



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



**Metodika se vzdělávacím obsahem:**

**Vzdělávací modul 4.9:      Vzdělávací modul k  
sebezkušenostním aktivitám**

## **Obsah**

<b>Úvod modulu.....</b>	<b>3</b>
<b>Seberozvojový program pro začínající psychology a speciální pedagogy.....</b>	<b>4</b>

## Úvod modulu

Předkládaný text je výstupním materiálem projektu KIPR, klíčové aktivity 6 – Vzdělávání. Text reflektuje proběhnuvší vzdělávací modul 4.9: Vzdělávací modul k sebezkušenostním aktivitám.

Vzdělávací modul se zaměřuje na sebezpoznání a osobní rozvoj kompetencí potřebných pro poradenskou činnost. Cílovou skupinou jsou pracovníci školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť.

Vzdělávací modul byl realizován prostřednictvím dlouhodobého vzdělávacího kurzu pro začínající psychology a speciální pedagogy působící v resortu školství. Kurz byl určen všem zmíněným pracovníkům, jejichž praxe v resortu školství doposud nepřesáhla dva roky. Cílem vzdělávacího kurzu bylo nabití teoretických poznatků, sdílení zkušeností a sebezpoznání cílové skupiny, čímž došlo k prohloubení kompetencí účastníků, v jejichž již probíhající, či nastávající, poradenské činnosti.

Lektor vzdělávacího programu sepsal obsah a zkušenosti s lektorováním jednotlivých vzdělávacích témat do metodického textu, který má v rámci udržitelnosti projektu sloužit cílové skupině, a další odborné veřejnosti, i po projektovém zakončení.

Vzdělávací modul proběhl v rozsahu minimálně 40 hodin a jako forma vzdělávání byla zvolena kombinace přednášky a interaktivního semináře, doplněná o práci s kazuistikami a další metody práce.

Vzdělávání bylo vypisováno přes systém webových stránek a organizováno na pracovišti Národního ústavu pro vzdělávání v Praze.

# **Seberozvojový program pro začínající psychology a speciální pedagogy**

**Autor textu: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.**

Psycholog a terapeut. Člen Katedry psychologie FF UP.

## **Anotace vzdělávacího programu**

Vzdělávací program slouží jako úvodní seznámení a osvojení sebereflexe jako nezbytného nástroje pro poradenskou práci s klienty a to jak v rámci školního, tak školského poradenského pracoviště. V rámci vzdělávacího programu je kombinována sebereflexe účastníků, diskuze a nácvik formou hraní rolí. Obsah vzdělávacího programu je, kromě sebereflexe účastníků, zaměřen na efektivní komunikaci s klientem, komunikační proces, cyklus poradenské práce s klientem, práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a různé metody práce s klienty.

## **Cílová skupina vzdělávacího programu**

Vzdělávací program je určen začínajícím psychologům a speciálním pedagogům, kteří působí ve školském poradenském zařízení nebo na školním poradenském pracovišti nejdéle 2 roky.

# 1 Úvod

Seberozvoj je možné považovat za klíčový pro kvalitní práci s klienty. Jedná se například o schopnost sebereflexe před, během a po poradenské práci s klientem, rozlišování potřeb klienta a potřeb poradce, schopnost reflektovat vlastní schopnosti a kompetence apod. Text je určen zejména začínajícím psychologům a speciálním pedagogům, kteří pracují na školních a školských poradenských pracovištích a slouží pro základní orientaci v tématu. Součástí kurzu byly také prvky sebezkušenosti. Pozornost byla tedy věnována například stanovení pravidel fungování skupiny (mlčenlivost, nevynášet, pravidlo „stop“ a dodržování času), vzájemnému seznámení účastníků, zvýšení důvěry ve skupině, nácviku komunikačních dovedností či rozproudění skupiny při delší práci v rámci jednotlivých dnů. V průběhu celého kurzu bylo cíleně pracováno s prvky skupinové dynamiky dle teoretického konceptu „Základní osy práce ve výcvikové skupině“ (Kolařík, 2011), konkrétně fáze „seznámení“, „spolupráce“, „komunikace“ a „důvěra“. Pro efektivní práci ve skupině, zejména nácvikové situace je vytvoření důvěrné atmosféry nezbytnou podmínkou.

## **2 Základní osa práce ve výcvikové skupině – aneb co je součástí seberozvoje jedince?**

Seberozvoj může probíhat individuálně, daleko efektivnější je však práce ve skupině. Než se skupina může začít věnovat fázi sebepoznání/seberozvoje, je nezbytné, aby si prošla následujícími fázemi vývoje: „seznámení“, „spolupráce“, „komunikace“, „důvěry“ a „sebeoznání“ – tyto fáze dohromady tvoří tzv. „základní osu práce ve výcvikové skupině“. Jednotlivé fáze se vždy při přechodu vzájemně překrývají, nicméně respektování výše uvedeného pořadí považují pro fungování výcvikové skupiny za zásadní. Základní osa práce ve výcvikové skupině umožňuje přirozený vývoj skupiny, klade důraz na důvěru a psychické bezpečí skupiny a umožňuje jí růst tempem, které respektuje možnosti růstu všech členů skupiny. Velmi podstatnou skutečností, která vedoucím skupin často uniká, je to, že se nejedná o jednotlivé, konkrétní techniky, které je nutné vždy používat v daném pořadí, ale o okruhy (oblasti), z nichž se vybírají techniky, které jsou pro danou skupinu nejvhodnější a co nejvíce bezpečné (Kolařík, 2011).

### **Sebeoznání/seberozvoj**

Sebeoznání je přijímání nových informací o sobě a jejich vědomé začleňování do sebepojetí (sebepojetím rozumíme způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých nynějších, reálných možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech). Sebepojetí úzce souvisí s úrovní sebeoznání (tamtéž). Jedná se o celoživotní proces, proto by bylo možná lepší využívat pojmu sebepoznávání. Bez vědomého začleňování není zisk informací o sobě ničím, co by nás prakticky obohatilo. To se stává například v případě, že nepochopíme význam nové informace o sobě nebo ji vytěsníme z mysli jako nežádoucí, ohrožující pro naše sebevědomí. Pro efektivní seberozvoj je tedy nezbytné, aby se jedinec nacházel v psychickém bezpečí a důvěřoval skupině (Kříž, 2005). Sebeoznání je klíčové pro efektivní práci s klienty. Čím lépe se totiž pracovník zná, tím hlouběji a lépe dokáže pracovat s klienty – dokáže lépe držet hranice, nepřebírat odpovědnost za řešení problémů apod. Jedinec díky sebeoznání/seberozvoji lépe poznává sám sebe a uvědomuje si ve svém životě věci, které mu dříve zůstávaly skryty. V žádném případě se nejedná o terapii, člověk pouze prostřednictvím poznávání ostatních a zpětné vazby od nich rozšiřuje hranice poznání sebe sama, osobnostně roste a vyvíjí se. Při práci ve skupině se používají různé techniky (hry) a následná práce s reflexí. Techniky na sebeoznání jsou určeny pro duševně zdravé jedince, kteří se v dané chvíli nenacházejí v žádné obtížné životní situaci. Jsou velmi náročné na reflexi a vedení. V tomto případě nejvíce platí, že techniky pouze evokují a zprostředkovávají pocity a myšlenky, s nimiž se dále pracuje. Vlastní prožitek z techniky, který není prostřednictvím reflexe integrován do kontextu života daného jedince, je neužitečný. Vlastní technika tak může trvat například dvacet minut, ale její reflexe i hodiny. Sebeoznání je nezbytnou podmínkou pro kvalitní práci s ostatními lidmi. Umožňuje každému jedinci poznat nejen jeho možnosti a schopnosti, ale také nedostatky a slabiny. Pro každého, kdo pracuje s lidmi, je nezbytné, aby své slabiny poznal a díky tomu si uvědomil, že je člověkem právě proto, že nějaké slabiny má. Může se tak přijmout a mít se rád takový, jaký je, a díky tomu si uvědomit, že je jedinečným a nenahraditelným originálem. Právě uvědomění

si vlastní jedinečnosti a schopnost mít se rád i se svými nedostatky je pro sebepoznání a seberozvoj klíčové (Kolařík, 2011).

Obdobně na sebepoznání nahlíží Kuneš (2009), který píše, že sebepoznání neznamena něco měnit, popírat, bojovat proti něčemu nebo dělat něco jinak. Sebeoznání pouze pomáhá odhalit skutečnosti, kterých si obvykle nejsme vědomi, umožňuje nám spatřit sami sebe se vším, co k nám patří. Kuneš (tamtéž) dále připouští, že někdy je změna nutná, ovšem teprve ve chvíli, kdy jasně víme, co chceme měnit – jedná se pouze o další krok, který může, ale nemusí přijít. Jedná se o podobnou situaci, ve které se nacházejí klienti (ať už rodiče, žáci či učitelé). Díky tomu, že si uvědomí, že by ve svých životech chtěli něco změnit, dostávají možnost tuto změnu s pomocí pracovníka udělat. Této možnosti mohou, ale nemusí využít.

Dle Kříže (2005) je hlavním motorem osobního seberozvoje neustálé posilování sebevědomí, svých kvalit i přirozených omezení. Toho lze dosáhnout celoživotní osobní prací na sebepoznání. Prvním nástrojem sebepoznání jsou informace získané o sobě na základě sebereflexe. Máme možnost vnímat a vykládat to, co průběžně zažíváme v každodenním životě, při konfrontaci s běžnými i mimořádnými událostmi, při práci, při hře apod. Současně jsme vystavováni vlastním omezením, limitům svých možností. Můžeme je přijmout jako fakt, můžeme se ale také pokusit je rozšířit, posunout blíže k představě, jakou o sobě máme. Jedná se o cestu z území dobře známého a vyzkoušeného směrem ven. Druhým zdrojem informací jsou postřehy a poznatky, které se o sobě záměrně nebo nezáměrně dozvídáme ze sdělení druhých. Je důležité si uvědomit, že naše potřeba sebepoznávání je cestou, která nás nutí se vydávat na cestu ohrožení pocitu bezpečí – z dosud známého a bezpečného se vydáváme za dosud neznámým. Je na každém z nás, jestli půjdeme cestou jistoty, malých nároků na sebe, ambic omezených na minimum či obavou o osobní pohodlí, nebo budeme experimentovat s neznámem, zkoušet, narážet, zažívat neúspěch, tápat, mnohdy s minimem informací a bez možnosti odhadnout výsledek předem.

Kříž (tamtéž) dále uvádí, že růst spojený s rizikem zklamání a neúspěchu je nezbytným předpokladem budování dobrého sebepojetí, sebevědomí a zdravé sebeúcty.

Problematiku sebepoznání/seberozvoje rovněž výstižně charakterizuje tzv. „okénko Johari“. Název je složen z křestních jmen tvůrců tohoto modelu Josepha Lufta a Harryho Ishama (proto často uváděný tvar „Johariho okénko“ není správný – *poznámka autora*).

V jakémkoliv vztahu, ať už ve dvojčlenném, či ve vztazích ve skupině, jsou dvě dimenze – dimenze vás a dimenze těch ostatních. Položte si sebe na osu x, ostatní na osu y a přidejte dimenzi vědění a nevědění, prostor se vám pak rozdělí na čtyři kvadranty a v každém z nich se vám zobrazí jednotlivé aspekty vzájemných vztahů (Luft, 1963).

Psychika člověka je tedy rozdělena do čtyř kvadrantů podle přístupnosti příslušných obsahů bdělému vědomí jak subjektu samotného, tak lidí, se kterými interaguje. Jedná se o následující kvadranty:

	VÍM JÁ	NEVÍM JÁ
VĚDÍ DRUZÍ	1. OTEVŘENÝ	2. SLEPÝ
NĚVĚDÍ DRUZÍ	3. SKRYTÝ	4. NEZNÁMÝ

**Otevřený** kvadrant se týká osobního materiálu, jehož si je vědom jak dotyčný člověk, tak jeho okolí. **Slepý** kvadrant obsahuje to, co je člověku skryto, ale co o něm ostatní vědí. **Skrytý** kvadrant obsahuje to, čeho si je člověk vědom, ale ostatní to nevědí. Obsah **Neznámého** kvadrantu je mimo vědomí jak člověka, tak jeho okolí (Hájek a Bakalář, 1981). Obecně lze říci, že čím je větší otevřená oblast, tím lépe jedinec ve světě funguje. Cílem interakčního psychologického výcviku je zmenšování kvadrantů 2, 3 a 4 ve prospěch 1. Platí, že pokud dochází k přesunu mezi jednotlivými kvadranty, měl by být tento přesun postupný. Jedinec by měl mít dostatečný prostor k tomu, aby si nově objevený materiál prozkoumal sám, než jej zveřejní. Posune-li se materiál přímo z neznámé do **Otevřené** oblasti, aniž by prošel oblastí skrytou, může to být pro jedince hodně rizikové (Hájek a Bakalář, 1981).

### **Cvičení**

- *Jaké jsou silné stránky a zdroje, o které se opíráte?*
- *Co byste potřebovali ve své práci, aby bylo jinak, aby vaše práce šla lépe?*
- *Co pro daná zlepšení můžete udělat?*

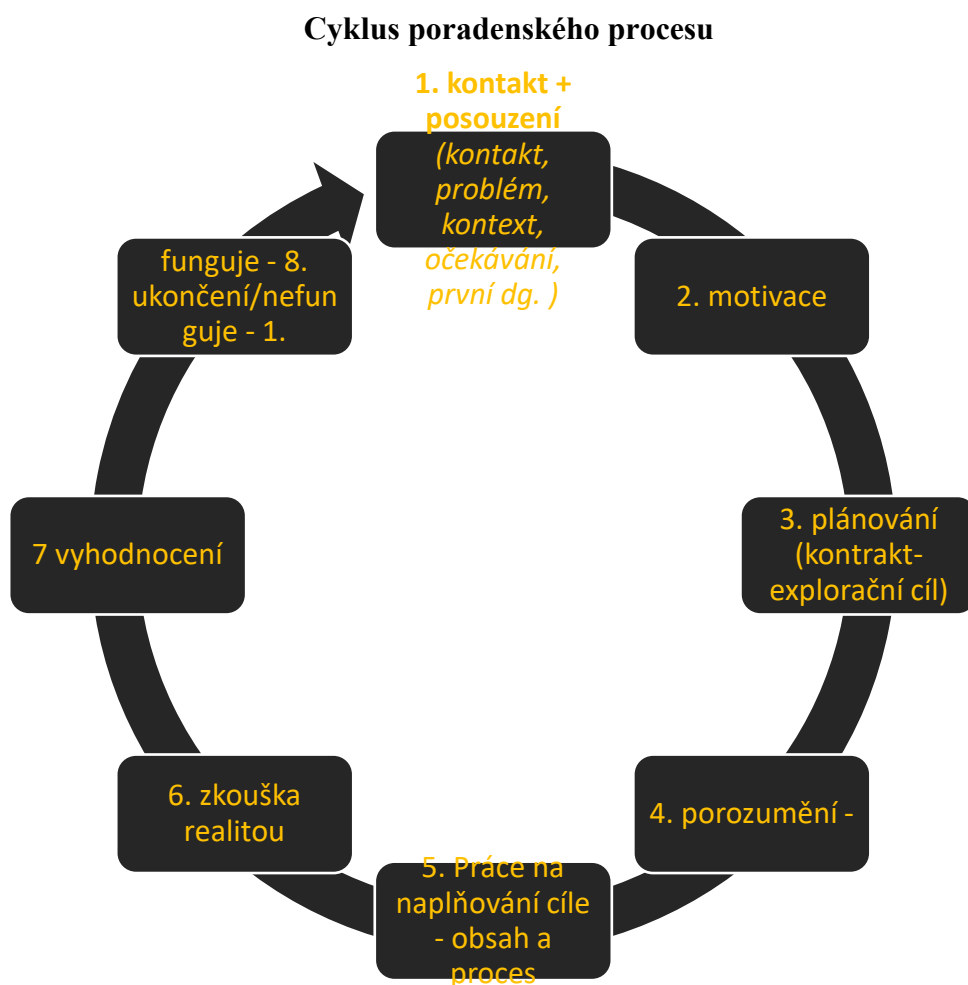
*Účastníci si odpovědi na výše uvedené otázky zapíší na připravený papír a následuje reflexe. Cílem je pomoci účastníkům vzdělávacího programu si zvědomit a zreflektovat někdy přehlížené skutečnosti, které podstatně ovlivňují jejich práci.*



### 3 Sebereflexe a reflexe poradenského procesu jako základní profesní dovednost poradenského pracovníka

Zpracováno dle Baštecká a kol. 2009-2013; Poupětová, 2016

Poradenský proces je základním stavebním kamenem pro jakoukoliv efektivní a smysluplnou práci s klienty, tedy i s klienty v rámci školských poradenských zařízení nebo školního poradenského pracoviště. Poradenský proces by se dal shrnout do cyklu (viz obrázek níže), kterým si musí projít každý klient společně s poradcem. V případě, že se spolupráce s klientem nedaří, je vhodné, aby se poradce k jednotlivým fázím poradenského procesu vrátil a analyzoval, jak která fáze poradenského procesu ne/funguje.



#### 1. Kontakt

V rámci kontaktu se pracovník seznamuje s klientem. Nedílnou součástí tohoto seznamování je i vybudování rámce, v rámci kterého bude spolupráce pracovníka a klienta probíhat. Jedná se o stanovení tzv. „administrativního rámce kontraktu“ (více vizte kapitolu o 1. kontaktu).

Součástí kontaktu s klientem je také budování pracovní aliance. Nutnou podmínkou je, aby mezi všemi zúčastněnými panoval respekt, rovnost, vzájemná úcta, přijetí a porozumění (v praxi tomu často není a to například ve chvíli, kdy například školní psycholog jedná s učitelem

a rodičem a podvědomě se staví na stranu rodiče oproti ne příliš oblíbenému kolegovi). Je nezbytné, aby si pracovník uvědomoval, co je klientovi příjemné, na co reaguje dobře, či co je mu naopak nepříjemné a kdy se kontakt s ním ztrácí. To, že je kontakt dobře navázán, se pozná například dle toho, že klient přiměřeně odpovídá na položené otázky, sám se aktivně vpytává na to, co jej zajímá, objevuje se například humor. Pro to, aby poradenský proces fungoval, je nezbytné, aby pracovník navázal dobrý kontakt se všemi přítomnými osobami a to například včetně dítěte. Součástí kontaktu je také formulace pracovních hypotéz (co by mohl být problém), mapování očekávání a to včetně těch skrytých (rodič říká, že se chce podílet na tom, aby jeho dítě neubližovalo spolužákům, ale očekává, že tuto změnu zařídí škola, nikoliv on a dítě) a dále mapování potřeb všech zúčastněných.

## **2. Motivace**

V této fázi poradenského procesu pracovník mapuje, jaký byl důvod pro klienta, že vyhledal pomoc poradenského zařízení. Přičemž platí, že motivace může být atraktivní nebo averzivní. Atraktivní motivací pro klienta je nějaký zisk (například rodič slíbí dítěti, že po konzultaci půjdou na zmrzlinu), averzivní motivací je touha vyhnout se trestu či nepříjemným okolnostem, které z dané situace vyplývají (dítě jde k poradci, aby mu maminka už konečně dala pokoj a přestala do něj „hučet“). Motivaci klienta je třeba sledovat a reflektovat v průběhu celého poradenského procesu. To, že je klient opravdu motivován ke změně, poznáme tak, že klient o změnu stojí (neříká „možná“, „snad“ nebo „když to říkáte, paní psycholožko...“, ale „ano, chci“) a věří, že změnu je možné realizovat. Pokud klient nevěří, že je změna možná, nikdy se změna nestane.

## **3. Plánování**

Součástí plánování je uzavírání kontraktu. Kontrakt může být uzavřen na porozumění a zorientování se v aktuální situaci („co se nám to teď v životě vlastně děje a jak nám v tom je a můžeme s tím něco udělat?“) a nebo na změnu. Kontrakt na změnu s klientem uzavíráme ve chvíli, kdy má klient jasno, co daná změna je, co je potřeba udělat pro to, aby dané změny bylo dosaženo, kdo za to nese jaký díl odpovědnosti a co je kdo pro změnu ochoten a schopen udělat.

## **4. Co je skutečný problém a co je třeba změnit pro dosažení cíle**

Součástí práce na řešení je obvykle také uvědomění si „spodních“ problémů, které je potřeba vyřešit k dosažení cíle, kterých si klient zpočátku vůbec nemusí být vědom. Například to, že „dítě zlobí“, umožňuje manželům, aby se soustředili na toto „zlobivé dítě“ a umožňuje jim odkládat řešení jejich vlastních partnerských obtíží. Ve chvíli, kdy se dítě začne „uzdravovat“ tyto problémy nutně vyplují na povrch a pro klienty to může být důvod celou spolupráci přerušit; nebo v situaci, kdy se rodiče plně soustředí na „problémové dítě“, tak zcela mohou zapomenout na jeho „hodného sourozence“, který ale může mít vlastní další obtíže, o kterých rodiče nemají tušení“.

## **5. práce na problému**

V rámci této fáze poradenského procesu je cílem posílit schopnost klienta rozlišovat, co z toho, co se na konzultaci děje, se vztahuje k situaci „tady a teď“ a co jsou problémové vzorce (myšlení, cítění a chování) z minulosti, které daný problém a jeho řešení ovlivňují. Pro práci na problému/hledání řešení je nezbytné porozumět dopadu minulých vzorců na problém, porozumět tomu, odkud se tyto vzorce vzaly, jejich zastavení, přerámování a změna.

## **6. Integrace změn do života**

Jedná se o součást poradenského procesu, na kterou se často zapomíná. Pro efektivní integraci změn do života je nutné mít dostatek času, motivace a podpory. Klient v této fázi poradenského procesu vědomě i nevědomě zvažuje, co mu změna, pro kterou se rozhodl, v životě přinese a to jak v tom, co získá, tak v tom, co ztratí (...když dítě přestane zlobit, tak může ztratit pozornost rodičů...). V této fázi poradenského procesu pracovník klienty hodně povzbuzuje, oceňuje, mapuje a řeší případné těžkosti a komplikace a pomáhá klientovi porozumět tomu, proč se objevily. Klient dočasně potřebuje v nových situacích ochránit.

## **7. Vyhodnocení**

Vyhodnocení ne/úspěšnosti poradenského procesu se děje na závěrečné konzultaci. Cílem závěrečné konzultace je zhodnocení a vyhodnocení spolupráce v oblasti cílů a procesu, pojmenování a upevnění přínosů a úspěchu klienta i poradce, pojmenování inspirací k rozvoji a objevených zdrojů pro budoucí zvládání možných obtíží souvisejících s daným problémem a uzavření dosavadní poradenské spolupráce

## **8. Ukončení**

Pokud klient už nemá další problém, na kterém by se mohlo pracovat, spolupráci po vzájemné dohodě ukončíme. Pokud chce spolupracovat na řešení dalšího, nového problému, celý poradenský proces začíná znovu. Platí přitom, že bychom s klientem v danou chvíli měli pracovat pouze na jednom problému, nikoliv na více problémech současně. Pokud klient již od začátku ví, že bude chtít hledat řešení více problémů, tak si společně s ním pracovník stanoví jejich pořadí dle důležitosti a řeší je postupně.

Cesta poradenství nebývá někdy takto přímočará, někdy je nutno se vrátit do předchozího stádia.

Kruh slouží hlavně pro orientaci, kde se s klientem v rámci poradenského procesu aktuálně nacházíme (poradce může mít pocit, že již pracují na řešení a například s rodiči na něm spolupracovat, ale dítě může být stále ve fázi budování kontaktu, protože pracovníkovi zatím nevěří...a to může být důvod, proč se efektivní řešení nedaří najít).

## 4 Sebereflexe pracovníka

Nezbytnou součástí poradenského procesu je sebereflexe pracovníka – tedy neustálé uvědomování si sebe sama v průběhu poradenského procesu a mého vlivu na jeho ne/efektivitu. Roli mohou hrát například obecně známé fenomény jako je přenos či protipřenos, ale také například ne/přitažlivost klienta, klient s obtížným tématem, které poradce například nemá osobně zpracováno, dále aktuální životní situace poradce a podobně. Poradce by si měl být všech těchto věcí vědom a před, během a po práci s klientem tyto skutečnosti a jejich možné dopady na ne/efektivitu poradenského procesu patřičně reflektovat. Možnými způsoby jsou nejen obvyklá intervizní či supervizní setkání, ale také proces tzv. „autosupervize“.

*Proces autosupervize jako efektivního nástroje pro seberozvoj (zpracováno dle Poupětová, 2017).*

- **V jaké fázi poradenského procesu se nachází klient/i?** Pracovník vždy v první řadě uvažuje o tom, jaké fázi poradenského procesu se klient aktuálně nachází. Velmi často se stává, že poradce má pocit, že například s rodiči a dítětem již může pracovat na řešení problému, ale může se ukázat, že má navázaný dobrý kontakt s rodiči, ale s dítětem se mu to nepodařilo a vlastně tak prozatím vystupuje jako spojenec rodičů (aneb přistoupil na požadavek „na opravení dítěte“ a nikoliv neutrální poradce). Pokud pracovník zjistí, že některá z fází poradenského procesu nebyla řádně projita, je nezbytné se do ní vrátit a společně s klienty sjednat nápravu.
- **Jakým způsobem se daří vybudovat si s klientem dobrý kontakt?** V této fázi autosupervize si pracovník uvědomuje, v čem spočívají kontaktové zlomy, tedy kdy klient vstupuje do kontaktu v „tady a teď“, drží se tématu, co v kontaktu podporuje práci na řešení problému a kdy se naopak klient kontaktu vyhýbá a proč.
- **Jaká je diagnostika problému a silných stránek?** – podařilo se problém dobře pojmenovat tak, aby tomu rozuměli všichni zúčastnění? Toto bývá opět velmi často problematické při společných konzultacích rodičů a dětí.
- **Smlouva.** Je dohoda **jasná, konkrétní, měřitelná, realistická, orientovaná na cíl a časově ohraničená?** Jsou splněny všechny tyto uvedené podmínky? Pokud ne, je potřeba dohodu revidovat.
- **Kontext.** Jaké jsou důležité podmínky, které podporují problém nebo jeho řešení – kontext situace klienta je pro hledání efektivního řešení a práci na problému zcela klíčový. To, co je pro jednoho klienta velmi funkční a efektivní, může pro druhého být zcela kontraproduktivní. Pracovník má někdy tendenci v podobné situaci používat již dříve osvědčené postupy a je tedy potřeba zhodnotit, zda nejsou klienti poradcem „tlačeni“ do takového řešení namísto toho, aby jim bylo pomoheno v rámci toho, co skutečně potřebují a očekávají.
- **Obsah.** Co bylo – cílem hodiny? Při reflektování tohoto bodu se může ukázat, že cíl vlastně nebyl stanoven, nebo že si pracovník tento cíl stanovil sám, protože jej považovat za důležitý, ovšem bez souhlasu klienta – pokud klient pouze přistoupí na to, že se pracuje na cíli navrženém poradcem, nemá patřičnou motivaci a odpovědnost pro to, aby na řešení

problému aktivně spolupracoval.

- **Vztah tady a teď** (paralelní proces) Vynořují se během sezení podobné vzorce, jako v běžném životě? Lze tyto vzorce využít při poradenství? Poradce by měl zachycovat a pojmenovávat takové projevy chování klienta, které mohou mít vliv na řešení jeho problému. Pokud například matka v kontaktu s pracovníkem funguje tak, že se mu snaží vždy vyhovět a vyjít vstříc a pracovník stejné projevy chování pozoruje i vůči dítěti, může tuto skutečnost pojmenovat včetně dopadů na vzájemný vztah apod.
- **Kde poradenský proces (vztah) podporuje, nebo brzdí dosažení cíle?** To, co se aktuálně v rámci poradenského procesu děje dosažení cíle podporuje, nebo brzdí? Pokud například poradce s nějakým klientem pracuje rád, může mít potřebu jej na konzultace zvat častěji, než je třeba nebo mu, byť podvědomě, bránit v tom, aby poradenský proces ukončili.
- **Další plánování.** Na čem budeme s klientem pracovat na příštím setkání a proč?

Pokud se pracovník pečlivě zamyslí nad výše uvedenými body, tak se mu většinou podaří pojmenovat konkrétní důvody toho, proč s daným klientem poradenský proces není tak efektivní, jak by mohl být. Na základě toho pak může spolupráci s klientem patřičně upravit.

## 5 Zásady komunikace s klientem

*Zpracováno dle Baštecká a kol. 2009-2013*

V následující části metodiky bude pojednáno o tom, proč je první kontakt s klientem klíčový pro další efektivní spolupráci a jak první kontakt s klientem správně navázat. Dále pak efektivní komunikační strategie pro práci s klientem.

### Navázání kontaktu s klientem a zásady efektivní komunikace s klientem

Cílem prvního kontaktu s klientem je *ujistit klienta a vzbudit v něm důvěru a naději, že umíme rozpoznat jeho problém a umíme najít spolu s ním a pro něj odpovídající způsob podpory včetně odpovídající služby*. Prakticky to znamená dohodnout se s ním na poradenské konzultaci; její termín by měl být dán do tří dnů až do „konce příštího týdne“ (= 14 dní) od prvního kontaktu. První kontakt s klientem je okamžik, kdy se klient rozhodne využít poradenské služby a tuto službu kontaktuje. První kontakt se může odehrávat třemi způsoby. Nejčastější je kontakt telefonický, dále pak kontakt elektronický (prostřednictvím e-mailu, webových stránek...) a kontakt osobní. Cílem prvního kontaktu je vyhodnotit, zda klient patří do cílové skupiny pro dané zařízení (pokud třeba klient zavolá do pedagogicko-psychologické poradny a zjistí se, že potřebuje řešit manželské problémy, je odkázán na manželskou poradnu, zatímco v případě, že by se jednalo například o řešení šikany, bude daná poradna s klientem spolupracovat přímo). Výsledkem prvního kontaktu tedy je to, že klient nepatří do cílové skupiny daného poradenského zařízení a je tedy odkázán na zařízení, které mu bude vyhovovat více, dále může nastat situace, že se daný problém vyřeší ihned (klient například pouze potřebuje jednorázovou radu či informaci a dostane ji) a třetí možností je, že klient patří do cílové skupiny daného poradenského zařízení a v tu chvíli je třeba se s ním domluvit na další spolupráci.

## Zásady pro efektivní první kontakt s klientem

- **Hlásíme se jménem a firmou** (například Pedagogicko-psychologická poradna, u telefonu Vopička...Dobry den...apod.)
- **Chceme vědět zadání** (...můžete mi stručně říct, o co u Vás jde – v čem je problém – kvůli čemu voláte a proč chcete přijít? Součástí zadání je také to, aby se pracovník dozvěděl, kdo na domluvené setkání dorazí. Ve chvíli, kdy dané setkání domlouváme, bychom měli vždy mít na paměti, že mluvíme pouze s jedním členem s jedním členem (jeden je aktivní za jiné). To bychom také měli mít na paměti při následné první poradenské konzultaci a toto téma otevřít – je nezbytné zmapovat potřeby/očekávání od všech přítomných.
- **Klient se má od nás dozvědět následující informace:** jak dlouho bude trvat konzultace, kolik bude stát či zda je konzultace zdarma, kde poradce najde a kdo to je, jaká je odbornost pracovníka a jeho kompetence k řešení klientova problému.
- **Společná dohoda s klientem by se měla týkat:** data schůzky, kdo přijde, kontaktů na sebe (Vy kontakt na mě znáte – můžete mi dát na Vás?) a domluva na dalších podmínkách pro případné zrušení konzultace či její přeobjednání v nutných případech.

## První konzultace s klientem – na co je třeba pamatovat

- **prozkoumání**, zda je klient na správném místě a zda zrovna tady může klient očekávat podporu a vedení při orientaci a rozhodování ve své vztahové situaci, případně při jejím řešení
- **vytvoření společného prostoru pro spolupráci**
- **dohoda** o cílech spolupráce a o dalším postupu včetně výchozího porozumění vztahové situaci a společným východiskům
- **představit** poradnu, poradce a poradenství; je vhodné, když se klient na úvod rovněž představí;
- **dozvědět se**, co klient od poradny očekává; počítat s případnými nevyjádřenými očekáváními, pojmenovat, že bývají přítomna (a to i na straně poradce/kyně);
- **naladit se** na vzájemné přijetí, porozumění a prostou slušnost: „Budeme dělat to, co bychom dělali, kdybychom toho člověka viděli poprvé v životě.“
- **stabilizovat** do co největší míry možnosti a způsoby domlouvání ve spolupráci s poradcem
- **věnovat pozornost poradenskému poli**, které tvoří oba zúčastnění (klient a poradce)
- **porozumět ŽIVOTNÍ SITUACI** (životnímu kontextu) klientů anebo rodiny; na pozadí životní situace rozumíme situaci, v níž přišli)
- **diagnostikovat (ve smyslu rozumět) OBLASTI ORIENTACE A ROZHODOVÁNÍ:**
- zjistit, jaká má klient očekávání od poradenství a případné předchozí zkušenosti s náhledem na sebe sama a vztah (práce s různými jinými lidmi zabývajícími se poradenstvím a prací se vztahy obecně); a zda jsou (aspoň některá z nich) naplnitelná poradenstvím;
- společně s klientem určit, jakou podporu a jaké vedení při jaké orientaci či jakém

rozhodování bude potřebovat,

- **dojednávat CÍLE** „doma v životě“ a cíle „poradenské“: např. dva poradenské cíle: Rozpoznat, že se blíží konflikt s dítětem; dozvědět se, jak tento konflikt zastavit, když se objeví.
- **dojednávat ODPOVĚDNOSTI** („Co pro dosažení tohoto cíle kdo udělá?“): „Čím vám poradna nebo já může pomoci, abyste se rozhodl?“
- **dohodnout se** na dalším postupu: na (domácím) úkolu, na další konzultaci, případně na ukončení spolupráce či předání do jiného typu péče.

Jak na to?

- **zmapovat síly a zdroje jedince**
- Pozveme klienta dál, seznámíme ho s prostorem (kam si může odložit věci, kde je záchod atp.) a ujistíme ho, že se zde ne/pře/zouváme.
- Máme k dispozici vodu (např. ve džbánu na stole), aby pokud možno nevznikala otázka, zda je nápoj zdarma či za peníze; máme k dispozici (ve velkém balení na stole) kapesníky.
- **Základní pravidla spolupráce** uvedeme a dohodneme ústně na začátku a písemně je máme uvedena na stránkách a v čekárně:
  - možnost anonymity či nikoliv (poté značka, pseudonym atp.)
  - naše mlčenlivost a kdy ji porušujeme
  - ne/placenost konzultace: domluvit se s klientem, kolik se za co platí a kdy to chce platit (na začátku nebo na konci konzultace)
  - případně upozorňujeme na další podrobnosti
  - zacházení s písemnými podklady (záznamem o konzultaci, evidencí statistickou atp.) – (nutné zejména u vícestranných kontraktů).
  - Ptáme se klienta, zda chce vědět víc, zároveň ujistíme, že se k tomu kdykoli můžeme vrátit a že na konci se k tomu vrátíme určitě (nejlépe předáme srozumitelné písemné podklady).

*V rámci práce se skupinou byla řešena řada příběhů z praxe účastníků vzdělávacího programu. Některé z těchto příběhů budou součástí této metodiky. Práce s příběhem vždy probíhá ve čtyřech následujících fázích:*

- 1) *Příběh – účastník vzdělávacího programu, který s příběhem přišel, jej popíše a zmíní všechna fakta, která považuje za důležitá. Jedná se zejména o situaci ve škole, situaci v rodině, situaci ve třídě a popis toho, jaká opatření a intervence již byly v daném případě podniknuty a s jakým výsledkem a také skupině řekne, co by od ní přesně potřeboval (v čem konkrétně poradit, v čem podpořit)*
- 2) *Doptávání – po skončení první části se mohou ostatní účastníci vzdělávacího programu doptávat na další podrobnosti a souvislosti, které nezazněly a připadají jim důležité. Ten účastník, který s příběhem přišel, na dotazy co nejpodrobněji odpovídá. Celou situaci je možné sehrát formou hraní rolí nebo rovnou pokračovat k bodu 3.*

- 3) *Nápady – poté, co již nejsou žádné dotazy, následuje fáze nápadů a fantazií, kdy účastník, který příběh vyprávěl, mlčí a naslouchá nápadům a postřehům, které napadají ostatní účastníky vzdělávacího programu. Svě postřehy si může zapisovat.*
- 4) *Vyjádření se k řečenému – poté, co jsou řečeny všechny nápady a postřehy se dotýčný k řečenému vyjádří.*
- 5) *Sebereflexe účastníků – zamyšlení nad tím, které momenty byly pro každého z účastníků vzdělávacího programu z nějakého důvodu osobně důležité, které se jich z nějakého důvodu osobně dotýkaly. Pokud se účastníci chtějí o to, co si uvědomí podělit s ostatními, je vhodné jim to umožnit, pokud nechtějí, v žádném případě je nenutíme. V takovém případě je ovšem důležité zdůraznit, že pokud si něco uvědomili, je velmi vhodné s takovým zjištěním dále pracovat například v rámci supervize či terapie.*

## **Kazuistika č. 1**

### **Stručný popis**

*Chlapec, 6 třída, přišel z malotřídky, podezření na snížený intelekt, odeslán do PPP, v PPP doporučení na základě vyšetření odesláni do SPC. Matka odmítla podepsat podpůrná opatření. Ve třídě je aktuálně asistent pedagoga pro jiného žáka, čehož matka využívá. Dilema, zda nechat chlapce propadnout nebo k němu přistupovat dle neplatného, ale existujícího IVP. Rozbor příběhu z více hledisek.*

### **Návrhy na řešení a další postup**

- *Nutnost držet hranice a kompetence – matka dosud může využívat situace, kdy škola k chlapci přistupuje jako by IVP měl a využívá k tomu AP, který ve třídě je, což ale není metodicky v pořádku.*
- *Z hlediska matky se může jednat o pocit selhání, že dítě, které dosud prospívalo, má najednou problémy...*
- *Možné nedostatky v komunikaci směrem k matce ze strany školy, kdy matka byla v podstatě zvána na kobereček místo toho, aby jí bylo vysvětleno, proč a k čemu by IVP mohl sloužit*
- *Matka nechápala rozdíl v přístupu mezi prvním a druhým stupněm školy*
- *Nezmapování role otce?,*
- *Rozhodně komunikovat písemně*
- *Nutnost matce vysvětlit situaci, že když dítě v tomto věku neumí pořádně číst, není možné v této situaci nadále nic nedělat – ovšem vysvětlovat důsledky, které má její rozhodnutí pro jejího syna a pro ni namísto vyhrožování nebo ustupování – zodpovědnost je na straně matky*
- *Nebyly zmapovány silné stránky syna a matky (například se ukázalo v průběhu diskuze, že mají mezi sebou velmi dobrý vztah, matka syna chrání – nechce, aby měl nálepku...s dítětem také nikdo nehovořil...)*



## **Kazuistika č. 2**

### **Stručný popis**

Školní poradenské pracoviště. Matka dvojčat, manažerka, děti hodně brzy nastoupily do předškolního vzdělávání. Jedno z dvojčat má problémy s chováním – náhlé záchvaty vzteku doprovázené agresivními projevy vůči spolužákům (například snaha o kousnutí apod.). Setkání proběhlo na přání ředitele školy v ředitelně, účastnili se matka, otec, třídní učitelka, školní psychologka a zástupkyně ředitele. Otec si zejména nepřál oddělení děvčat od sebe, což byl návrh, na kterém naopak trvala třídní učitelka. Ta celé setkání začala tím, že velmi obsáhle a podrobně popisovala to, jak se na hodiny pečlivě připravuje, jak jsou ostatní děti hodné a malá dcera přítomných rodičů je ta jediná, která narušuje výuku. ŠP se ptala, zda se takto dcera projevuje i doma, to matka odpověděla, že ano, a že se velmi osvědčuje, když dceru důrazně okřikne. To ovšem TU odmítá s tím, že ona se takto vůči dětem chovat nebude. Nakonec bylo navrženo, aby byl do třídy přidělen AP.

### **Návrhy na řešení a další postup**

- Odmítnout zpočátku nastavení v ředitelně, kdy vůči rodičům byla „přesilovka“, navíc za účasti zástupkyně ředitele, která neměla jasně dané kompetence v dané věci.
- Nutnost vymezit se vůči chování TU, kde není v pořádku, že na dítě je negativně naladěna.
- Nezmapováno, za jakých okolností se záchvaty objevují
- Více respektovat zkušenost rodičů s tím, co na dítě zabírá
- Více jednat v zájmu dítěte – setkání bylo spíše v zájmu TU
- Nebyly zmíněny ani zmapovány silné stránky dítěte a rodiny
- Celkově nutnost se zaměřit na hledání řešení, nikoliv na stěžování, co je špatně, což se v tomto případě dělo zejména ze strany TU
- Nevyjasněné kompetence pracovníků školy – nutné lépe a jasněji vymezit tak, aby to rodiči bylo jasné

## **Kazuistika č. 3**

### **Stručný popis**

Žádanka na vyšetření od školy do pedagogicko-psychologické poradny, maminka dcery v 9. třídě, nesoustředěnost, nečitelnost písma, zhoršený prospěch. Psycholožka matku telefonicky kontaktuje a navrhuje několik termínů pro setkání, což bylo kvitováno ze strany klientky velmi dobře.

### **Návrhy na řešení a další postup**

- Nutnost zůstat neutrální
- Nutnost se ptát první dítěte, pokud je v tomto věku
- Vhodnost používat cirkulárního dotazování (proč si myslíš, že paní učitelka navrhla, abys šla do PPP?)
- Jasnější definování zakázky
- Vhodné také říci, že sice máme podklady od TU, ale zajímá nás názor tady a teď

- *Pokud dojde k tomu, že se klienti negativně vyjadřují například od třídní učitelce, je nutné tuto situaci přerámovat – pomoci klientům překládat osobní útoky do pocitů a potřeb (například větu: „ta učitelka je hrozná kráva, moje dcera jí vůbec nezajímá“ ...lze přerámovat například následujícím způsobem: „vypadá to, že jste na paní učitelku hodně naštvaná a potřebovala byste, aby se dceři více věnovala“)*

## 5.1. Základní komunikační chyby a omyly

### Cvičení

- *zamyšlení, se kterými komunikačními fauly a obtížemi se účastníci kurzu setkávají a to jak ze strany klientů, tak z jejich strany a také ze strany ostatních pracovníků.*
- *Lektor kurzu vše sepíše na připravený flip-chart a následuje diskuze a reflexe.*

### Komunikační stopky

Bylo popsáno několik různých forem – mně osobně připadá nejpříjemnější následující model Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2005):

- Výčitky a obviňování: „Ty zase (vždycky, nikdy, pořád...)“
- Poučování, vysvětlování a moralizování: „Ty nevíš, že bys měl...“
- Kritika a zaměření na chyby: „Takhle bys to neměl dělat...“
- Lamentace a citové vydírání: „Já jsem ti obětovala celý život a ty...“
- Zákazy, varování: „Nedělej to, nebo se ti něco stane...“
- Negativní scénáře a proroctví: „Z tebe jednou vyroste, bude...“
- Vyvracení, odmítání a relativizace pocitů: „To tě přece nemohlo bolet...“
- Strhávání pozornosti na sebe: „To já minulý týden taky...“
- Zvědavé vypytování: zahlcování dotazy, aniž počkáme na odpověď.
- Unikání od tématu (triangulace): plynule přejdu k jinému, příjemnějšímu tématu.
- Příkazy: „Okamžitě běž a udělej...“
- Vyhrožování: „Přestaň, nebo...“
- Srovnávání: „Podívej se na brášku, jak to má hezky uklizené, a ty...“
- Řečnické otázky: „Copak ty nechceš...“
- Nálepkování: „Když ten náš Pepík je takový...“
- Ironie a shazování: „To ses zase vyznamenal...“
- Nadávky, urážky, ponižování: „Ty jsi ale...“
- Prosté ano, například věta „Ano, je to tak,“ se velice těžce rozvíjí... je nutno odlišovat od tázacího „Ano?“.

Dle Tedesca (1988, in Činčera, 2007) platí, že přestože otázka není vyloženě špatná ani dobrá, jsou takové, které jsou obecně pro poradenskou práci považovány za nevhodné. Jedná se o otázky:

- uzavřené – které neumožňují rozvinout další diskusi;
- faktické – které mění atmosféru ze sdílení na zkoušení ve škole;

- složité, nejasné, složené z více částí;
- manipulativní, na které chceme slyšet jedinou „správnou odpověď“;
- direktivní.

#### **Kazuistika č. 4**

##### **Stručný popis**

*Problematická třída, ve které hlavní roli hrála parta pěti kluků, která na sebe strhávala značnou pozornost. Ve třídě se proti nim vymezila trojice dívek, která se jim dokázala postavit. Jedná se o 6 třídu. Poté ovšem nastala v tomto věku poměrně obvyklá situace, kdy se trojice dívek rozhádala a dvě se s jednou přestaly bavit. Této situace využila ona parta kluků a na dotyčnou dívku si začala více dovolovat. Místo v partě navíc zaujala nová spolužačka, která do třídy nedávno přestoupila. Dívka s pláčem přichází ke školní psycholožce.*

##### **Návrhy na řešení a další postup:**

- *Shoda na tom, že se jedná spíše o situaci krizové intervence, nicméně tato je na školách poměrně často školními psychology poskytována*
- *Vhodnost a doporučení, aby školní psycholog či školní speciální pedagog absolvoval kurz krizové intervence*
- *Důležité sledovat neverbální projevy klientky*
- *Netlačit na řešení situace, důležité je zklidnění emocí*
- *Důležité pojmenovat pocity, pracovat s emocemi*
- *Diskuze o ne/vhodnosti používání doteků v takové situaci a shoda na tom, že to může být velmi vhodné a podpůrné (dotek na „bezpečných místech“ – hřbet ruky, rameno...), nicméně s velkou opatrností*
- *Často se objevuje pláč – nechat klientku vyplakat, pokud je pláč příliš zahlcující, je možné jej direktivně zastavit – vhodný je například postup, kdy je klientka požádána, aby se posadila rovně a zhluboka dýchala – efektivita je značně zvýšená ve chvíli, kdy dané cvičení provádí s klientkou i poradce.*
- *Po zklidnění emocí možnost s klientkou probrat další postup – nutné se držet jejích přání/představ/potřeb – v takové situaci je velmi jednoduché „sklouznout“ k návrhům možných řešení (oslovit dívky apod.), které se však mohou ukázat jako neúčinné či situaci ještě zhoršit (například návrh poslat dívkám dopis, který by ale mohl být využit proti klientce apod.)*
- *Pokud klientka chce nějaké řešení, je možné s ní dané řešení nacvičit/sehrát (co bude říkat, kde, kdy, komu...)*
- *Nutnost zachovat si neutralitu*
- *Účastníci hodně zmiňovali, že v takových chvílích hodně pociťují tlak na výkon – že by klientka měla s něčím odejít, s nějakým řešením...bylo zdůrazněno to, že v takovou chvíli je nejlepším možným a zcela dostatečným „řešením“ zklidnění emocí klientky*

## **Kazuistika č. 5**

### **Stručný popis**

*Žák šesté třídy. V projevu vulgární, výbuchy vzteku, kdy křičí, vstává. Agrese není směřována vůči spolužákům, spíše na jejich věci (například házení věcí do odpadkového koše apod.), nenosí pomůcky, neplní domácí úkoly. Špatný prospěch – výrazně více, než by s ohledem na jeho vysokou inteligenci mohl mít. Agresivní projevy byly již na prvním stupni, ale neřešilo se to, protože nebyly tak výrazné. Po přechodu na druhý stupeň výrazné zhoršení. Když nebyl ve třídě, tak třídní učitelka popisovala vyučovací hodinu jako skvělou. Když byl přítomen, tak svým chováním strhával pozornost dalších tří spolužáků, kteří se k němu přidávali. Žák velmi rád chodil do družiny, s družinářkou měl navázán velmi dobrý vztah. Také se tento žák líbí děvčatům ve třídě, jeho chování je jimi obdivováno. Chlapec má rád hudbu (často ji poslouchá i o přestávkách ve škole apod., také jej zajímají fantasy hry). Rodina dlouhodobě ve složité životní situaci, otec ve vazbě, matka velmi unavená, péče i o staršího bratra, který je naopak velmi introvertní a tichý. Bratr navštěvuje osmou třídu na stejné škole a nikdy s ním nebyly problémy. Matka byla nedávno hospitalizována v PN, v době její nepřítomnosti bratry hlídala babička. Vztahy s ní nepřiliš dobré. Škola opakovaně zvala matku na setkání, ta nedorazila, ale pozvání vždy jen telefonicky, nikoliv písemně, žákovi také byly poskytovány různé úlevy z výuky, ačkoliv nemá IVP. Třídní učitelka i školní psychologka s ním zkoušely mluvit o samotě – vždy bez úspěchu – téměř s nimi nehovořil.*

### **Návrhy na řešení a další postup:**

- Intenzivní práce s třídním kolektivem – nutná externí spolupráce s nějakým odborníkem, jelikož zdroje školy v této situaci již nejsou dostatečné
- Návrh žáka začlenit do nějakého zájmového kroužku, kde by se dal využít jeho vztah k hudbě – zatím nikam nechodí
- Možnost spolupráce s NZDM – první návštěvu ideálně za doprovodu matky, možné po zvážení i za doprovodu školní psychologky
- Stanovení pravidel, případně revize pravidel fungování třídy – současná pravidla nefukční
- Upozornění na to, že často dochází ke zhoršení pouze kvůli tomu, že se při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ velmi zvýší nároky na žáka a také se zcela změní dosud zažitá stereotypy
- Obtížnější dodržování dohodnutých postupů, jelikož třídu učí více učitelů
- Možnost zapojení paní družinářky, s níž má žák velmi dobrý vztah
- Doporučení na rodinné poradenství/terapii – matku do školy pozvat písemně a promluvit si s ní, doporučení nutné na konkrétního odborníka (tedy nikoliv „objednejte se na terapii“, ale předat kontakt na konkrétní osobu – zvážit možnost, že danému odborníkovi matka zavolá rovnou ze školy a objedná se – velmi se tím zvýší šance, že na smluvenou schůzku opravdu dorazí
- Žákovi dát zažít pocit úspěchu – například svěřit mu nějakou zodpovědnou funkci ve třídě
- Oba bratři mají stejné problémy, jen se jinak projevují
- Zvážit využití výchovných opatření, která dosud využita nebyla

- Zvážit zapojení OSPOD do daného případu
- Nutné lépe zprůchodnit komunikaci v učitelském kolektivu – někteří jsou schopni a ochotni dodržovat navrhovaná opatření, někteří nikoliv a ani je tolerovat, ale to je obecně problém ve školství jako takovém při zavádění podpůrných opatření v rámci inkluze/integrace

## 6 Metody práce s klienty

### *Cvičení*

*Zmapování různých možných způsobů práce s klienty.*

*Sebereflexe vlastních způsobů práce s klienty.*

Souhrn způsobů práce s klienty, které aktuálně využívají účastníci vzdělávacího programu:

- Rozhovor s dotyčným klientem a jeho širším okolím
- Pozorování
- Kresba – Začarovaná rodina, Kresba postavy, Kresba rodiny, Volná kresba
- Pískoviště (Sand therapy)
- Analýza školních prací/výsledků práce
- Dg. Metody/Testy
- Projektivní metody – nedokončené věty
- Studium předchozí dokumentace
- Sociometrie (Dotazník B3, B4, Panáčky na stromě, Panáčky ve třídě)
- Pozorování při stolní hře (například Věž z dřevěných kostek)
- Analýza dg. metody a interpretace (vyhodnocení)
- Posuzovací škály, dotazníky
- Hudba/muzikoterapie
- Skupinová relaxace
- Intervence (náprava/doučování)
- Předložení hraček/tabletu
- Dotyk u klientů s mentální retardací
- Výlet/procházka
- Návštěva ve škole/v rodině
- Psychosociální hry
- Sportovní aktivity
- Mediace konfliktu
- Spolupráce s ostatními odborníky
- Podpůrná skupina
- Psychoterapie
- Vzdělávací workshopy
- Besedy s rodiči
- Supervize/intervize

- Návčik sociálního chování
- Obrávkový komunikační systém
- Znakový jazyk
- Braillovo písmo

## 7 Práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v poradenském systému

### Obecné pojetí problémů ve škole a typologie žáků s problémy

Učitelé a další pedagogičtí pracovníci se ve svých praxích s těmito žáky často setkávají a pracují s nimi. Jak takového žáka poznáme? Obecně se jedná o žáka, který vyrušuje při hodinách, je neklidný, nedává pozor, je konfliktní, agresivní, provokuje nebo odmítá spolupracovat (Auger, Boucharlat, 2005). Tito žáci mohou svým problémovým chováním pedagogické pracovníky vyčerpávat, provokovat a často lze sledovat postupnou narušenou komunikaci a narušení vztahu učitel-žák, což může v nejhorších případech vést k pasivně agresivním projevům až k otevřenému nepřátelství. V tomto ohledu je potřeba si uvědomit, že učitel má větší moc a možnosti jak k tzv. „potopení“ žáka tak i možnostem nápravy. Následovat mohou časté návštěvy školy rodiči, rozhovory s nimi o výchově. Zvyšuje se tlak na dítě, na rodiče a od nich zpětně na učitele a školu. Může tak vzniknout bludný kruh doporučení, selhání, vyčerpání, nejistot, nepřátelství a ztráty důvěry. Následují pak nejrůznější vyšetření u odborníků a hledání příčin daného problémového chování. Koloběhem hledání možností, jak pracovat s takovým žákem, mohou rodiče kontaktovat různá pracoviště včetně psychologického poradce, který se problematikou výchovy zabývá. Pamatujme na to, že s těmito žáky je potřeba jednat odborně a nikoliv obranně.

Je tedy nezbytné zdůraznit jak odborný, tak i společenský přístup při vnímání žáků či studentů s problémy, které mohou mít různé příčiny. Jedná se především o vymezení daného problému a stanovení stupně jeho závažnosti – tedy o **hledisko obsahové**. Dalším podstatným ukazatelem je to, kdy se určitý problém vyskytuje, tj. v jaké fázi vývoje dítěte jsou rozpoznány první příznaky, kdy dochází ke klasifikaci daného problému a k poskytnutí poradenství. Jedná se tedy o **hledisko časové**. Jiným pohledem hodnocení je, zda se jedná o problém jedince, rodiny a zda chování jedince ohrožuje především jeho samotného nebo i ostatní. V některých případech může jít o chování zaměřené proti společnosti. Otázkou zůstává, zda vzniklé chování či situaci musíme vždy označit za problémové. Předpokládáme-li, že se na našich školách vyskytují žáci, jejichž schopnosti odpovídají normě, tak kudy vede hranice, od kdy začíná být žák považován za „problémového“? Kdy je možné problém vnímat na úrovni individuality jedince a kdy se jedná o negativní vliv okolí? Problémem se pro učitele mohou stát žáci se špatným prospěchem, se zvláštnostmi v citovém prožívání a zvláštnostmi v chování. V tomto ohledu narážíme na systém norem v naší společnosti, o kterých bychom jako poradci měli vědět a umět je sdělovat našim klientům (Procházka, Šmahaj, Kolařík a Lečbych, 2014).

Základní vymezení norem, o něž se v praxi opíráme, jsou následující: norma statistická, mediální, morální, ideál, sociokulturní, právní, etická, pracovníka, zařízení (Baštecká, Goldman, 2001).

### **Žák s konkrétním typem problému**

Pro práci s konkrétním typem problému je důležitá obecná charakteristika vnitřních i vnějších (chování, prožívání či zevnějšku) projevů dítěte, které se liší od aktuálně přijímané normy a často bývají v nějakém rozporu se školskými požadavky.

Samotná role žáka s konkrétním typem problému je navíc určována tím, jak interpretujeme či vysvětlujeme příčiny, které vedly k určitým projevům dítěte. Roli zde hraje hodnocení míry zavinění samotného dítěte, vliv jeho motivace a chtění. V případě určitých odchylek může určení diagnózy (a často se tomu tak děje) pozměnit postoj a přístup k dítěti. Projevy dítěte se nezmění, ale změní se jejich interpretace a následkem toho i jejich tolerance. V praxi je role dítěte určována především vztahem pedagoga a žáka. Přístupem, hodnocením a postojem k dítěti dochází k potvrzení jeho role a upevnění postoje pedagoga a mnohdy i postojů jeho kolegů v daném zařízení. Tento přístup v případě neodborného posouzení a práce s dítětem může mít nedozírné následky. Může docházet k sociální stigmatizaci či aktuálnímu označení dítěte (tzv. nálepkování). Proto je vhodné o případných projevech chování hovořit s rodiči a obrátit se na příslušného odborníka. Z výše uvedených důvodů se velmi do pedagogicko-psychologické poradny či do speciálně-pedagogického centra často dostává dítě, které je již označeno „za problémové“. Tyto instituce bývají často osloveny za účelem diagnostiky problémů, poradenství a práce s dítětem a rodiči. K dítěti s konkrétním typem problému přistupují zcela nezaujatě a konzultace a závěrečná doporučení by měly být zcela jednoznačně zaměřeny na řešení a konkrétní postupy ke zlepšení dané situace a převzetí zodpovědnosti ze strany všech zúčastněných včetně samotného dítěte (Procházka, Šmahaj, Kolařík a Lečbých, 2014).

### **Charakteristika žáka s problémy**

V této podkapitole se zaměříme na určité charakteristické projevy žáků s problémy. Uvědomujeme si, že každý žák je jiný a velmi těžko lze jejich projevy zobecňovat, ale přesto jsou pro nás některé výrazné projevy vedoucí k postupnému vyčleňování ze školní třídy čitelné a mohou tvořit základ pro charakteristiku problémových žáků. Mezi základní charakteristiky lze zařadit:

- **Emocionálnost** – projevy se mohou pohybovat v kontinuu od hlučnosti, hlasitosti v projevu, dramatičnosti v chování, labilitě emocí tj. v externích projevech, po výraznou mlčenlivost a zamlklost, tichost tzv. „vnitřně zaměřená emotivita“. Reakce jak vnější či vnitřní jsou velmi silné a mohou představovat problém pro kvalitní spolupráci a budování vztahů.
- **Vnímavost** – projevuje se tím, že žáci vypadají, že nedávají pozor, neposlouchají, budí dojem, že jsou mimo nebo, že si všeho moc všímají a díky tomu zapomínají, kam směřují a co mají dělat.

- **Citlivost** – u těchto dětí lze předpokládat vyšší citlivost a vyšší pohotovost reagovat na okolní podněty, pachy, slova, doteky, změny nálad apod. Často jsou zahlceny množstvím informací či podnětů v sociálních situacích a mívají potíže tyto nadbytečné projevy odfiltrovat či eliminovat.
- **Přizpůsobivost** – projevuje se špatným snášením náhlých změn v prostředí, potížemi plynule přecházet z jedné činnosti na činnost jinou či odlišnou. Velkou roli v tom hraje především reaktivita těchto dětí.
- **Vytrvalost** – lze sledovat v přílišném zaujetí pro nějakou věc, tj. když se tyto děti do něčeho „zakousnou“ je obtížné je od toho odpoutat, odvést pozornost. Opakem je snížení volných vlastností, přelétavost, omezená schopnost se soustředit na nějakou činnost.
- **Pravidelnost** – pro tyto děti je obtížné dodržovat stanovený režim či se danému dennímu režimu přizpůsobovat.
- **Energie** – zda se mohou vyskytovat projevy vysoké hladiny energie. Děti mohou vyžadovat stále nějakou činnost, mají sklon neustále vyvíjet nějakou aktivitu a to neustále, mohou působit divoce, nekontrolovatelně, „odbrzděné“.
- **Nálada** – může se projevovat často pesimistickou, smutnou náladou. Děti se málo usmívají, působí vážně.

### Charakteristika problémů u žáků

Vymezení problémů u těchto žáků lze dělit na určité skupiny. Například Vágnerová (1995) vymezuje **tři základní skupiny problémů**, které se mohou stát klíčovými k naplnění role problémového dítěte. Níže v textu si jednotlivé skupiny přiblížíme.

- 1) děti, které mají problém v oblasti výkonu a školního prospěchem (specifické poruchy učení a chování, děti s ADHD...),
- 2) děti, které mají problém s chováním (nápadné, agresivní, impulzivní),
- 3) děti, které mají problémy v oblasti citového prožívání (úzkostné, přecitlivělé, bázlivé).

### Ad 1) Problémy v oblasti výkonu a školního prospěchu

Škola je místem učení, kde se dosažená úroveň prověřuje prostřednictvím výkonu, který je klasifikován. Určitá část dětí ve škole selhává. Školní neúspěch může mít celou řadu variant.

V případě **skupiny dětí se specifickými problémy učení** uvádíme podle Pešové a Šamalíka (2006) následující dělení příčin:

a) příčina na straně dítěte

1. **kognitivní předpoklady** – specifické poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie)
2. **mimointelektové faktory školního neprospěchu**

– osobnost dítěte (osobností znaky, temperament)



– zdravotní stav (krátkodobé onemocnění, dlouhodobé onemocnění)

b) vlivy prostředí – výchovně-vzdělávací proces (počet dětí ve třídě, osobnost učitele, střídání pedagogů, postavení ve třídě apod.).

Problematické zvládnutí školních nároků, a tedy naplnění role „problémového žáka“ ovlivňuje celkový rozvoj osobnosti dítěte. Svou závažností velmi často zahrnuje i oblast vztahů ve třídě a s vrstevníky a bezesporu také zasahuje do rodinných vztahů. Jak vidíme z výše uvedeného, jedná se o velmi komplikovaný a propojený mechanismus, kde se jasná příčina hledá obtížně. Příčin, které se mohou podílet na ovlivňování prospěchu dítěte během školní docházky, je celá řada. Za velmi výrazný faktor lze považovat **situaci v rodině**. Ta se ve větší míře projevuje především podporou dítěte při vstupu do školy, správným nastavením norem, osvojením základních návyků apod. Při vstupu, nástupu nebo přestupu do nové školy je důležité zdůraznit adaptační období na požadavky nového školního prostředí. V případě dětí se specifickými poruchami učení jsou na rodiče v podpoře dítěte kladeny daleko větší nároky. Často dochází k nejrůznějším obavám, prožívání tenze s pocitem viny na straně rodičů, kteří jsou většinou zaskočeni neradostnými výsledky a negativním hodnocením dítěte ze strany pedagoga. Proto je namísto zdůraznit jak práci s dítětem samotným, tak i s rodiči. Ideální situací je, pokud se do spolupráce zapojí oba rodiče, a tudíž toto břímě neleží pouze na jednom z nich. K tomu však v praxi často z nejrůznějších důvodů nedochází.

## **Ad 2) Problémy v oblasti chování**

Skupina dětí se specifickými problémy chování vyžaduje specifický přístup. Jedná se především o projevy chování, jejichž příčinou je hyperaktivita, neschopnost sebekontroly a sebeovládání. Dítě má problém své reakce ovládat a často tak z důvodu nepochopení, co je od něj v dané situaci vyžadováno, reaguje odlišným způsobem, který je ze strany ostatních označen za nežádoucí a vede ke kritice a odmítnutí. Mnohé změny osobnostního vývoje neklidného dítěte jsou dány sekundárně, tj. jsou důsledkem negativních formujících vlivů okolí. Takové dítě neustále ruší a na ostatní lidi působí nepříjemně. Ve třídě představuje specifický zátěžový faktor nejen pro učitele, ale i spolužáky. Dochází zde k narušení sociálních vazeb mezi jedincem a kolektivem, které dítě výrazně vnímá. O to více, pokud se tento přístup vyskytne ze strany dospělých. Tato situace může vést až ke vzniku skutečných poruch chování.

Dále této v oblasti zaujímají své místo děti s problémovým chováním porušujícím sociální normy. V průběhu vývoje se dítě učí rozlišovat žádoucí a nežádoucí chování. Signálem takové úrovně socializace je schopnost reagovat na přestoupení norem pocitem viny. Pro každé období školního věku jsou typické určité problémy v chování, které potvrzují dosažení nějaké vývojové fáze. O poruchách chování mluvíme obvykle až ve středním školním věku. Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě narušovány sociální normy. Jde o odchylku v osobnostním vývoji, která je dána interakcí vrozených dispozic a vlivů sociálního prostředí. V osobnosti dítěte s problémovým chováním lze najít mnohé typické rysy, které podmiňují odlišné adaptační problémy (například dispozice k impulzivitě, poruchy citového vývoje). U těchto dětí často sledujeme potíže a problémy v sociálních vztazích. Ty jsou

nepříznivě ovlivněny jejich nadměrnou koncentrací na uspokojování vlastních potřeb, nedostatečnou empatií a egoismem. Pocity viny ve vztahu k důsledkům vlastního jednání u těchto dětí obyčejně chybí.

### **Ad 3) Problémy v oblasti citového prožívání**

Odchytky v emotivní oblasti lze hodnotit jako poruchy prožívání. Emoční poruchy mohou u školního dítěte nepříznivě ovlivňovat:

- sociální vztahy,
- výkon dítěte ve škole a tím i prospěch.

Záporné emoce signalizují něco nepříznivého, eventuálně ohrožujícího, vyjadřují nespokojenost se stávající, eventuálně budoucí situací. Do této kategorie patří úzkost, strach a smutek. Mohou nepříznivě ovlivňovat adaptaci na školu, případně mohou být touto situací stimulovány. Poruchy v citové oblasti mohou mít různé příčiny, obyčejně se zde nepříznivě projevuje nějaké neadekvátní působení vnějšího prostředí. Roli hrají i dispozice určitého dítěte a jeho minulé zkušenosti. Základní okruhy emočních poruch tvoří:

- důsledky citové deprivace, subdeprivace, kdy dítě není svou rodinou v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu uspokojováno v oblasti základní potřeby emoční jistoty a bezpečí;
- důsledky zátěžové, komplexní zátěžové situace, jakou je týrání dítěte. Negativně ovlivňuje nejenom jeho aktuální emoční ladění, ale narušuje i celkový rozvoj osobnosti; subjektivně nadměrné nároky a nepřiměřené působení především sociálního prostředí mohou u disponovaných dětí vyvolávat neurotické potíže.

*Dalším možným postupem, jak pracovat se zkušenostmi účastníků výcvikového programu, je kromě kazuistik, také obecná diskuze nad tématem a návrhy možných doporučení a shoda na optimálním postupu v dané situaci.*

### **Diskuze nad tématem „žák s ADHD“**

*Obecně situace v PPP vypadá většinou tak, že na vyšetření dorazí dítě na doporučení školy – v žádosti o vyšetření bývá uvedena nesoustředěnost. Na základě této žádanky je do poradny pozvána rodina a dítě k psychologickému a speciálně-pedagogickému vyšetření. Nutné vyšetřit impulzivitu, hyperaktivitu, součástí vyšetření je vždy i pozorování. Diagnózu ADHD je nutné, aby potvrdil neurolog nebo dětský psychiatr. Pokud je diagnóza potvrzena, tak je možné ji uvést do zprávy. Ve zprávě je vhodné následně uvést doporučení pro práci s poruchou chování v rámci práce s žákem i třídou. Je nutné si nechat od školy písemně potvrdit, že s navrženými podpůrnými opatřeními souhlasí.*

**Obecná doporučení uváděná ve zprávě z PPP jsou například tato:**

- Práce v kratších časových intervalech
- Vyšší zátěž soustředit na úvod, kdy pozornost žáka je ještě většinou dobrá – v čase klesá

- *Častější pohybové uvolnění – například možnost projít se po třídě či se protáhnout, umýt tabuli apod.*
- *Nutnost například v ČJ rozlišovat specifické a gramatické chyby v diktátu*
- *Dát dostatek času na úkol*
- *Zkrátit a zpřesnit zadání*
- *Oceňovat žáka za dílčí úspěchy*
- *Využívání zrakových a demonstračních opor*
- *Využívání sebepozorování a sebehodnocení žáka při jeho hodnocení*
- *Důraz na úspěchy*
- *Práce s oceňováním a pochvalou spíše než s tresty*
- *Diskuze nad odměňováním – má své výhody i rizika*
- *Obecně diskuze nad tím, že od doby, co byla do školství zavedena inkluze, je mnohem méně času na nápravy.*

## 8 Hry použité během vzdělávacího programu

Zpracováno dle (Kolařík, 2011)

- **Reportéři**

Počet osob: 8–30

Doba trvání: dle počtu osob – přibližně 3 minuty na jednu dvojici

Provedení: Ve skupině se vytvoří dvojice, které se vzájemně zpovídají asi 3 a 3 minuty a zjištěné informace si poznamenávají na papír. Poté si všechny dvojice sednou do kruhu a první dvojice se představí. Představování probíhá tak, že jeden z dvojice řekne vše, co se mu podařilo o druhém zjistit. Ten pak informace zpřesní a pokud chce, může je i doplnit. Potom zase on říká, co zjistil o druhém. Všechny dvojice se postupně vystřídají.

Poznámka: Pokud se členové už lépe znají, lze jejich dialogy tematizovat, např. „co máme společného a v čem se lišíme“.

Poznámka: pokud je vedoucí ve skupině lichý, představí se stručně sám a dá prostor pro doplňující otázky.

- **Tři pravdy a jedna lež**

Počet osob: 8–20

Doba trvání: 20 minut

Provedení: Každý člen napíše na papír o sobě tři pravdy a jednu lež. Až všichni dopíší, podají své papíry vedoucímu. Ten po zamíchání přečte údaje z jednoho papíru a skupina hádá, kdo je jejich autorem. Poté hádá, co je pravda a co lež. Vedoucí postup opakuje, dokud se všichni nevystřídají.

Reflexe: Koho bylo pro vás nejtěžší uhodnout a proč? Koho bylo pro vás nejsnazší uhodnout a proč? Překvapilo vás něco? Je těžké rozlišit mezi pravdou a lží?

Poznámka: Je možné napsat i jiný počet pravd a lží. Lze hrát i zkrácenou variantu, v níž každý čte své údaje a ostatní pouze hádají, co je pravda a co lež.

- **Házení ropuchou**

Počet osob: 8-30

Doba trvání: 5 minut

Provedení: Hráči stojí v kruhu a postupně si házejí imaginární, avšak co nejobtížněji chytatelné předměty. Vždy musí říct jméno toho, komu věc hází a co mu hází a ten ji musí chytit tak, jako by to bylo ve skutečnosti. Takto hra pokračuje, dokud je to zábavné. Pro inspiraci uvádím několik předmětů, které lze k házení použít – ropucha, žena, muž, mříž, koloběžka, list papíru, peříčko, cihla, hořčice...

- **1,2,3,4,5**

Počet osob: 8-30

Doba trvání: 10 minut

Provedení: Skupina se rozdělí na dvojice, v nichž se střídavě odpočítávají čísla od jedné do pěti. Když to dvojice zvládne, nahradí se jednička tlesknutím a opět se střídavě dopočítá do pěti. Pak se nahradí dvojka dřepem, trojka výskokem, čtverka plácnutím do stehů a pětka otočením se kolem osy. Jakmile se dvojici podaří celou sestavu zvládnout bez chyby, vymění si čísla a celý postup se opakuje.

## **9 Závěr**

Předkládaná metodika vzdělávacího kurzu „Seberozvojový program pro začínající psychology a speciální pedagogy“ vychází z přímého kontaktu s účastníky a jejich potřeb, které byly v průběhu kurzu opakovaně reflektovány, a program byl těmto potřebám přizpůsobován. Součástí metodiky jsou stručné kazuistiky, cvičení a příklady z praxe účastníků.

## 10 Zdroje

- Auger, M.-T., Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák*, Praha: Portál
- Baštecká, B. a kol. (2009-2013). *Metodika manželského, rodinného, partnerského a dalšího vztahového poradenství*. Dostupné na [metodikavp.webnode.cz](http://metodikavp.webnode.cz)
- Baštecká, B., Goldman, P. (2005). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing
- Hájek, P., Bakalář, E. (1981). *Cvičení z psychoterapie I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. (2005). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála
- Kříž, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: Aisis. o.s.
- Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání*. Praha: Portál
- Luft, J. (1963). *Group Process: An Introduction to Group Dynamics*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company
- Pešová, I., Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada publishing
- Poupětová, Š. (2016). Užitečné kontrakty v poradenství. In Marek Kolařík (ed.) *Sborník příspěvků z XIII. národní konference o manželském, partnerském a rodinném poradenství: Partnerství a rodičovství – synergie a konkurence*. Olomouc: Vydavatelství UP v Olomouci
- Poupětová, Š. (2017). *Proces autosupervize*. Nepublikovaný pracovní text kurzu „Poradenská propedeutika“.
- Vágnerová, M. (1995). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova.

