyráží do světa na zkušenou. Od té doby pořád doufám, že mi ty šlachy a kosti, jak ty říkáš, jednou začnou chutnat. A že se domů budu moct vrátit jako někdo, kdo zvládne aspoň 6 princezen za večer. A teď si představ, že bych přišel domů a řekl, tati, tvůj strašlivý dračí syn přešel na jablečný koláče. Bud' na mě hrdý!“

Chvilku je pauza jako by drak smutně zavzdychal.

A já dostávám nápad: „Hele, já ti rozumím, už od mládí slýchám příběhy o tom, jak strašliví draci žerou nás lidi jako zákusky. Seš drak a žereš princezny, to je součást tvého světa. Ale ptám se tě – jsi opravdu šťastný?“

Drak nervózně zavrtí ocasem. „Nikdy v žádném příběhu, kterež jsem slýchal od svého táty, se nikde nic neříkalo o dračím štěstí, jen o počtu sežraných princezen. My draci máme v obdivu hlavně schopnost žrát princezny ve velkém. Na věci jako štěstí nemáme čas.“

Opřu se o otcův meč a hlavou mi víří tisíce myšlenek, ale jen jedna mi vylétne ústy směrem k té zelené potvoře: „A co kdyby sis to zkusil představit, takovej svůj vlastní příběh o šťastným drakovi. Jaký by byl?“

Dračí hlava se otočí směrem k vycházejícímu slunci. „Kdysi jako hodně malý dráček jsem při tréninku plivání ohně trefil takovou žlutozelenou věc. Prý se tomu říká hruška. Když jsem to pak zkusil sníst, chutnalo to jako něco naprosto dokonalého. Pak jsem si dlouho představoval, že princezna musí chutnat ještě o hodně lépe. Jenže, jak už jsme si řekli, nechutná.“ Drak zavrtí hlavou, jako když zahání nějakou noční můru. „Ale jaký bych to byl drak, kdybych žral pečený hrušky místo princezen?“

Vracím mu otázku otázkou: „A jaký by to bylo být jediný drak na světě, který je šťastný. Který si vybral takové jídlo, jaké mu chutná? Který odmítl tyranii sežraných princezen? Jaké by to bylo být naprosto jedinečný?“

Drak jako by se na chvíli zasnul... „Být naprosto jedinečný... šťastný... Pečené hrušky místo princezen...“

Z dálky se ozve trubač, který ohlašuje příchod nové královské oběti. Draka to vytrhne ze snění. Otočí hlavu ke mně: „A jaké by to bylo, být jediný rytíř, který draky nezabíjí, ale ukecává? Hrdina bez meče s nákladem pečených hrušek v torně? Jaké by to bylo, být známý jako rytíř, který dřív draky zabíjel a dnes s nimi diskutuje o výhodách nového jídelníčku? Dokážeš i ty být takhle dokonale jedinečný?“

A co si myslíš ty, drahý čtenáři? Vyhraje společenský tlak nebo někdo z našich hrdinů dokáže jít za svým vlastním snem? A jak by to přijalo jejich okolí? A jak by vypadala případná společná oslava, kdyby se jim to podařilo?

O autorovi: Luboš Majzlík



Mgr. Luboš Majzlík má soukromou terapeutickou praxi ve Frýdku-Místku, kde poskytuje individuální i párovou terapii. Dlouhodobý psychoterapeutický výcvik absolvoval v Jeseníkách u MUDr. Kubánka (integrativní psychoterapie). Od roku 2021 je členem CAP.

Současně pracuje jako supervizor a kouč, a to jak s pracovními kolektivy tak i individuálně. Je absolventem výcviku v Na řešení orientované

supervizi a koučování v Daletu.

Můžeme si to ještě nechat pro sebe?

Autorka: Mgr. et Mgr. Aneta Marcalíková

Marcalíková, A. (2025). Můžeme si to ještě nechat pro sebe? *SF REVUE*, 6, 106–107.

Ráda bych se s vámi podělila o své zamyšlení nad spoluprací s jednou ze svých klientek (budu jí zde říkat třeba Marie).

Do Centra Anabell, které se zabývá podporou osob s poruchou příjmu potravy a jejich blízkých, přišla třináctiletá dívka, a to ve snaze řešit obtíže vzniklé v důsledku mentální anorexie.

Na druhém sezení se mi svěřila s tím, že se potýká se suicidálními myšlenkami. To je informace, kterou člověk ne zcela rád slyší, ale pochopitelně i toto je jedno z témat, s nímž se terapeut na sezeních setkává, a tak jsem se k němu snažila i přistupovat. Tedy tíhu tohoto tématu s Marií „ustát“ a pracovat tak, jak jsem běžně zvyklá – tedy v duchu SF. S dívkou jsme mapovaly a utilizovaly její zdroje, hledaly „záchytné“ body v jejím životě, na co se může v nejbližší době těšit, vytvořily jsme „škálu chutě k životu“ apod.

Na dotaz, zda o celé situaci ví rodiče či psychiatr, dívka odpovídala, že nikoliv, a že si ani nepřeje, aby se to dověděli. Vědomí, že rodiče nic takového netuší, pro mě nebylo vůbec příjemné. Vystala proto přede mnou otázka či jakési dilema... Jak zajistit bezpečí klientky, ale zároveň zachovat respekt vůči jejím potřebám? Jak nezradit její důvěru? Obávala jsem se narušení vztahu mezi psychoterapeutem a klientem.

Významnou „proměnnou“, která tehdy vedla mé myšlení, byla důvěra ve schopnosti a zdroje klientky. Důvěra v to, že dívka svou situaci zvládne. Dalším aspektem, jenž mě podporoval v této víře, bylo její přání žít. Marie sama deklarovala, že i přes tíži svých myšlenek a všeho, co je s nimi spojeno, nechce zemřít. Nacházela důvody, proč se vyplatí žít.

I když mi nebyla tato situace právě komfortní, chtěla jsem respektovat potřeby a přání klientky, a tak jsem vše ponechala v jejích rukou, neboť v nich držela mnoho „trumfů.“ Rozhodla jsem se však, že se za těchto okolností budu s Marií potkávat každý týden, abychom mohly častěji mapovat, jaký zde probíhá vývoj.

V obdobném duchu naše spolupráce pokračovala po dvě další konzultace. Dívčin stav se ani nelepšil, ale naopak ani nezhoršoval. Marie stále trvala na tom, že si nepřeje, aby se o její situaci dověděli rodiče či lékař (nechtěla se svěřit ani žádnými jiným blízkým osobám). To, co mě nadále uklidňovalo a zároveň podporovalo v tom, že takto probíhající spolupráce je v daný moment na místě, byla dívčina odhodlanost se suicidálními myšlenkami bojovat a její schopnost k tomu využívat své zdroje. Obavy o bezpečí a život takto mladé klientky jsem však stále vedla v patrnosti. Snažila jsem se je nepřehlížet, ovšem ani se jimi nenechat zahltnout – neučinit z nich středobod naší spolupráce.

Na následujícím sezení však vyšlo najevo, že se stav dívky zhoršuje. Již před touto konzultací jsem se zaobírala tím, jak postupovat, pokud k tomuto dojde.

Z obavy o bezpečí klientky jsem došla k závěru, že je žádoucí, aby se o nastalé situaci dověděli rodiče. Měla jsem však přitom na paměti, že toto rozhodnutí nechci udělat bez vědomí dívky. I když jsem vnímala, že ze své pozice nyní potřebuji za klientku převzít odpovědnost, zároveň jsem se ji snažila

přizvat k tomu, aby se na celém procesu mohla sama podílet. Může mít tak svou situaci stále do určité míry pod kontrolou, ve vlastních rukou.

Seznámila jsem tedy Marii s důvody, proč vnímám jako žádoucí, aby se rodiče dověděli o tom, co prožívá. Snažila jsem se např. zdůraznit, že se tím mohou otevřít nové možnosti, jak její situaci zlepšit – že je zde toho ještě mnoho, co lze vyzkoušet. Můžeme tak více obohatit její zdroje. Považovala jsem za důležité, abych se k Marii chovala co nejtransparentněji, lidsky, „normálně.“ Proto jsem jí řekla, že mám obavy o její bezpečí. Následně jsem klientce nabídla několik způsobů, jak mohou být rodiče o situaci obeznámeni (např. sdělíme to mamince společně na sezení, dívka o tom promluví s rodiči sama apod.).

Přiznám se, že mě klientčina reakce překvapila. Dívka vše přijala, konstatovala, že chápe, proč je potřeba toto udělat, a dokázala si vybrat, jak se vše sdělí matce. A co následovalo? Mnoho pozitivních změn. Ty bych popsala minimálně ve dvou rovinách.

Jednak je spatřuji ve větší otevřenosti mezi klientkou a její maminkou. Maminka o všem ví, o problému spolu s dcerou komunikují, společně jej řeší, činí různá opatření, uzavírají „dohody“. Marie si matku často i sama zve na sezení – zde jí někdy sděluje i další věci, které jí dosud nedokázala říct.

U sebe pak pozoruji jakési „projasnění“ mé mysli. Namísto pochyb o správnosti zvoleného postupu, obav o bezpečí klientky a s tím spojených nepříjemných prožitků vklouzla lehkost, rozmanitost možností, jak s klientkou dále pracovat, svoboda v mém myšlení... Na další sezení s Marií se těším a naši spolupráci považuji za tvořivou.

A jak tedy spolupráce nyní vypadá? Dívka na konzultacích hovoří o „naději“, věří ve změnu, často v jejích vyjádřeních figuruje motiv „světla“, patrně jsou rovněž známky drobného zlepšení apod.

Ještě bych se na závěr chtěla podělit o to, jak se tato zkušenost může dále odrážet v mé práci. Potvrdilo se mi, jak důležité je mít respekt ke klientovi a postupovat co nejšetrněji. Snažit se být transparentní a srozumitelně vysvětlovat to, co ze své pozice vnímám. Nezbytné je s klientem vše průběžně dojednávat.

A také si říkám, že je někdy možná dobré pracovat s tím, co je teď, a zbytečně nepředjímat, co by mohlo nastat. A zároveň nezapomínat na to být citlivá k detailům.

Věřím, že je rovněž na místě reflektovat a nepodceňovat to, jak já jako terapeut danou situaci s klientem prožívám, a pokud mi v tom „není dobře“, je potřeba s tím pracovat.

O autorce: Aneta Marcalíková

Aneta Marcalíková vystudovala jednooborovou psychologii a speciální pedagogiku, je absolventkou komplexního výcviku v SF terapii u Daletu. Aktuálně působí na pozici psycholožky v Centru Anabell, které pomáhá osobám s poruchami příjmu potravy a jejich blízkým.

Řetězec oceňování

Autorka: Zuzana Hlobil Skoupilová

Hlobil Skoupilová, Z. (2025). Řetězec oceňování. *SF REVUE*, 6, 108-110.

Při své praxi v supervizích si poslední dobou všímám jevu, který jsem pro sebe nazvala jako *řetězec oceňování*. Věřím, že kdyby tu se mnou seděli kolegové Leoš, Pavel nebo Danek, dokázali by jev, který pozoruji, propojit s nějakou již známou a objevenou nebo popsanou praxí některého z našich zahraničních kolegů a učitelů. Mám za to, že jsem pro sebe objevila něco nového, to však současně nebrání myšlence, že to stejné již bylo mnohokrát objeveno. Přesto mám chuť to popsat Vám, čtenářům, kteří jste možná zvědaví. **A možná Vás podobně jako mě hodně zajímají příklady z praxe, které mohou být lákavé pro vlastní experimentování.**

Základem pro moje pozorování jsou konzultace s pracovníky, kteří přicházejí do supervize s konkrétní obtížnou spoluprací se svými klienty. Zpočátku konzultace se pracovníci často ponoří do popisu problému a těžkostí, které se svými klienty v praxi zažívají. Potom se domlouváme, co by se mělo změnit (jaký přínos by supervize měla mít) a často zaznívá chuť po úlevě, ujištění a inspiraci pro další kroky ve spolupráci, která se zdá vyčerpaná nebo motající se v kruhu. Postupem let jsem se dopracovala k tomu, že úvodní popis problému nechám plynout a netlačím v žádném slova smyslu na pilu směrem k rychlému popisu změny nebo žádoucí budoucnosti. Mám naději, že i když pracovník popíše problém a pustí ze sebe myšlenky, které se s ním pojí, nebrání to následné kreativitě a podrobnějšímu popisu spolupráce fungující. Anebo ještě lépe, když uvolní kapacitu, kterou doteď zabíral problém, vznikne nový prostor pro jeho řešení. Já se už v popisu problémové situace zaměřuji hodně na pracovníka a na popis spolupráce. **Snažím se všimnout si i kdyby jen drobností, které mohou stát za tím, že to pracovník ještě nevzdal. Následně nabízím, co jsem slyšela.**

Konkrétní věty, které se mi vybavují:

- Obdivuji, jak dokážete přinášet do spolupráce tolik energie a chuti ke změně.
- Inspiruje mě, jak dokážete neustále hledat nové a nové způsoby řešení.
- Je pro mě moc zajímavé, že zkoušíte mluvit různými jazyky a hledat s klientem ten pravý pro společnou domluvu.
- Slyším, že navzdory tomu, jak těžká spolupráce s klientem je, se vám i tak už mnohé podařilo.
- *V dalších odrážkách si můžete dosadit ocenění, která jste vy kdy použili směrem ke klientům a přišlo Vám, že posunula celou konzultaci směrem k dalšímu rozvíjení řešení. Také možná taková ocenění, po kterých jste měli společně s klientem dobrý pocit, že zazněla, a mohla trochu prozářit ponurou atmosférou problémového tápání.*
- *A co ještě?*
- *A ještě?*

Někdy tak před rokem jsem si uvědomila, že častou reakcí na ocenění z mé strany je, že začnou zaznívat od pracovníků ocenění jejich klientů.

Konkrétní věty (parafráze), které se mi vybavují:

- Klientka se sama stará o X dětí a u toho zvládá chodit do práce.
- Klient si dokáže spoustu věcí zařídit úplně sám.
- Klientka to nemá vůbec jednoduché, každý den čelí novým problémům, ale je na ní vidět, že kvůli dětem zvládne hodně věcí.
- Klientka se toho už za dobu naší spolupráce hodně naučila, je vidět, že o sebe lépe pečuje.
- *A co se vybavuje Vám?*
- *A co ještě?*
- *A ještě něco?*

Ve chvíli, kdy tento **jev zachytím**, snažím se s ním dál transparentně pracovat a **pozvat ho do konzultace**. Řeknu nahlas, že je pro mě zajímavé, jak jsme se od popisu problému posunuli k ocenění klientů, jak v nelehkých životních situacích zvládají dělat drobné pokroky. Často potom následuje u pracovníka tzv. aha moment (i když ten výraz moc nemiluju). Je pár možností, které jsem zatím měla možnost zažít. Buď pracovník řekne ono „aha“ a rozvíjí sám od sebe, že by vlastně to ocenění mohlo zaznít v konzultaci s klientem, a co by to mohlo přinést. Anebo se mi taky stane, že se prostě zeptám, zda to už klient někdy od pracovníka slyšel, to, co nyní říká mě. A co by to do spolupráce mohlo přinést. V obou případech se často dostáváme k novým inspiracím, jak vést konzultace s klienty. Jednou jsem dokonce slyšela, že se pracovnice už těší, až půjde za klientkou a během přehodnocování spolupráce bude moci vyzdvihnout, co už klientka zvládá a jakých pokroků si všimla. O této konzultaci bych Vám mohla říct víc.

Příklad oceňovacího řetězce v praxi

Na individuální supervizi mě oslovila pracovnice, která se věnuje rodinám. Byla ve své spolupráci ve slepém bodě a přinášela, že jí není dobře v tom, když se klienti neposouvají a ona nevidí výsledky své práce. Říkala, že je vyčerpaná a nechodí za klientkou v poslední době ráda. Mluvila o tom, že chápe, že služba, kterou dělá, není o velkých změnách, ale spíše o drobných krůčcích, které je třeba oslavit, ale na druhou stranu měla pocit, že zde stojí a nevidí další možnosti. Přála si odcházet ze supervize s tím, že si bude jistější, že dělá dobře svou práci, a jako bonus by si přála nějakou inspiraci, jak pokračovat, aby vykročila z bludného kruhu, ve kterém se cítila, že je ta aktivnější.

Pracovnice v úvodu konzultace popsala, co se jí s klientkou děje a několik konkrétních situací. Mluvila o tom, že už zkusila hodně cest a že klientka jakoby nereagovala. Po celou dobu mluvila s velkým pochopením pro individuální situaci klientky a reflektovala, že si je vědoma toho, že jsou prostě každá jiná a žijí v jiných kontextech, a tedy každá bude volit jinou cestu ke změně. Mluvila o tom, že je pro ni jako pro matku těžké pozorovat, jak vyrůstají děti v této rodině.

Poslouchala jsem, jak je pro pracovníci důležité, aby mohla v práci zažívat vlastní užitečnost, zdálo se mi, že jí opravdu záleží na blahu celé rodiny a že supervize pro ni je prostorem pro načerpání alternativních pohledů na věc. Na klientku si nestěžovala, mluvila hodně o sobě a jejich spolupráci. Bylo to velmi inspirativní. Ač to už nějakou dobu nemám ve zvyku, dělala jsem si drobné poznámky pokaždé, když řekla o klientce něco hezkého navzdory tomu, že na spolupráci s ní si vlastně trochu

stěžovala. Zapsala jsem si také několik poznámek, které se nesly v duchu velkého pochopení, které projevovala pracovnice k těžké situaci, ve které se její klientka s dětmi ocitla. Párkrát jsem se doptala na to, co je cílem jejich spolupráce, jak dlouho už se potkávají a zda už se jim v minulosti podařilo nějakých výsledků dosáhnout. Pokračovala jsem v poslechu a drobných poznámkách.

Když se zdálo, že pracovnice vyčerpala popis těžkostí, nabídla jsem jí rekapitulaci toho, co jsem slyšela a ukázala na své poznámky. Byla zvědavá, protože jich bylo opravdu hodně. Začala jsem postupně přinášet různá ocenění. Od těch, která se týkala vytrvalosti pracovnice a její chuti se posouvat dál s klientkou, přes její dar sebereflexe až po úplně konkrétní kroky, které spolu s klientkou ve spolupráci dokázaly. Postupně jsem taky pozorovala, jak se mění její výraz v obličeji, začala se více usmívat. Taký najednou jinak seděla, víc vzpřímeně. A když jsem skončila, řekla, že moc děkuje, že si ani neuvědomovala, kolik práce už spolu s klientkou udělaly a kolik práce každý den ve své situaci udělá sama klientka. Vyjádřila se, že vlastně obdivuje, že to klientka doma ještě celé udržuje pohromadě, když je toho na ni po všech stránkách hodně. Řekla, že si uvědomila, jak rozdílná mohou mít tempa pro dosahování změn a jak to její tempo možná bylo poslední dobou rychlejší než klientčino, která prostě a jednoduše tak rychle nemůže. Potom jsem jí řekla, že o klientce celou dobu mluvím moc hezky a že být její klientkou, byla bych moc ráda, že mám pracovníci, která o mě takto uvažuje. V tu chvíli pracovnice přinesla, že by to vlastně klientce chtěla říct a že by to chtěla do svých konzultací přizvat pravidelně. Měla za to, že to může být jedna z cest jejich spolupráce. Říkala, že je pro ni zajímavé, že ví, jak může být oceňování užitečné a přitom ho s klienty málo dělá. To by chtěla změnit, protože má za to, že každého klienta má za co ocenit.

Na konci pracovnice refletovala, že se jí během supervize moc ulevilo a že se teď těší, až půjde za klientkou a až bude vhodná příležitost, ocenit, jak to všechno zvládá. Podívají se spolu také jinak na plán jejich spolupráce. V úplném závěru konzultace jsme společně s pracovnící rozvinuly fantazii o tom, jak klientka, která dostane ocenění za to, jak zvládá svou těžkou situaci a přitom se stará o děti, možná bude mít víc nakročeno všimnout si na dětech mnoha věcí, které si zaslouží pochvalu...

Když se za tím zpětně ohlížím, fantazírují o tom, jak nakažlivé by mohlo oceňování být, třeba podobně jako zívání...

O autorce: Zuzana Hlobil Skoupilová



Sociální pracovnice, supervizorka a lektorka. V Daletu absolvovala na řešení zaměřený výcvik v supervizi a koučování a další workshopy. Současně spolupracuje s CARITAS – Vyšší odbornou školou sociální Olomouc, kde se zaměřuje především na doprovázení studentů v přípravě na odborné praxe, supervize a vzdělávání v oblasti specifických témat sociální práce. Má dlouholeté zkušenosti s preventivní sociální prací s ohroženou rodinou s dětmi, koordinovala sociální služby v neziskové organizaci a je spoluzakladatelkou neziskové organizace, která se zaměřuje na pomoc a poradenství obětem trestných činů.

Supervize ji v první řadě baví a naplňují. Považuje je za nedílnou a nesmírně užitečnou součást pestrého života pomáhajících profesionálů. Jejím snem je, aby se supervize jako obor co nejvíce rozvíjela (ráda v tom přiloží i ruku k dílu) a postupem času se tak mohla stát oporou všem profesím, které jsou vystavovány náročným mezilidským interakcím.

Může zázračná otázka léčit?

Autorka: Zuzana Antlová

Antlová, Z. (2025). Může zázračná otázka léčit? *SF REVUE*, 6, 111–112.

Často se ve výcviku setkávám jak u kolegů, tak u klientů s rozporuplnými reakcemi na tento nástroj. Zejména u těch racionálních klientů, kteří jsou zaměřeni na výkon, kterým ZÁZRAK připadá až moc zázračný, na to, aby se stal.

Pro mě byla zázračná otázka od začátku geniální – jak zařídit, aby klient popsal, co si vlastně přeje? Postupně odhaluji její další potenciál a význam v terapii. Klient si může dovolit zkusit „prožít“ ten pocit úlevy když to, co ho trápilo, přestalo existovat.

Klientka Eliška přichází do online terapie zraněná a v obavách, plná strachu, co dalšího jí život naservíruje. V předešlém životě byla znásilněná. Žije s manželem, který je nevidomý, obstarává dvě malé děti. Je v jednom kole. Cítí se hlavně zraněná. Prodělala několik potratů. Poslední ve vysokém stádiu těhotenství. Aktuálně je znovu těhotná. Proč vyhledala terapii? Blíží se 35. týden – týden, ve kterém přišla o dítě.

Co prožívá? Obrovský strach. Chce se radovat, chce tu být pro své děti, manžela, nechce si ubližovat přejídáním. Nechce prožívat „jestli“, ale to „až“ se dítě narodí...

Při sezení jí tečou slzy, i přes obrazovku PC ke mně silně proniká její smutek a obavy.

Je čas se alespoň na chvíli vymanit z toho sevření strachem, které zažívá při tom, jak popisuje minulost a svoji situaci. Ano, teď je ten pravý čas.

Už při nabídce, zda by chtěla jít touto cestou se vyjadřuje, že ano, že jí má nabídka zní „nadějně“.

Klientce pokládám zázračnou otázku v její původní podobě od Steva de Shazera. Krásně pracuje s myšlenkou, že se probudí a ten strach tam není...Co je místo něho? Klientka popisuje den beze strachu: *Cítí se šťastně, věnuje se dětem, které na ní poznají, že se „něco“ stalo, mamka je veselá. Okomentují to. Najde si i chvíli pro sebe, těší se na příchod miminka. A 35. týden těhotenství oslaví s dětmi postavením vláčekodráhy, která již dlouho čeká, až přijde její chvíle.*

Vnímám uvolnění v její tváři, klientka se poprvé usmívá, prožívá plně své představy šťastného dne.. Komentuje to: „Jak ty autíčka sviští. To bude SRANDA!“

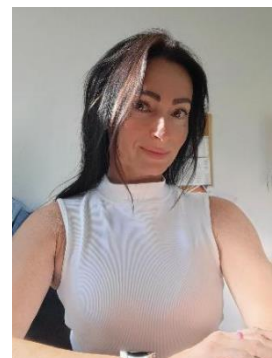
Může se ta chvíle úlevy, kterou přinesla zázračná otázka, stát realitou v jejím životě? Může jí dát přednost a zvolit tyhle myšlenky před těmi, se kterými do terapie přišla? Může a dokáže tak změnit svůj pohled na celou situaci? Z mého pohledu: když to dokázala při prvním sezení se zcela novým, cizím člověkem, má tuhle dovednost. Má sílu a má k tomu všechno, co potřebuje mít. Já věřím, že MŮŽE.

Budme odvážní, nebojme se „těžkých“ témat, se kterými klienti do terapie přicházejí, je to znamení, že je chtějí sdílet a chtějí pracovat na změně.

A jak to bylo dál? Aktuálně je na světě zdravé miminko!

O autorce: Zuzana Antlová

Jmenuji se Zuzana Antlová a pracuji v trestní justici jako probační úředník. Současně absolvuji komplexní terapeutický výcvik v Daletu, který je mi již teď velmi užitečný jak v pracovním, tak v osobním životě. Mými klienty jsou dospělí, mládež i děti, kteří nežili v souladu se zákonem dali by se tedy označit za „nedobrovolné“ klienty, a také poškození a oběti. Jsem ráda součástí restorativní, tedy „obnovující“ justice, a i po mnoha letech mě nepřestává fascinovat rozmanitost lidských životů. Snažím se o to, aby i klienti, kteří nepřišli z vlastní vůle, byli vyslyšeni, dostali (další) šanci na šťastný život a přijali za něj zodpovědnost. Přístup zaměřený na řešení mě v tomto směru inspiruje, a ještě víc podporuje v tom, vytvářet při práci s klienty přijímající a nehodnotící prostředí a slyšet se navzájem.



Co když je třešnička na dortu červivá?

(Úvaha s podtitulem: Otcové zaměření na řešení)

Autorka: Ema Oriňáková

Oriňáková, E. (2025). Co když je třešnička na dortu červivá? (Úvaha s podtitulem: Otcové zaměření na řešení). *SF REVUE*, 6, 113–115.

Tato otázka z nadpisu mě probudila před pár měsíci uprostřed noci. Není to pro mě nic neobvyklého, ráda tvořím poezii a právě takto v mém podvědomí nejčastěji vznikají nové básně – v noci, když je tělo uvolněné a mysl nerušená vnějšími podněty. A tak jsem předpokládala, že ani tahle noc nebude výjimkou a zrodí se nová báseň. Verše, které mě v té chvíli napadly, jsem si ale tentokrát nezapsala a usnula jsem přímo uprostřed tvoření. Ráno mi však hlavou neodbytně vrtal jakýsi červík ve sladkém červeném jablku: „*Co když je třešnička na dortu červivá?*“ Jak dobře víme, výraz třešnička na dortu se obvykle používá v souvislosti s příjemným zážitkem, který je ještě navrch okořeněn bonusem – sladkou třešničkou. Může však jít i o pravý opak, o kumulaci negativních událostí, kdy už tak nepovedený den zakončí pověstný „hřebíček do rakve“. V takovém případě má pro nás třešnička na dortu spíše trpkou příchut.

My lidé přirozeně toužíme v životě zažívat co nejvíce krásných momentů a těm těžkým životním zkušenostem bychom se, pokud je to být jen trochu možné, nejraději vyhnuli obloukem. Nebo ne? Dokola jsem si v daný den po napůl probdělé noci opakovala: „*Co když, co když, je ta třešň, sakra, červivá? Co potom? Co mám(e) dělat?*“ Tato myšlenka byla opravdu neodbytná, a tak jsem si umínila, že na ni musím najít odpověď stůj co stůj. A ta přišla o pár týdnů později, když jsem v rámci mé disertační práce začala realizovat výzkumné rozhovory s mými respondenty – otci dospělých dětí s tělesným postižením.

Otcové zaměření na řešení

Pro krátké objasnění: v rámci doktorského studia se výzkumně věnuji tématu role otce v rodině s dítětem se zdravotním postižením a mým záměrem je zjistit, co to pro muže – otce znamená být otcem takového dítěte a jaké subjektivní významy přikládají už jejich dospělé děti s tělesným postižením důležitosti otcovské figury v jejich životě. Můj výzkumný soubor tedy tvoří otcové i dospělí s tělesným postižením, a každá skupina respondentů hovoří o vnímání otcovské role ze svého subjektivního pohledu.

Za poslední období jsem realizovala 19 rozhovorů s respondenty (8 otců a 11 dospělých se zdravotním postižením) a pro otce dětí se zdravotním znevýhodněním snad nedokážu najít přiléhavější pojmenování než to, že jsem si je pracovně nazvala „**Otcové zaměření na řešení.**“ Proč právě takhle? Otcové v rozhovorech nejčastěji popisují zkušenost narození dítěte se zdravotním postižením jako jednu z nejnáročnějších událostí v životě, které museli čelit. Na druhé straně jedním dechem dodávali vyjádření, která by se klidně mohla použít jako učebnicový příklad principů práce v duchu psychoterapie zaměřené na řešení, například: „*Já jsem tu roli otce přijal, nějaké opouštění se, to vůbec nepřicházelo v úvahu, realita byla, jaká byla, museli jsme fungovat s tím, co je a řešit situace, které*

nám život přinášel.“ Další z otců se vyjádřil následovně: „Dcera byla vytoužené a dlouho očekávané dítě, dělal jsem maximum pro to, aby mohla žít plnohodnotný život a byla šťastná.“ Třetí otec popisoval své zkušenosti v podobném duchu: „Já jsem se nezamýšlel nad tím, proč právě on, bral jsem to tak, že je to dar od Pána Boha, je to mé dítě, můj syn, já jsem ho přijal, miluji ho a dokud budu žít, udělám pro něj maximum a hotovo.“ Na druhé straně ani výčitky vůči těžkému osudu, který potkal dítě, nezabránily otci pěstovat v životě proaktivní přístup zaměřený na řešení situací: „Stále mám v sobě něco, s čím se těžko vyrovnávám a co ve mně bojuje. Pořád si říkám: Proč právě my? Proč právě my? Ale vždycky jsem chtěl tu roli otce naplňovat i tak, že dobře – je to moje dítě, jdeme dál a řešíme. Máme to v sobě – tu průbojnost a tvrdohlavost – že se nevzdáváme. Když je problém, snažíme se z něj najít cestu ven. Ať už je to zdravotní problém, nebo třeba výlety: proč by ji neměli vzít na výlet? Vždycky jsme se snažili přizpůsobit, aby ji kolektiv neodsouval stranou.“

Když to shrnu, ve výpovědích otců bylo přítomno společné téma a to zaměřenost otců **ŘEŠIT** každodenní situace, které jim rodinný život a péče o dítě se zdravotním postižením přinášely. Musím se přiznat, že jak jsem měla možnost poslední měsíce naslouchat životním příběhům otců a jejich dospělých dětí se zdravotním postižením, rostl ve mně vůči nim a jejich rodinám upřímný obdiv, ale také vděčnost za mé rodiče, protože díky příběhům jiných otců jsem i já mohla jakoby „z druhé strany“ vnímat a ještě více pochopit, že ani moji rodiče to jistě neměli snadné, když museli čelit výzvám, které život v rodině s dítětem se zdravotním znevýhodněním přináší (pozn. *autorka textu má sama tělesné postižení*).

Odpověď

Odpověď na otázku: „Co dělat, když je třešnička na dortu červivá?“ jsem tedy zcela neplánovaně našla při realizaci výzkumných rozhovorů, ve výpovědích otců. Narození dítěte obecně může být radostnou a očekávanou událostí s třešničkou na dortu, avšak když se dítě narodí se zdravotním postižením, musí rodina neočekávaně řešit celou řadu zátěžových situací, které si často vyžadují schopnosti osvojit si takové dovednosti, jako je – přeneseno do terminologie SF přístupu – nejen „*tančení kolem problému*“, tak jak to popisují Zatloukal a Vítek (2016), ale také schopnost naučit se tančit rovnou v samotném středu problému, na rozpálených uhlících (nebo tedy červících...). Respondentům, otcům dětí se zdravotním postižením (jako i dospělým se ZP), bych tímto chtěla poděkovat za to, že mi dovolili nahlédnout do svého prožívání a ukázali mi, že mnozí z nich jsou mistry v životním přístupu zaměřeném „na řešení“. A že i když mnohdy v životě spadneme, bojujeme, trápíme se tím, že nevíme, jak se posunout směrem k požadovaným změnám, **to nejdůležitější**, co můžeme v životě udělat, když je „třešnička na dortu červivá“, **je nevzdávat se**.

Zdroje:

Zatloukal, L., Vítek, P. (2016). *Koučování zaměřené na řešení*. Praha: Portál.

Citace textu (2025) pocházejí z přepisů rozhovorů, které autorka realizovala s otci.

O autorce: Ema Oriňáková

Ema Oriňáková je v súčasnosti externí doktorandkou na Inštitutu psychológie FF Prešovskej univerzity v Prešove, kde sa pátym rokom výskumne venuje tématu role otce v súčasnej rodine a manželstve, špecificky sa zameriava na rolu otca v rodine s dieťaťom se zdravotným postihnutím. V súčasnosti pracuje ako školská psychologička na špeciálnej spojenej škole pre deti se zdravotným postihnutím. V minulosti pracovala ako psychologička v Centru špeciálne-

pedagogického poradenstva a koordinátorka psychologického online linky dôvery „Dobrá linka“, určené pre mladé ľudí se zdravotným znevýhodnením. Ve voľnom čase sa rada smieje, píše poezii, cestuje, cvičí jógu a stretáva sa s priateľmi. Na práci s klienty v poradenskom procese ji najviac fascinuje nekonečný potenciál človeka.

Kontakt: emaorinakova@gmail.com, ema.orinakova@smai.unipo.sk

Autor fotografie: Šimon Šiplák

Japonská bojová umění jako inspirace pro na řešení orientovaný přístup v terapii

Autor: Luboš Majzlík

Majzlík, L. (2025). Japonská bojová umění jako inspirace pro na řešení orientovaný přístup v terapii. *SF REVUE*, 6, 116–119.

Úvod

Myšlenka, která mě přivedla poprvé na žíněnků a k japonským bojovým uměním, byla stejná, jako myšlenka, která pohnula Bena Furmana k napsání knihy: „Nikdy není pozdě na šťastné dětství!“ Pro člověka, který velkou část dětství strávil u filmů jako 36 komnat Šaolinu nebo Nico, není většího štěstí než poprvé švihnout se svým soupeřem o podlahu tělocvičny. S japonským bojovým uměním jsem nakonec začal až ve 32 letech. Dnes je mi téměř 45 a mám už tedy pár let v této oblasti za sebou. A jestli si můžu dovolit něco říct o japonském bojovém umění, potom to, že se jedná o nikdy nekončící proces práce na sobě. Podobně jako u terapie. Proto už mi nějakou dobu ležely v hlavě dvě otázky: Může bojové umění přinést procesu na řešení orientované terapie něco nového? A může být pro SF terapeuta v něčem inspirací? Na tyto otázky se pokusím nalézt odpověď v následujícím článku.

Práce s postojem jako práce se sebou samým

Podobnost japonských bojových umění s terapií či poradenstvím lze vysledovat na některých jasně viditelných souvislostech. Například Ladislav Hotovec (legenda českého iaida a kenda) hovořil o tom, že když je člověk začátečník, věnuje pozornost soupeřovu meči. Později se ale začne dívat na soupeře jako na člověka. Sledovat ho jako celek. Sledovat jeho oči, které jsou cestou k jeho následnému jednání i k jeho duši. Když ale probíhá můj vlastní trénink, skutečnou pozornost věnuji hlavně sám sobě. Pilování probíhá nejdříve v oblasti techniky, potom při hledání vlastního postoje, a nakonec i svého „bojového já“. Podobnou zkušenost mám i s terapeutickým procesem. Když jsem nastoupil do terapeutického výcviku, šel jsem se tam hlavně „naučit techniky“. Chtěl jsem trénovat především to, jak zvládnout nějaké konkrétní situace. V průběhu práce jsem ale začal klienta vnímat daleko více jako živého člověka, ne jako objekt pro danou techniku. Začal jsem uvažovat víc o tom, že se jedná o člověka, do jehož světa v rámci terapie vstupují tak říkajíc jenom na návštěvu. Samotnou podstatu výcviku jsem potom pro sebe objevil až při sebezkušenosti. V onom tajemném otvírání hlubin svého vlastního vnitřního světa. Propojením těchto dvou rovin tak začal postupně vznikat i proces, který dnes můžeme nazvat třeba poradenstvím nebo terapií. Hledání respektu k člověku a k jeho jazyku i jeho světu za pomoci prozkoumávání svého vlastního jazyka i vlastního světa mi velmi připomíná proces učení se základních technik a následného hledání vlastního ideálního postoje v bojovém umění (resp. v tomto případě hlavně v japonském šermu). Otázky, které tedy v důsledku propojování těchto dvou světů vznikají, nabízím k Vašemu případnému prozkoumání. Představte si pro tuto naši následující myšlenkovou hru metaforu šermíře, který se filosoficky zamýšlí nad svým vlastním šermířským postojem:

Jak poznáš kvalitu svého postoje? V čem se cítíš jistý? Podle čeho poznáš, že stojíš dobře? Jaká jsou kritéria kvalitního postoje? U postoje si můžeš všimnout mnoha věcí – nohy, tělo, ruce, meč, když to použijeme jako metaforu, co z toho je co při terapii? Jaký byl vývoj tvého postoje – jak jsi začínal, kde jsi teď, kam by ses chtěl dostat? (Toto může být jak variace na škálu, konkrétně na škálu vývoje mého terapeutického postoje, tak i prostor pro ohlédnutí se za minulými úspěchy.) Jak si udržet jistotu ve svém vlastním postoji a zároveň být plně přítomen v příběhu klienta? Co je vítězství v terapii? Jak vypadá dobrý šerm (rozhovor, terapie)? Jaká jsou kritéria, podle kterých můžu tuto kvalitu poznat? Jak pozná kvalitu tvého postoje klient/náhodný pozorovatel/dítě? K čemu ti slouží v šermu (v rozhovoru/terapii) tvůj dech? Jak se svým dechem nakládáš v běžném rozhovoru, jak v terapii a jak ve sportu?

Záměrně nechávám tyto otázky bez odpovědi. Jde mi o Vaše zapojení do této myšlenkové hry s metaforou šermíře a o vyvolání vašich vlastních úvah. Nicméně jen na ukázkou zkusím nabídnout alespoň některé ze svých myšlenkových produktů. Vyberu si třeba otázku: Podle čeho poznáš, že stojíš dobře?

Když vezmu, co mi opravuje učitel při iaidu – držení těla, hlavně rovná záda, držení nohou, tzn. rovné nohy – připravenost na výpad. Uvolněnost těla, správné držení meče. Pohled, soustředění se na věc, kterou právě dělám, uvolněnost, ale zároveň jistota, že kontroluji meč.

Pokud to vezmu jako metaforu – zkoušeli jste se dívat na nahrávku vlastní terapie? Jak se tvářím? Jak sedím? Co lidově řečeno vidí klient v mém modrém křesle? Jak reaguji na jeho podněty? Dávám najevo zájem? Nebo nudu? O level hlouběji – rovná záda mohou být také držení terapeutických principů – v SF např. RESENI, vzpomínáte? Připravenost na výpad může být pozornost k tomu, co už se klientovi daří, připravenost na výpad ke každému pozitivu nebo výjimce. Takové pomyslné SF ucho na vše, co je v příběhu klienta zdravé a hodno rozšíření (např. Lucasová – všímavost vůči pozitivnímu a dobře fungujícímu, rozšiřování zdravé části). Uvolněnost může být o mém vnitřním i vnějším nastavení při sezení, kontrola nad mečem potom kontrola nad procesem nebo chcete-li průběhem sezení.

Podobně by se dalo pokračovat i s dalšími otázkami. V následující kapitole se ale budu věnovat podrobněji ještě jedné podmnožině tohoto našeho šermířského příběhu. Co vlastně znamená takové podivné japonské slovíčko zanshin?

Kouzlo pozornosti – říkejme tomu třeba zanshin

Věnovat plnou pozornost tomu, co se zrovna děje, je nedílnou součástí jak bojového umění, tak procesu poradenství/terapie. Nejedná se ale jenom o samotné soustředění se. Je to třeba i přehled o místě, situaci, osobách zúčastněných na procesu. V iaidu trénujeme některé postoje, abychom udrželi přehled o tom, co se děje na „bojišti“ (jedná se o trénink katy, bojiště je tedy pomyslné). Ale také trénujeme to, že i když odcházím z „bojiště“, stále jsem připravený na vše, co se ještě může stát. Tomuto nastavení pozornosti naplno v různých úrovních dané situace potom říkáme zanshin.

Napadá mě, jakou pozornost věnuji všemu, co se děje na setkání s klientem. Probíráme nějaké nové téma a někdo běžně velmi aktivní najednou nemluví, pláče, hledí jinam..., věnuji tomu pozornost? Už jsem mluvil o pomyslném SF uchu, tedy zaměření se na výjimky, předchozí úspěchy, další možnosti k rozvinutí své zdravé části. A jak jinak trénovat tuto dovednost než právě pozorností upřenou na klientův příběh, respektive možná přesněji na některé aspekty právě vyprávěného příběhu (výjimky,

dovednosti, zdroje...)? Příchody a odchody na sezení/ ze sezení, popř. small talk, už tam se děje spousta věcí. Klient může odhalit svoje zájmy či drobné životní radosti. Když jim věnuji pozornost, není to náhodou první krok k další důležité dovednosti? Dovednosti vytáhnout to dobré v životě klienta více na denní světlo a nabídnout mu právě tyto části jeho života k bližšímu prozkoumávání? Ale spoustu informací můžu získat i na prostou otázku: „Jak se dnes vlastně máte?“ Nebo při upozornění: „Zbývá posledních pár minut sezení, jak je chcete využít?“ A klient se může najednou rozpovídat o důležité situaci nebo prožitku. Zachytím ho? Zavnímám jeho význam v procesu klientovy očekávané změny? Nebo se už těším na konec našeho sezení a na následné káféčko? Zanshin je o tréninku neustálé přítomnosti a soustředění se v dané situaci. Možná i tohle může v sobě skrývat nějakou inspiraci pro vedení konzultace? Kdo ví.

Ki ken tai no icchi aneb tajemství rovnováhy

Tajemství rovnováhy v japonském šermu nese tajemný název ki ken tai no icchi. Rozklíčuji ho snadno překladem jednotlivých pojmů ki – vnitřní energie, ken – meč, tai – tělo, no icchi – jednota výše uvedených pojmů nebo proces sjednocení, chcete-li. Tedy bavíme se o takovém hezkém slovíčku jako je rovnováha. V šermu je to snadné (tedy snadné vysvětlit, trénovat tak je o dost těžší). Tělo by mělo být v jednotě s mečem a energií pohybu a mělo by vše tvořit jeden harmonický celek. Meč by se neměl předbíhat, nebo tělo cvičit něco jiného...

Co může představovat práce s rovnováhou v terapeutickém procesu? Nabídnou jenom pár nápadů. Možná budete zase mít i některé vlastní úvahy. Podle množství Vašich nových nápadů při čtení tohoto textu můžete např. zhodnotit jeho užitečnost (jen návrh, dělejte si s ním, co chcete). Rovnováha se může týkat třeba mého vnitřního nastavení. Tedy toho, s čím já sám přistupuji k samotné práci. Ale také třeba i toho, jestli si do terapie někoho jiného netahám svoje vlastní témata a problémy, popř. jestli je umím odložit. Jak si umím být vědom své role v rámci našeho setkání (poradenství, terapie, supervize apod.)? Jiným úhlem pohledu na téma rovnováhy může být otázka: Co znamená rovnováha mezi mnou a klientem? Jak v rodinné terapii můžu chápat myšlenku, že každý hlas při sezení může zaznít? Kolik dávám komu prostoru? Jak tento proces vytvářím a co do něj přináší zpětná vazba samotných klientů? Hlubší variantou téže otázky pak může být třeba ještě to, jak vlastně já poznám, že dávám klientům dostatek prostoru, nebo naopak, že je dostatečně vedu, pokud si o to sami říkají?

Kdybych si pracovně zvolil meč jako metaforu slova, potom se můžu dostat i k tomu, co „učedníci“ Virginie Satirové nazývají kongruencí, tedy rovnováhou toho, co říkám a co dělám (slovo učedníci berte prosím s nadsázkou). Rozpor mezi slovy a činy může totiž poskytnout další cenný zdroj informací pro terapii, ale taky bych měl umět pozornost v této oblasti zaměřit i sám na sebe. Jak já jsem v rozhovoru autentický a řečeno slovy Ann-Rite Gjörtzen umím terapeuticky nabídnout sám sebe?

Poslední oblast, kterou bych ještě mohl zmínit je ono tajemné ki – tedy něco jako naše vnitřní energie. Co tohle může být v terapii? Mluvím o mém charismatu? Kouzlu osobnosti? O tom, jak působím na klienta? Nebo spíš o procesu navázání terapeutického vztahu, o souhře, souladu, společném vytváření prostoru pro vnitřní růst? Rád bych si sám za sebe myslel, že jde o to druhé (terapeutický vztah, souhru, prostor pro růst...), ale už jsem zažil i to, že klient pojmenovával to první. Jak jsem to přijal? Jsem schopný i takovou situaci reflektovat?

Další úvahy k tématu ki kentai no icchi ponechávám opět na Vašem následujícím vnitřním dobrodružství.

Závěr

Nezbývá než toto písemné rozvinutí jedné staré myšlenky sunout pomalu k závěru. Když se zpětně ohlížím za tím, co jsem napsal, uvědomuji si, že jsem do těchto úvah zahrnul spíše zkušenosti z japonského šermu (iaidō a kendō). Snažil jsem se pozornost věnovat rozvíjení konkrétních dovedností a orientaci na svůj vlastní postoj. V obou těchto kategoriích mají proces poradenství/terapie i bojová umění podle mě mnoho společných poloh. Nechávám na Vás, jestli se mi povedlo tyto podobnosti čtenářům SF revue alespoň malinko přiblížit. Zároveň dodávám, že zbývá ještě celá škála zážitků z tréninku mého dalšího oblíbeného bojového umění – aikidō. Ale to si necháme zase na jindy, tedy pokud budete mít zájem. Jen tak namátkou vyberu témata, se kterými se dá dál pracovat: Co je to vlastně ta „harmonie“ v názvu aikidō? Jak může vypadat práce s energií soupeře (nebo partnera v rozhovoru)? Jaká je moje role v tréninku (v rozhovoru) apod. Zároveň musím také doplnit, že cvičit japonská bojová umění je samozřejmě možné jen jako obyčejnou relaxaci a dobíjení energie po práci.

Nicméně díky tomu, jak specificky funguje výuka u japonských bojových umění a jak může být díky tomu podobná některým mechanismům při nácviku poradenských/terapeutických dovedností, stojí podle mě za to obě tyto oblasti dále prozkoumávat.

Dómo Arigatō gozaimashita!

Mgr. Luboš Majzlík

poradenský terapeut a supervizor

student aikidō, iaidō a kendō

O autorovi: Luboš Majzlík

Mgr. Luboš Majzlík má soukromou terapeutickou praxi ve Frýdku-Místku, kde poskytuje individuální i párovou terapii. Dlouhodobý psychoterapeutický výcvik absolvoval v Jeseníkách u MUDr. Kubánka (integrativní psychoterapie). Od roku 2021 je členem CAP.

Současně pracuje jako supervizor a kouč, a to jak s pracovními kolektivy tak i individuálně. Je absolventem výcviku v Na řešení orientované supervizi a koučování v Daletu.



SF biblioterapie v Půlnoční knihovně

Autorka: Tereza Koch Dufková

Koch Dufková, T. (2025). SF biblioterapie v Půlnoční knihovně. *SF REVUE*, 6, 120–124.

“Tak já ti to vysvětlím.” Jakmile se paní Elmová dala do vyprávění, oči se jí rozzářily a třpytily se jako kaluže ve svitu měsíce.

“Mezi životem a smrtí stojí knihovna,” řekla. „A v té knihovně se police táhnou donekonečna. S každou knihou máš možnost vyzkoušet si život, který jsi mohla vést. Abys viděla, co by se změnilo, kdyby ses jinak rozhodla. Zachovala by ses jinak, kdybys měla možnost napravit něco, čeho lituješ?“

Kniha **Půlnoční knihovna** od **Matta Haiga** je inspirativním příběhem, který nás podněcuje k přemýšlení, probouzí otázky a nabízí odpovědi. S příběhem hlavní hrdinky se dotkneme smyslu života, rozhodování a možnosti změny. Změna je všudypřítomná, dokonce ji v knize najdeme i mezi životem a smrtí, tedy v *půlnoční knihovně*, kde se hlavní hrdinka Nora Seedová ocitne po pokusu o sebevraždu. V knihovně potkává knihovnici paní Elmovou. Nora dostává do rukou *knihu výčitek*, seznam vlastních výčitek, jak bývala měla žít. V půlnoční knihovně získává jedinečnou možnost prožít alternativní životy a zjistit, jaké by to bylo, kdyby se v minulosti rozhodla jinak.

Hlavní hrdince se nabízí návrat do života s cílem nalezení právě toho žádoucího života, jaký si dokáže představit. Hlavním kritériem je život, který chce žít, namísto toho, ve kterém chce zemřít. Takový život si pečlivě vybírá z mnoha a poznává, že opravdová rozhodnutí, opravdový smysluplný život je v jejich rukách, nikoliv v rukách ostatních.

Využití v oblasti solution focused psychoterapie, koučování nebo seberozvoje se zcela nabízí. Solution focused přístup v psychoterapii pomáhá klientům zaměřit se na jejich silné stránky a hledat řešení namísto problémů. V koučování se využívá k formulaci dosažitelných cílů a posilování pozitivních změn. V oblasti seberozvoje pomáhá jednotlivcům identifikovat vlastní zdroje a rozvíjet je v souladu s jejich hodnotami a vizemi.

Pojďte si zažít váš žádoucí život, představit žádoucí možnosti se špetkou sebereflexe a zmapování svých zdrojů a díky všudypřítomné možnosti změny posílit naději žít takový život, který žít chcete. Knihu si přečtěte jako odměnu, stojí za to.

Text je dále rozdělený dle hlavních témat knihy a doplněný možnými otázkami, jak s klientem pracovat v souladu s SF přístupem. Cílem spolupráce terapeut-klient je umožnit klientům/klientkám uvědomit si zejména své zdroje, posílit jejich naději a představit si žádoucí smysluplnou budoucnost. Můžete ve spolupráci využít hlavní témata nebo úryvky z knihy. Konkrétní úryvky nechám na vás samotných nebo na klientech, zalistujte knihou. Využijte úvodní citaci v tomto článku jako naladění na další práci.

Po přečtení konkrétní citace nebo převyprávění jednoho hlavního tématu knihy klientovi/klientce položte otázky, které dále rozvíjejte ve spolupráci. Práce je určena dospělým, ale i dospívajícím, neboť témata v knize obsažená jsou součástí dospívání. I sám terapeut či kouč se může tímto textem inspirovat pro vlastní sebereflexi o svém aktuálním životě.

Alternativní možnosti života

Nora Seedová prochází různými verzemi svého života, kde zkoumá, co by se stalo, kdyby se rozhodla jinak a to na základě svých výčitek, které si dělala během života. Téma otevírá prostor k reflexi vlastních voleb a možných alternativ. S klientem můžeme zkoumat otázky jako například:

Sdělujete, že máte myšlenky / plán zemřít. (Pokusil/a jste se o sebevraždu.) Předpokládejme, že jste dostal/a jako Nora Seedová možnost mezi životem a smrtí v Půlnoční knihovně (nebo Vámi zvoleném bezpečném místě) vybírat si alternativní životy a nakonec jste v takovém jednom životě zůstala, protože je to ten, jaký žít chcete. Nevíte to hned na začátku, ale tím, že ho žijete, poznáváte, že právě tenhle stojí za to. Podle čeho takového poznáváte, že je to tento život, který chcete žít? Co ve svém životě objevujete takového, co stojí za to žít?

Předpokládejme, že jste si jako Nora zažil/a už několik životů a díky tomu jste nakonec objevil/a svůj ideální životní příběh. V tomto příběhu si neděláte výčitky, že jste něco neudělal/a nebo nezažil/a a na místo toho prožíváte právě to žádoucí, co prožívat můžete / chcete.

- *Co je ve vašem novém životě jinak? Jaké nové možnosti života vám tento život nabízí?*
- *Jak se v tomto žádoucím životě cítíte? Chováte? O čem přemýšlíte? Jak vás vidí ostatní?*
- *Když se ohlédnete zpět na cestu, kterou jste urazil/a k tomuto žádoucímu životu, jaké klíčové rozhodnutí vás dovedlo až sem?*

Nora si na základě výčitek sepsaných v knize výčitek vybrala vždy nějaký alternativní život, který nežila a litovala toho. Někdy musíme projít celým příběhem, možná opakovaně nabírat zkušenost...

Předpokládejme, že jste dostal/a jako Nora Seedová možnost v Půlnoční knihovně si vybírat alternativní životy, protože držíte v ruce svou knihu výčitek... jaký život byste chtěl/a prozkoumat?

- *Jaká výčitka by určila váš výběr vašeho jiného života? ... Pojďme se společně na takový nový život podívat...*
- *Popište mi váš alternativní život, který si přejete vyzkoušet žít, kterého litujete, že nežijete?*
- *Co takového v tom vašem současném životě chybí, aby to byl takový život, který žít chcete?*

Síla rozhodnutí

Nora zažívá sílu rozhodnutí v okamžiku, kdy si uvědomí, že volba žít je sama o sobě mocným aktem. Vybírá si nejen nový životní příběh, píše jeho scénář, ale také nové vnímání sama sebe – s důrazem na to, co je možné, nikoliv na to, co ztratila, neměla nebo nedokázala, vše to, co si vyčítala. Právě tato změna vnímání jí dává odvahu se znovu zapojit do života, přestože se stále setkává s nejistotami a strachy. Nora poznává, že každé rozhodnutí má svůj dopad, ale žádné není překážkou ke změně. Tím získává naději, že změna je vždy možná.

Předpokládejme, že jste si jako Nora zažil/a už několik životů a díky tomu jste nakonec objevil/a svůj ideální životní příběh. V tomto příběhu si neděláte výčitky, že jste něco neudělal/a nebo nezažil/a, namísto toho prožíváte právě to žádoucí, co prožívat můžete.

- *Když se ohlédnete zpět na cestu, kterou jste urazil/a k tomuto žádoucímu životu, jaké klíčové rozhodnutí vás dovedlo až sem?*

- *Jakým způsobem ovlivňujete, že žijete právě tento žádoucí život?*
- *Čím vás v tomto životě podporují ostatní?*
- *Jaké dovednosti nebo vlastnosti v tomto životě rozvíjíte? ... a právě ve chvílích, kdy cítíte strach nebo nejistotu?*
- *Čím předcházíte svým výčtkám? Co takového uděláte, když se výčtky objeví?*
- *Co nejmenšího vám dá naděje, že takový žádoucí život je právě tento, už v téhle chvíli?*
- *Jaké malé rozhodnutí byste mohli učinit už dnes, aby vás posunulo o krok blíže k vašemu žádoucímu životu?*

Sebepřijetí a nalezení smyslu

Nora zažívá, jak její volby mění celý její svět. V jednom z alternativních životů je slavnou sportovkyní, v jiném žije jednoduchý život s blízkými. Každá zkušenost ji učí, že ani dokonalý život není bez chyb a zklamání a ty neurčují hodnotu jejího života. Síla rozhodnutí nespočívá v nalezení "toho pravého" života, ale v přijetí toho, co rozhodnutí přináší a schopnosti s tím pracovat. Nora postupně přijímá svůj život, včetně chyb a zklamání, a to, co určuje její "pravý život", je to, jakým způsobem se na svůj život dívá.

- *Předpokládejme, že jste v životě dosáhli plného sebepřijetí, jak se taková schopnost ve vašem životě projevuje? Co je již právě teď důkazem, že tuto dovednost máte a můžete ji rozvíjet?*
- *Když se zamyslíte nad okamžiky, kdy jste již v minulosti cítili, že žijete "pro vás pravý, dokonalý" život, co bylo v těch chvílích přítomné?*
- *Jaké nové perspektivy na svůj život jste objevili díky této cestě k sebepřijetí?*
- *Jak se na svůj život můžete už teď dívat, aby dovednost žít svůj žádoucí život včetně chyb a zklamání, které se životě objevují, byla už teď přítomná?*

Zdroje a naděje

Kniha ukazuje, že i v nejtemnějších chvílích existují zdroje, které mohou podpořit cestu ke změně. Jednou ze zkušeností, kterou Nora objevuje ve chvíli, kdy jí v jednom z alternativních životů jde skutečně o život, je právě vědomí, že chce žít. Postupně nejen díky tomu začíná věřit, že má sama sílu svůj život zlepšit, všímá si vlastních zdrojů, drobných věcí, které ji posilují, a zjišťuje, že i když si představovala některé životy jako ideální, realita byla často jiná. Přehodnocuje hodnotu vztahů, které v původním životě přehlížela, nedocenila, zaobírá se i tím, jak ostatní vidí hodnotu v ní.

- *Představte si, že čerpáte sílu ze všech svých vnitřních zdrojů. Jak se to odráží ve vašem každodenním životě? Jak tyto zdroje přivolávat, když přichází zklamání nebo ztrácíte naději?*
- *Když si vzpomenete na okamžiky, kdy jste čelili náročné situaci a dokázali jste ji zvládnout, co vám tehdy nejvíce pomohlo?*
- *Jaké zdroje naděje na své cestě v žádoucím životě objevujete?*
- *Jakými způsoby můžete své zdroje naděje a síly využít již dnes, abyste se přiblížili k životu, který chcete žít?*
- *Co nejmenšího můžete udělat už dnes, aby vás to posunulo ... (k ...) (o jeden nejmenší krůček)?*

- *Předpokládejme, že jste si vybrala váš život, který chcete vyzkoušet. Jaké schopnosti nebo dovednosti vám pomáhají poznat, že tento život je právě ten, který chcete žít?*
- *Co jiného ve vašem novém životě na vás vidí vaši blízcí? Jak jinak se chováte? Jednáte? Cítíte?*
- *Co vás učí vaše výčitky? Co jste se naučil/a díky vašim výčtkám?*

Kniha *Půlnoční knihovna* může být užitečná při **práci s dospívajícími klienty**, kteří často hledají svou identitu, smysl života a bojují s pocitem bezmoci či selhání. Příběh Nory Seedové jim může pomoci vidět, že jejich volby nejsou konečné a že vždy existuje možnost změny. *Předpokládejme, že jste na cestě k životu, který si přejete žít, který stojí za to...* Příběh může být použit jako východisko pro diskusi o hodnotách, snech a cílech, což pomáhá dospívajícím lépe porozumět sobě a svým možnostem.

Vybrané nápady pro praktické využití v psychoterapii a koučování

- Klient/ka si může přinést na další setkání vybranou pasáž či kapitolu, se kterou by chtěl/a pracovat.
- Zadat experiment psaní "deníku možností", kde si zaznamená své myšlenky o alternativních životních scénářích a pozorovat, jaké změny v životě to přináší.
- Během setkání lze zahrát (fyzicky předvést) scénáře, kde klient/ka prozkoumává různé možnosti svého života v bezpečném prostředí.
- Diskuse ve skupině o klíčových tématech knihy může podpořit sdílení a inspiraci mezi účastníky.

Závěrem bych chtěla dodat, že příspěvek je určen jako inspirace a není jediným možným způsobem naší spolupráce s klienty. Věnujte mu pozornost, využijte jakoukoliv část článku, zároveň také své vlastní osobité způsoby práce.

O autorce: Tereza Koch Dufková

Psychoterapeutka, krizová interventka. Vystudovala sociální práci a v současné době navazuje studiem Aplikované psychoterapie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Absolvovala v Daletu psychoterapeutický výcvik v Na řešení orientovaném přístupu v terapii a poradenství a pokračuje v Mentoringovém programu. Ve své praxi (Praha) se věnuje zejména individuální psychoterapii dospělých, krizové intervenci nejen se zaměřením na oblast CAN pro děti i dospělé a dalším přidruženým tématům. Působila v řadě sociálních služeb péče o rodiny a děti a v akutní péči pro lidi s duševním onemocněním. Inspiraci a energii čerpá z četby, přemýšlení o něčem tvůrčím a rozvíjejícím a z procházek po Praze.



Pár slov o ČASUP

Vážení čtenáři (a posluchači) SF Revue,

ráda bych vám nabídla jen velmi úspornou, ale snad pro mnohé radostnou zprávu doplněnou o pár informací **k nově vzniklé České asociaci pro supervizi**. Když říkám nově vzniklé, tak musím uvést na pravou míru, že něco nového teď vzniká uprostřed něčeho, co již pár let existovalo. 18.10. 2024 byla ČASUP po několikaměsíčním jednání a čekání jmenována členem ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) a to odstartovalo mnoho navazujících aktivit, především otevřené pozvání pro nově příchozí členy.

Naším společným snem je vybudovat pevnou základnu spolupracujících supervizorů a organizací pocházejících z různých škol a přístupů, kteří chtějí záměrně pracovat na svém dalším rozvoji a přispívat tak k neustálému zkvalitňování praxe své i dalších pomáhajících profesí a tím v konečném důsledku zkvalitňovat služby pro klienty. Dále také společně diskutovat problematické okruhy vlastní práce i přispívat k inspiraci druhých. Šířit supervizi jako nadoborovou disciplínu napříč různými odvětvími, podporovat profesionální výkon a rozvoj supervize. Záleží nám také na tom, aby mohlo vzniknout něco jako kolegiální společenství, protože vnímáme více než v jiných odvětvích pomáhajících profesí supervizora do velké míry jako solitéra, který je mnohdy po celou dobu své praxe úplně sám.

Co přinese členství v ČASUP jeho členkám a členům:

- členství v ANSE spojeno s možnou účastí na všech akcích pořádaných ze strany ANSE,
- spolupodílení se na dalším záměrném rozvoji supervizorů v ČR,
- spoluvytváření identity oboru,
- spoluvytváření ČASUP jako takové, protože si ji moc přejeme tvořit společně v co největší míře pestrosti, avšak směřovat ke společnému cíli, podpoře myšlenky uznání supervize jako samostatné a autonomní disciplíny, možnost diskutovat s kolegy z různých institutů a vzájemně se inspirovat pro další vlastní práci.

A pravděpodobně postupem času(pu) ještě i mnohem více.



Pokud by těchto pár řádků vzbudilo Vaši zvědavost, koukněte na www.casup.cz nebo se ozvěte mně.

Srdečně Zuzana Hlobil Skoupilová, casup@casup.cz/zuzana@skoupilova.cz.