

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Cyrlometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské sociální práce**

*Charitativní a sociální práce*

Bc. Marie Jenišová, DiS.

*Kids'Skills - na řešení orientovaná práce s dětmi*

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D.

**2015**

*Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité  
informační zdroje uvedla v seznamu literatury.*

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce Mgr. Leoši Zatloukalovi, PhD. et PhD., za jeho odborné vedení, cenné rady a trpělivé naslouchání. Dále PhDr. Danielu Žákovskému za vstřícnou spolupráci při výzkumu a možnost nahlédnout na Kids'Skills z praktické stránky. Rodinám Adama, Jakuba a Dominika za to, že mi otevřely své soukromí.

Mé rodině vděčím za podporu a velkorysost, zejména svým rodičům. Synovcům a neteřím, na které jsem při psaní této práce často myslela, za naše společné chvíle.

# Obsah

Úvod.....	6
1 Přístup zaměřený na řešení.....	8
1.1 Od tradičního pojetí ke společnému hledání řešení.....	8
1.2 Základní ideje přístupu zaměřeného na řešení .....	10
1.3 Specifické techniky přístupu zaměřeného na řešení.....	11
1.4 Rozvíjení řešení brání patologizaci klienta .....	12
2 Poradenství jako základní nástroj sociální práce .....	14
2.1 Základní pojmy.....	14
2.1.1 Definice sociální práce .....	14
2.1.2 Sociální terapie.....	14
2.1.3 Poradenská činnost v sociální práci .....	15
2.2 Konvergující vztah poradenství a psychoterapie.....	16
2.3 Základní charakteristiky poradenského procesu při práci s dětmi .....	18
2.3.1 Pomáhající vztah sociálního pracovníka s klientem .....	19
2.3.2 Spolupráce.....	19
2.3.3 Definování cíle .....	20
2.3.4 Využití kreativních technik při práci s dětmi.....	21
3 Kids' Skills – hravý přístup pro práci s dětmi .....	22
3.1 Naděje, spolupráce, kreativita .....	22
3.2 Kids' Skills v patnácti krocích .....	23
3.3 Tematická setkání pro rodiče a další pečující osoby .....	30
4 Metodologie výzkumu .....	33
4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky .....	33
4.2 Výzkumný design.....	33
4.3 Výběr výzkumného souboru.....	34
4.4 Metody sběru dat .....	34
4.5 Průběh rozhovorů .....	35
4.6 Metoda zpracování získaných dat .....	36
4.7 Zdroje zkreslení a validita výzkumu .....	37
5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	39

5.1	Zmapování procesu změny.....	39
5.1.1	„Jako olej a voda“ .....	39
5.1.2	„Super-ničitel“ .....	44
5.2	Faktory změny .....	48
5.2.1	Zainteresované osoby.....	48
5.2.2	Techniky.....	49
5.2.3	Konkrétní realizace .....	52
6	Diskuse.....	55
	Závěr .....	60
	Seznam použitých zdrojů .....	62
	Seznam příloh.....	66

# Úvod

„Děti ve skutečnosti nemají problém, pouze se ještě nenaucily příslušnou dovednost.“

Ben Furman

Úvodní citát vystihuje podstatu Kids'Skills<sup>1</sup>, modelu pro práci s dětmi, jehož autorem je finský psychiatr Ben Furman, M.D. Na problémy dětí nahlíží jako na dosud nerozvinuté dovednosti.

S Kids'Skills jsem se seznámila během dvoudenního workshopu s Benem Furmanem, pořádaným Katedrou křesťanské sociální práce na CMTF UP v Olomouci v roce 2012. Sestává z patnácti kroků, u nichž mě zaujala jejich kreativita, hravost a především pozitivní přístup k dítěti. Po absolvování workshopu jsem se o Kids'Skills dále zajímala, avšak v české odborné literatuře zmíněné téma nebylo prozatím zpracováno. Uvedená skutečnost zapříčinila mé rozhodnutí věnovat se mu v rámci diplomové práce. V letním semestru v roce 2014 jsem měla příležitost zúčastnit se odborného kurzu *Kids'Skills – přístup zaměřený na řešení při práci s dětmi, rodiči a komunitou*<sup>2</sup>. Zde jsem dále prohloubila znalosti o přístupu, naslouchala jsem zkušenostem jiných pomáhajících pracovníků, ale především jsem měla možnost vyzkoušet postupy Kids'Skills na sobě samé.

Podstatou Kids'Skills je překlopení problému na dovednost, kdy společně s dítětem hledáme, co se může naučit, aby se mu podařilo problém překonat. Inspiruje se filosofií přístupu zaměřeného na řešení (*Solution-Focused Brief Therapy*). Opírá se o silné stránky dětí a o to, co v rodině funguje. Namísto paralyzování problémem hledá řešení, k němuž směřuje skrze dosahování malých změn. Významné je také oceňování i sebemenšího zlepšení, jež posiluje a motivuje děti i rodiče pokračovat v započatém úsilí o změnu.

---

<sup>1</sup> *Kids'Skills* v překladu znamená *dovednosti dětí*. V České republice je ustálen původní, anglický název přístupu, proto jej používám i v této diplomové práci.

<sup>2</sup> Kurz vedli tři certifikovaní Kids'Skills koučové a trenéři: Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D., PhDr. Daniel Žákovský a Bc. Pavel Vítek, členové týmu terapeutů a lektorů přístupu zaměřeného na řešení – Dalet. Rozsah kurzu byl čtyřicet osm hodin.

Cílem práce je *popsat model Kids'Skills a na konkrétním případě dítěte a jeho rodiny zmapovat proces změny při jeho využití*. Práce je pojata empiricky, její součástí je kvalitativní výzkum realizovaný formou případové studie. Je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části se zabývám přístupem zaměřeným na řešení, který představuje výchozí filosofii modelu Kids'Skills. Dále poradenstvím, jako základním nástrojem sociální práce a samotným modelem Kids'Skills. Ve druhé, praktické části této práce popisují metodologii výzkumu, analýzu získaných dat, výsledky a jejich interpretaci. Součástí práce je též příloha obsahující mimo jiné grafické znázornění kroků Kids'Skills.

Přínos práce shledávám v popsání jednotlivých kroků modelu a v následném propojení teorie s konkrétním případem v rámci výzkumu. Svým pojetím může práce sloužit jako inspirace sociálním pracovníkům a dalším odborníkům, kteří pracují s dětskou cílovou skupinou, stejně tak i rodičům dětí.

# 1 Přístup zaměřený na řešení

Jak vyplývá z názvu práce, přístup zaměřený na řešení<sup>3</sup> poskytl teoretickou základnu pro vytvoření modelu Kids' Skills. Je jedním z vlivných přístupů současnosti, jenž vedle psychoterapie pronikl i do dalších odborných sfér, např. do sociální práce, vzdělávání, mediace, ale i do oblasti managementu a koučování. Cílem této kapitoly je představit základní fakta o přístupu zaměřeném na řešení, včetně jeho specifických technik pro práci s klienty.

## 1.1 Od tradičního pojetí ke společnému hledání řešení

Z tradičního na problém orientovaného postoje většiny terapeutických přístupů se na počátku osmdesátých let minulého století vymanil tým okolo Steve De Shazera a Insoo Kim Berg. Ti, využívajíc poznatků svých předchůdců, především amerického psychiatra a psychologa Milton H. Ericksona a Mental Research Institute<sup>4</sup>, hledali, co při terapii funguje a pomáhá klientům překonávat jejich obtíže. Na základě pozorování, experimentů, aplikování nejrůznějších metod a poznatků při práci s klienty, vytvořili vlastní terapeutický styl. Přístup zaměřený na řešení tak vznikl de facto „za pochodu“. De Shazer (De Shazer, Berg, 1997) jej popisuje jako experimentální a výzkumem orientovaný přístup, kde praxe předcházela teorii. Spadá k systemickým (postmoderním) přístupům, kde jsou v potaz brány vzájemné vztahy systému a prostředí, jinými slovy celostní pojetí člověka v interakci s prostředím (Ludewig, 2011). Na rozdíl od tradičního objektivního poznávání skutečnosti, postmoderní myšlení nahlíží na realitu jako na sociálně konstruovanou, již nemůžeme objektivně poznat, ale je výsledkem interpretace vnímané skutečnosti, do níž se promítají kulturní vzorce pozorovatele (Zatloukal, 2007, s. 77).

Výzkumný institut **Mental Research Institute** zaměřený na komunikaci a komunikační vzorce položil základy pro tzv. krátkou terapii. U jeho zrodu stál v roce 1958 Don D. Jackson, k němuž se připojili John Weakland, Jay Hayley, Virginia Satir,

---

<sup>3</sup> Z anglického Solution-Focused Brief Therapy (SFBT). V české literatuře se vedle zmíněné varianty překladu vyskytuje současně i *na řešení orientovaný přístup*.

<sup>4</sup> Mental Research Institute v Palo Alto je výzkumnou institucí působící především v oblasti psychoterapie a rodinné terapie.



Paul Watzlawick aj. Gregory Bateson, ačkoliv nikdy nebyl členem Mental Research Institute, významně přispěl svými výzkumy v oblasti lidského jednání k formování teoretických poznatků institutu. Intervence směřovala k narušení zažitých vzorců chování, které v klientově systému udržovaly problém. (A Founding Father of Family Therapy, on-line; Peller, Walter, 1998). V rámci Mental Research Institute bylo založeno Centrum krátké terapie, jež rozvinulo myšlenku orientovat se více na řešení než na problémy. (Ratner a kol., 2012). Také se zde začal měnit pohled na klienta. Z původního „pacienta“ jemuž je diagnostikován problém, na „zákazníka“, jemuž terapeut naslouchá. Problémy klienta byly považovány za důsledek jeho neúmyslného jednání a cílem terapie bylo zaměřit se na to, co klient dělá špatně a ukázat mu, že problém lze vyřešit tím, že dané věci bude dělat jinak. „Důvody pro současné problémy existují tady-a-ted' a je pro ně možné tady-a-ted' najít řešení“ (Visser, 2008, s. 3).

Efektivitu dlouhotrvající intervence zpochybňoval již **Milton H. Erickson**, zastánce rodinné terapie. Pro přístup zaměřený na řešení je podstatná jeho myšlenka, že často stačí malá změna v životě klienta, aby byl uveden do pohybu proces větších změn. Erickson „neuznával diagnostikování a naopak pevně věřil v sílu lidí řešit své vlastní problémy“ (Visser, 2008, s. 2). Pracoval s různými typy klientů, u každého však zohledňoval jeho individualitu, což činilo jeho práci efektivní. (Green, Lee, 2011, s. 6)

Od roku 1978 působí v americkém Milwaukee. **Centrum krátké rodinné terapie**<sup>5</sup>. Vedle De Shazera a Berg byli v zakládajícím týmu např. Eve Lipchik, Wallace Gingerich, Jim Derks nebo Martin Weiner. Později se přidali další terapeuti, mimo jinými Scott Miller a Alex Molnar. Jejich cílem bylo přijít induktivní metodou na to, co během terapie funguje a toto posílit. Naopak, to co pro intervenci vyhodnotili jako nepotřebné, pak z terapie vypustili a sledovali, jaký bude dopad jejich zásahu. Tímto způsobem systematicky opomíjeli některé tradiční prvky terapie, např. analýzu problému. Dalším krokem při etablování na řešení orientovaného přístupu bylo hledání toho, co v rámci intervence funguje. Sledovali klientovy reakce a diskutovali nad poznatky. Ty kroky, které se zdály funkční, opětovně používali. Takto důsledně vedený proces, opřený o řadu studií ověřujících efektivitu intervencí, dal v roce 1982 vzniknout přístupu zaměřenému na řešení (Visser, 2008; Zatloukal, nedatováno; Brief Family Therapy Center, on-line), v němž je spolupráce terapeuta s klientem stavěna nad

---

<sup>5</sup> *The Brief Family Therapy Center*

jednostrannou pomoc a důvěra v klientovy silné stránky, jeho zdroje a schopnosti překonávat nepříznivou situaci nad expertní přístup. (Kim, 2008, podle Duffy, 2012, s. 144). Hlavní myšlenkou přístupu je, jaké to bude, až bude problém vyřešen (*budoucnost bez přítomnosti problému*).

## 1.2 Základní ideje přístupu zaměřeného na řešení

Níže uvedené zásady vyjadřují základní ideje přístupu (De Shazer, 1988; De Shazer, Dolan, 2014, s. 16 – 17):

„*Když to není rozbité, nespravuj to*“. Pokud něco uspokojivě funguje, neměli bychom se tím zabývat a to ani tehdy, je-li to společností (či poradcem) nahlíženo jako problém.

„*Když to funguje, dělej toho víc*“. Myšlenka je jednoduchá a přitom efektivní. Cestou k dosažení řešení je opakované a časté děláním tzv. výjimek, stojících na předpokladu, že žádný problém neexistuje neustále. Výjimkami jsou situace, jež napomáhají k očekávané změně. Buď se osvědčily v minulosti, nebo pomáhají k alespoň mírnému zlepšení v přítomnosti. Terapeut klienta podporuje v udržení změny skrze opakování těch momentů, v nichž se klientovi dařilo problém řešit. Nehodnotí kvalitu rozhodnutí, ale jeho účinnost.

„*Když to nefunguje, dělej něco jiného*“. Zbytečným plýtváním energie je vracení se k těm řešením, jež se nám v minulosti neosvědčila nebo jež nepřinesla očekávanou změnu. Některé teorie pracují s myšlenkou, že pokud se klientova situace nelepší, příčina je na jeho straně nikoliv v použité terapii nebo teorii. Přístup zaměřený na řešení však reaguje jinak. Zdá-li se konkrétní řešení jako dobré, ale nepřispívá ke zlepšení, pak není považováno za řešení. To, co nefunguje, i když se postup jeví jako správný, k tomu už se znovu nevracejme. Místo toho zkusme něco jiného.

„*Malé kroky mohou vést k velkým změnám*“. Přístup vychází z předpokladu, že malé změny mohou postupně vést ke změnám dalším, které vyústí ve větší systémovou změnu, aniž by ten byl narušen. Příznivě působí také na posílení klientovy sebedůvěry a motivace dosahovat formulovaných cílů.

„Řešení se nutně nemusí přímo vztahovat k problému“. V přístupu zaměřeném na řešení nepotřebujeme znát povahu problému, abychom mohli pracovat na jeho řešení. Zajímá nás, co bude jinak, až bude problém vyřešen. Terapeut s klientem hledají, co se v životě klienta povedlo, co vedlo k žádané změně byť jen náznakem a co by mohlo fungovat v budoucnosti.

„Jazyk užívaný k vývoji řešení se odlišuje od jazyka, jímž se popisuje problém“. Mluvení o problému je spojeno s negativními pocity, na rozdíl od řešení, jež nám dovoluje myslet pozitivně.

„K žádným problémům nedochází neustále; vždy existují výjimky, kterých lze využít“. Podstatou intervence v rámci tohoto přístupu je existence výjimek, kdy se klientovi dařilo problém překonat. Připomínáním si těchto výjimek posilujeme vědomí schopnosti se k nim vracet.

„Budoucnost lze vytvářet i o ní vyjednávat“. Vědomí budoucnosti, do níž může člověk zasáhnout, může si ji představovat ve své fantazii, sdílet apod. je pro něj nadějí. (De Shazer, 1988; De Shazer, Dolan, 2014, s. 16 – 17).

### 1.3 Specifické techniky přístupu zaměřeného na řešení

Výchozí technikou přístupu zaměřeného na řešení je **otázka na zázrak**. Představuje kreativní způsob napomáhající klientům vyjádřit cíl intervence, který však zároveň respektuje závažnost problému. Klient je vybídnut, aby si představil, že zatímco spal, stal se zázrak a že problém, s nímž přišel, je vyřešen. Protože však spal, neví, že je problém vyřešený. Následně je požádán, aby co možná nejdetailněji popsal, jak bude vypadat ráno po zázraku, jak on i jeho okolí poznají, že je problém vyřešen. Rozvíjením klientových odpovědí a detailním popisováním konkrétních situací, se zároveň i rozvíjí možné způsoby řešení problémové situace. Tato technika je užitečná pro ty klienty, pro něž je obtížné definovat cílový stav, kterého chtějí dosáhnout. (De Shazer, 1988; De Shazer, Dolan, 2014).

**Ocenění** je další ze základních technik přístupu a pro klienta představuje velké povzbuzení. Všimáním si toho, co funguje a co klient dělá dobře, mu dáváme najevo náš zájem. Nejde o plané lichocení, jak upozorňuje Zatloukal (nedatováno, s. 8), ale

o pozitivní ohodnocení jakéhokoliv pokroku směrem k řešení. Ocenění považuje za jednu z nejúčinnějších způsobů intervence.

S přístupem zaměřeným na řešení je spojována také technika **práce se škálou**<sup>6</sup>. Skrze škálu nula a deset (případně jedna a deset – zde záleží na terapeutově preferenci, princip zůstává stejný) s klientem hodnotíme průběh sezení. Výhodou této techniky je široký rámec použití. Škálami lze měřit aktuální stav stejně jako průběžný pokrok, vyhledávat výjimky ve vztahu k řešení a dále s nimi pracovat. Pomáhají odhalit, co vše je ještě potřeba udělat pro to, abychom mohli dosáhnout dalšího zlepšení. Podle autorů přístupu není možné, že by člověk setrval v konzistentním stavu. (srov. De Shazer 1988; De Shazer, Dolan, 2014).

„I u těch nejtěžších problémových situací existují výjimky, kdy se problém mohl rozvinout, ale nestalo se tak.“ (Berg, Steiner, 2003, s. 3) Technikou **hledání výjimek** se poradce s klientem zaměřují na ty chvíle, kdy se problémy vyskytovaly v menší míře či přímo nebyly. (srov. De Shazer 1988; De Shazer, Dolan, 2014).

Vedle těchto základních technik existují i další, např. změna před sezením, vytváření řešení a výjimek, otázky na zvládnání, i dotaz na to, zda se terapeut zapomněl na něco zeptat. Trefné je přirovnání přístupu zaměřeného na řešení k pizze<sup>7</sup>. Základ zůstává stejný, ale to, jaké se objeví ingredience a v jakém množství, záleží na naší chuti. Avšak jak upozorňuje Trepper se svými kolegy (2006), používejme pouze ty techniky, jež jsou v souladu s filosofií přístupu (předchozí úspěšná řešení, důvěra v klienta, v jeho odolnost a schopnosti překonat problém aj.).

## 1.4 Rozvíjení řešení brání patologizaci klienta

Přístup terapeutů, který se hojně objevuje při intervenci, se soustředí na problémy a na jejich rozbor. Řešení je poté navrhováno na základě analyzovaných problémů.<sup>8</sup> To,

---

<sup>6</sup> Setkat se lze též s termínem škálovací otázky (viz. De Shazer, Dolan, 2014).

<sup>7</sup> Toto přirovnání zaznělo od Gale Millera při konferenci terapeutů a terapeutek zaměřených na řešení v roce 2010 v Malmö. Zprávu z konference *Bridges - Mosty k řešení či mosty mezi řešeními?* pořídil Mgr. Leoš Zatloukal Ph.D. et Ph.D. a je možné si ji prohlédnout zde: <http://dalet.cz/Clanky/Bridges2010.pdf>.

<sup>8</sup> Pojem problém však často označuje složitý komplex obtíží. Během procesu řešení této komplikované situace se podbízí otázka: na jaký konkrétní problém uvnitř celku se zaměřit dříve? To, co my považujeme za důležité, pro klienta může představovat banalitu. V přístupu zaměřeném na řešení se znalost příčin problému považuje za zatěžující.

že je klient spojován s problémem, jej může do jisté míry patologizovat. „Člověk je však více, než problém. Disponuje různými schopnostmi, silnými stránkami, životním příběhem“ (J. Sharry, 2004, s. 9). Místo podrobného zaobírání se problémem (hledání jeho příčin, identifikování dopadů, apod.), je pozornost zaměřena především na cíl a na proces řešení, jak cílového stavu dosáhnout. (srov. Trepper a kol., 2006). Pro tento způsob konverzace rozvíjející řešení se také používá pojem „solution talk“<sup>9</sup>, jenž v devadesátých letech použil Ben Furman spolu se svým kolegou Tapani Aholou. (srov. Gohier, 2006)

Cílem první kapitoly bylo charakterizovat přístup zaměřený na řešení a osvětlit tak výchozí myšlenky modelu Kids'Skills. Pro svoji efektivitu a všestranné využití má přístup zaměřený na řešení své následovatele nejen mezi terapeuty, ale i v sociální práci, na školách a ve vzdělávacích programech, či v podnikatelském prostředí (srov. Trepper a kol., 2006). Jak se výstižně vyjádřili Peller a Walter (1998), přístup zaměřený na řešení není jen modelem pro práci s klientem, ale především životní filosofií.

---

<sup>9</sup> Existuje také pojem „problem talk“, jenž odkazuje na konverzaci rozvíjející problém.

## 2 Poradenství jako základní nástroj sociální práce

Tato kapitola pojednává o poradenství, chápaném jako jeden ze základních nástrojů sociální práce a specifikuje podstatné charakteristiky poradenského procesu při práci s dětskou cílovou skupinou. Součástí kapitoly je také reflexe nejasných hranic mezi poradenstvím a psychoterapií. Zájem o psychoterapeutické výcviky a kurzy rozšiřuje kompetence sociálních pracovníků, jako je tomu např. u výše popsaného přístupu zaměřeného na řešení, jehož ideje a specifické techniky si nacházejí cestu do praxe sociální práce.

### 2.1 Základní pojmy

#### 2.1.1 Definice sociální práce

Podle NASW<sup>10</sup> je sociální práce „profesionální aktivita zaměřená na pomáhání jednotlivcům, skupinám či komunitám zlepšit nebo obnovit jejich schopnost sociálního fungování a na tvorbu společenských podmínek příznačných pro tento cíl“ (Matoušek, 2001, s. 184). Janebová (2008) však poukazuje na mnohem širší vytyčení cíle sociální práce postmodernistickou perspektivou: „cílem sociální práce není zajištění sociálního fungování, ale sociální spravedlnost a blahobyt lidstva“ (Janebová, 2008, s. 83). S takto pojatým cílem koresponduje definice sociální práce dle IFSW<sup>11</sup>: „Profese sociální práce podporuje sociální změnu, řešení problémů v mezilidských vztazích a posílení a osvobození lidí za účelem naplnění jejich osobního blaha. Užívá teorii lidského chování a sociálních systémů, sociální práce zasahuje tam, kde se lidé dostávají do kontaktu se svým prostředím. Pro sociální práci jsou klíčové principy lidských práv a společenské spravedlnosti“ (Sociální revue, online).

#### 2.1.2 Sociální terapie

K činnostem sociální práce řadíme sociální terapii. Jde o „specifický druh odborné intervence, jejímž cílem je dosahovat přímým i nepřímým působením žádoucích změn

---

<sup>10</sup> *The National Association of Social Workers*

<sup>11</sup> *The International Federation of Social Workers*

v chování klienta a v jeho sociálním okolí, řešit situaci, která jej bezprostředně ohrožuje a předcházet vzniku rizikového chování“ (Zakouřilová, 2014, s. 15).

Mezi cíle sociální terapie Zakouřilová (2014, s. 23-24) řadí:

„podpora klienta, jeho adaptace na nové podmínky, sociální začlenění do života, žádoucí změny v klientově chování a jeho sociálním prostředí, přestavba klientova postoje k problémům a danostem v jeho životě, nalezení zdrojů k řešení přítomných problémů, úprava postojů a výchovných praktik klientů coby rodičů, odstranění nežádoucích vlivů ze života klienta a jeho rodiny.“

Sociální terapie zahrnuje **poradenství**, diagnostiku, preventivní činnost, krizovou intervenci, spolupráci terapeutů s odborníky a dalšími osobami, které hrají v životě klienta významnou roli, dále různé formy rehabilitace (rodinná, volnočasová), přímou terapeutickou práci, resocializaci a jiné metody podporující dobrý průběh terapeutického sezení. (Zakouřilová, 2014, s. 21).

Vrátíme-li se k definici sociální terapie, můžeme konstatovat, že má velmi blízko k psychoterapii, dle některých autorů se s psychoterapií takřka překrývají. Touto problematikou se detailněji zabýváme v podkapitole *Konvergující vztah poradenství a psychoterapie*.

### **2.1.3 Poradenská činnost v sociální práci**

„Poradenská činnost je jedním z nejvýznamnějších nástrojů sociální práce a zahrnuje širokou škálu různých postupů a metod“ (Zakouřilová, 2014, s. 22). Konkrétněji vymezuje poradenství Matoušek (2008, s. 142): „v užším smyslu jde o poskytování informací, které si klient vyžádá a jež potřebuje k řešení svého problému. V širším smyslu dává poradenství klientovi příležitost k tomu, aby prozkoumal své přednosti, respektive slabá místa a našel strategie ke zlepšení kvality svého života. Ještě náročnějším cílem poradenství může být, aby klient získal nový pohled na sebe a na druhé lidi i potřebné dovednosti.“

Na to, jaké by měla mít poradenská intervence charakteristiky, nahlíží jednotliví autoři různě. Jednak je to dáno jejich profilací a myšlenkovým směrem, s nímž sympatizují, jednak je to také dáno konkrétní situací. Každý klient i terapeut vnáší do

poradenského procesu kus sebe samého. S tím je třeba počítat a být při intervenci flexibilní.

Legislativně je poradenství detailněji upraveno § 3 a 4 v prováděcí vyhlášce č. 505/2006 k zákonu o sociálních službách. S ohledem na situaci, v níž se klient aktuálně nachází, mu může být poskytnuto buď základní sociální poradenství mající informativní charakter, nebo odborné sociální poradenství určené již konkrétním cílovým skupinám (manželské a rodinné poradny, poradny pro seniory, občanské poradny aj.).

## **2.2 Konvergující vztah poradenství a psychoterapie**

Jak již bylo nastíněno v předchozích podkapitolách, setkáváme se v literatuře s nejasně vymezenými hranicemi mezi psychoterapií a poradenstvím. Zatímco někteří autoři tyto pojmy užívají jako synonyma, jiní se snaží o jejich striktní oddělení.

Podle McLeoda (2009, podle Řiháček, 2014, s. 15) mají poradenství i psychoterapie odlišný historický původ. Psychoterapie čerpá z psychiatrie, oboru, jenž se zpočátku věnoval lidem s duševním onemocněním, kteří byli společností vyčleňováni. Směřuje spíše k jednotlivci na rozdíl od poradenství, které vzniklo jako komunitní služba, pro niž je specifický dobrovolnický aspekt a napojení na vzdělávací systém.

O zachycení rozdílů mezi poradenstvím a psychoterapií usiluje Zakouřilová (2014). Oba druhy pomoci se snaží dosahovat uspokojivého sociálního fungování klientů, avšak poradenství nezachází do takové hloubky jako psychoterapie. Další rozlišení lze dle autorky nalézt v předmětu pomoci. Psychoterapie pracuje častěji s již existujícími problémy na rozdíl od poradenství, jež je zacíleno na prevenci a budoucí stav. Sociální pracovník se snaží identifikovat dostupné zdroje (sociální, materiální, ekonomické, komunitní aj.) a intervenci může zahájit i bez počáteční motivace klienta. Nesoustředí se tolik na psychické a emoční obtíže klientů, ale spíše klienta doprovází a podporuje v nalézání správného řešení, rozvíjení schopností a překonávání obtíží. Významným charakteristickým rysem poradenství je také kontakt s klienty v jejich přirozeném prostředí.

Naopak ti, kdo užívají poradenství a psychoterapii jako synonyma, argumentují, že obě disciplíny „v zásadě vyžadují od odborníků tytéž způsobilosti, schopnosti, osobní kvality; směřují ke stejným cílům; a probíhají mnohdy identicky.“ (Smitková, 2011,



podle Řiháček, 2014, s. 13). V psychologickém slovníku autorů Hartl, Hartlová (2000) lze nalézt hesla *poradenství speciální, vedenství pro volbu povolání a vedenství psychologické*, které se dle tvrzení autorů prolíná s psychoterapií. „V tradičním významu psychologické vedenství označovalo činnost založenou na expertní pozici poradce, spočívající převážně v provádění diagnostiky a poskytování informací či rad směrem k překonávání psychologických problémů jedince a k rozvoji jeho osobnosti.“ (Řiháček, 2014, s. 15; Hartl, Hartlová, 2000, s. 420). Podobně se vyjadřuje i Matoušek (2008, s. 142): Je-li cílem vedenství „aby klient získal nový pohled na sebe i na druhé lidi a potřebné nové dovednosti,“ pak se nutně překrývá s psychoterapií.

Tématu nejasně vymezených hranic mezi vedenstvím a psychoterapií se věnuje ve svém článku Řiháček (2014), v němž rozpracovává otázku, zda je možné tyto dvě odborné činnosti smysluplně rozlišit. Navrhuje pro tento účel porovnat tři oblasti, v nichž by měly být patrné rozdíly a to cíl práce, metodu práce a předmět práce. Při jejich bližším zkoumání však došel k závěru, že žádné zásadní rozdíly popsat nelze. Pohlédneme-li na úsilí obou disciplín, vyplývá, že „na úrovni cílů nejsou vedenství ani psychoterapie odlišitelné, poradci i psychoterapeuti si mohou klást tytéž cíle“ (Řiháček, 2014, s. 16). Způsob, jakým obě disciplíny pracují, se též neliší, neboť metody a techniky, které jsou v rámci vedenství využívány, vychází z psychoterapeutických přístupů. Vedenství samo o sobě nedisponuje vlastními technikami. Ani třetí oblast není výrazně rozdílná. To s jakými klienty nebo problémy pracují a na jaké aspekty se soustředí je individuální pro každého jednotlivého terapeuta či poradce. „Rozdíly mezi různými přístupy mohou být zásadnější než odlišnost mezi psychoterapií a vedenstvím“ (Řiháček, 2014, s. 18).

Při objasňování nepřehledného vztahu obou disciplín zachází dále a nabízí model tří rovin, jímž chce do problematiky vnést určitou strukturu. První rovina se týká metod v obecném smyslu. Jak psychoterapie, tak vedenství vychází z týchž přístupů. Druhá je rovina praktické činnosti. Autor porovnává, jakým způsobem terapeuta a poradci aplikují jednotlivé přístupy vzhledem k povaze problémů klienta a jeho potřeb. Rozdíly nalézá v míře, nikoliv v podstatě. Dovednosti potřebné k práci s klienty terapeuta i poradci získávají absolvováním specializovaných výcviků, zkušenostmi z praxe a supervizí. Stále častěji jsou poradci poskytující psychologické služby absolventy psychoterapeutických výcviků, čemuž odpovídá i styl jejich práce, blízký práci terapeutů (Řiháček, 2014, s. 19-20). Obdobně vnímá pomáhající i Miller (nedatováno).

Označení terapeut podle něj zastupuje toho, kdo poskytuje psychoterapeutické a poradenské služby. Může to být sociální pracovník, psycholog, psychoterapeut, rodinný a manželský poradce nebo duchovní osoba. Spolu s klientem řeší problémy týkající se duševního zdraví (deprese, úzkosti, vztahy, rodinné problémy apod.). Kappl (2008, s. 53) v souvislosti s aplikováním psychoterapeutických směrů při poskytování služeb sociální práce hovoří o „terénním terapeutovi“. Třetí rovina představuje profesi samu o sobě. Řiháček (2014, s. 20) upozorňuje na problém „umělého oddělování činností, které jsou si ve skutečnosti velmi podobné až identické.“ K tomuto oddělování dochází podle jeho názoru budováním identity oboru, ochranou klientů, ale překvapivě také zabraňováním konkurenci v přístupu ke zdrojům. Závěrem svého příspěvku celou problematiku poradenství versus psychoterapie shrnuje následujícími slovy: „i když se zdá, že určité rozdíly existují, jsou spojeny spíše s kontextuálním a filosofickým milieu než s jakýmkoliv rozdíly v technické stránce práce či dovednostech praktiků obou disciplín“ (Řiháček, 2014, s. 20).

Pro účely této práce nahlížím na vztah poradenství a psychoterapie jako konvergující. Řada modelů a přístupů postmodernistické perspektivy, jež jsou využívány v psychoterapii, se využívá i v sociální práci. Příkladem je přístup zaměřený na řešení, který poskytl teoretickou základnu pro Kids' Skills.

### **2.3 Základní charakteristiky poradenského procesu při práci s dětmi**

V důsledku růstu, osobnostního rozvoje i okolního prostředí, se všechny děti potýkají s různými problémy. Mohou to být problémy s chováním, problémy mající fyziologický charakter, nerozvinuté schopnosti sebeobsluhy, problémy související s nepříznivými podmínkami v sociální sféře, apod. Některé z nich se s vývojem postupně vytráčí. Některé však přetrvávají a stávají se důvodem k vyhledání odborné pomoci. (Furman, nedatováno) S dětskou cílovou skupinou pracují sociální pracovníci v oblasti náhradní rodinné péče, terénní sociální práce v rodinách, v rámci preventivních činností a v nízkoprahových centrech, rodinných a jiných specializovaných poradnách, apod.

### **2.3.1 Pomáhající vztah sociálního pracovníka s klientem**

Podle Rogerse je člověk přirozeně dobrý a je mu dán bohatý kapitál „... jež může za vhodných vztahových podmínek rozvíjet směrem k sebeporozumění, pochopení, akceptaci okolí, ke konstruktivním změnám ve vztazích a jednání“ (Nykl, 2012, s. 33). Na vztah mezi sociálním pracovníkem (terapeutem) a klientem nahlíží jako klíčový pro uskutečňování pomoci. Rogers (podle Nykl, 2012) popsal tři významné charakteristiky pomáhajícího vztahu umožňující zároveň i optimální vývoj osobnosti: akceptace (bezvýhradné pozitivní přijetí), empatie (empatické porozumění) a autentičnost (kongruence). Akceptace dává najevo, že uznáváme osobnost druhého člověka. Empatickým porozuměním vnímáme svět očima druhých (ale zároveň jej diferencujeme od vlastních pocitů). Opravdovost ve vztahu znamená být upřímný vůči druhému. Nykl (2012, s. 33) dodává: „... vztah mezi dvěma osobami vede k psychickému růstu, dopomáhá člověku k sebedůvěře a sociální odpovědnosti.“

Při práci s dětskou cílovou skupinou je důležité přijímat dítě takové, jaké se vidí ono samo, nikoliv jeho rodiče. Nehodnotit ho, ale umožnit mu, aby bylo samo sebou, budovat vzájemnou důvěru. Děti jsou vnímavé a obvykle rychle se jim daří odhalit dospělého, který jedná rozporuplně a neupřímně (Geldard, Geldard, 2008). Terapeutický vztah jako jeden z faktorů účinné pomoci popisují také například Hubble, Duncan a Miller (1999, podle Selekman, 2010, s. 21). Jak vyplynulo z jimi realizovaného výzkumu, empatie, vřelost, validace, ale i struktura terapeutických sezení má příznivý vliv na změnu, k níž klient směřuje.

### **2.3.2 Spolupráce**

Ze zkušenosti mnoha terapeutů vyplývá, že spolupráce s klientem, případně jeho rodinou a širším okolím, je pro úspěšně vedenou terapii zásadní (Zakouřilová, 2014). Zvláště při práci s dětmi, v níž je zapojena blízká rodina a další významné osoby, je pro efektivní terapii důležité vytvořit spolupracující vztah. Potvrzují to i mnohé výzkumy, např. dle Krupnický et al., 1996; Orlinsky et al., 1994 (podle Sharry, 2004, s. 22) pozitivní aliance je tím nejlepším předpokladem pro pozitivní výstupy terapie.

Ne vždy přichází dítě k poradci dobrovolně a motivované ke změně. Často to jsou rodiče, kdo vidí u dítěte problém a chtějí jej nějakým způsobem řešit a zájmy rodičů a zájmy dítěte tak mohou být ve vzájemném rozporu. Vhodnými strategiemi lze

případné protichůdné zájmy spojit a vytvořit prostředí, ve kterém bude možné společně usilovat o změnu. Sharry (2004) popisuje pět principů, jež mohou být nápomocné při vytváření spolupracujícího vztahu. Při zahájení terapeutického sezení doporučuje věnovat se nejdříve uvolněnému popovídání si, v němž se nebude řešit problém, ale ta témata, která jsou klientovi blízká, na něž je hrdý apod. Dále jsou to již zmíněné rogersovské postoje terapeuta ke klientovi: empatie, akceptace, opravdovost. Tzv. princip zvědavosti respektující klientovu důstojnost znamená, že klient není chápán pouze v kontextu problému, s nímž přichází, ale terapeut by se o něj měl zajímat jako o člověka, který má své silné stránky, schopnosti, přání, vysněnou budoucnost apod. Dalším užitečným principem pro navození sdílené a spolupracující atmosféry je humor. Zacházejme s ním však opatrně, abychom se vyvarovali zesměšňování či jiných nedorozumění. Posledním principem je uvědomování si sebe sama, svých kvalit, slabých i silných stránek, dokázat reflektovat své působení v rámci intervence. Specifikem terapeutických vztahů je jedinečnost každého z nich. Je třeba vždy přistupovat individuálně, nikoliv generalizovat. To, co u některého z klientů funguje, s jiným už nemusí. Proto by měl být terapeut vůči svým klientům citlivý a hledat to, co je konstruktivní v každé jednotlivé situaci. (Sharry, 2004, s. 22-29)

### **2.3.3 Defínování cíle**

Postmoderní přístupy v sociální práci se zaměřují na konstruktivní práci s klientem. Namísto dřívější diagnózy a zaobírání se problémem, se soustředí na hledání řešení a naplňování cílů klienta. Berg a Steiner (2003, s. 4) definují úspěch intervence, jako dosažení cíle, který si klient stanovil. Poukazují však na komplexnost cíle, kterou je třeba si uvědomovat. Zejména rodiče mají mnoho nápadů, co by v dané situaci bylo pro dítě tím nejlepším, ale někde se musí začít a někde skončit. Abychom mohli dosáhnout úspěchu, je třeba přijímat především nápady a přání dětí, respektovat jejich představy a význam, který pro ně jejich volba má.

Geldard a Geldard (2008) uvádí čtyři úrovně stanovování cílů v rámci terapeutického procesu: základní, rodičovské, formulované terapeutem a cíle dítěte. Základní cíle jsou obecně formulované, např. umožnit dítěti, aby ve vnějším prostředí fungovalo bez potíží a spokojeně a aby se snadno přizpůsobovalo novým situacím; přivést dítě ke změně těch typů chování, které mívají negativní důsledky; umožnit dítěti získat dobré mínění o sobě samém. Cíle formulované rodiči jsou založené na aktuálním

chování dítěte a promítá se do nich pohled rodičů na daný problém. Terapeut si cíle stanovuje na základě svých hypotéz, jimiž si zdůvodňuje chování dítěte. Často při jejich formulování vychází z předchozích zkušeností nebo teoretických poznatků vztahujících se ke konkrétní problematice. Cíle dítěte vyplývají během terapeutického sezení a přináší je samo dítě. Důležité je tyto cíle nepřehlížet nebo jim věnovat menší pozornost. Je-li to možné, měly by být podle autorů kladeny na první místo. Postupným naplňováním dohodnutých cílů pak lze dosáhnout cílů první úrovně. (Srov. Geldard, Geldard, 2008, s. 13)

### **2.3.4 Využití kreativních technik při práci s dětmi**

Při práci s dětskou cílovou skupinou je užitečné zahrnout do intervence i kreativní techniky. „Poradenství je jednou z oblastí sociální terapie, kde je třeba zvýšeně dbát na to, že určité postupy vhodné pro dospělé nemusí být vůbec efektivní pro děti“ (Zakouřilová, 2014, s. 23). Sharry (2004, s. 63) např. popisuje situaci, kdy se sedmiletý chlapec ostýchal při terapeutickém setkání mluvit, a proto terapeut navrhl namalovat tři obrázky. Na první to, co rád dělá nebo v čem je dobrý. Na druhý speciální přání, které si přeje, aby se stalo a na třetí moment, kdy byl svému přání nejbližší. Poté terapeut chlapce vybídl, aby mu popsal, co na obrázky namaloval. Touto technikou se mu podařilo dodat chlapci více jistoty a zároveň i otevřít prostor pro rozhovor.

Dobrou zkušenost s různými tvořivými materiály (kamínky, dřevěné kostky, papíry, pastelky, maňásci, apod.) má dětská psychiatrička a psychoterapeutka Therese Steiner (Berg, Steiner, 2003), jež je ve své praxi využívá raději než konkrétní hračky. Umožňují jí vstupovat do dětského světa a rozvíjet komunikaci s dítětem. Širokou škálu technik využitelných při práci s dětmi, např. začarovaná rodina, doplňování vět, kresba zázračné otázky, nácvik řešení problému aj. včetně návodu, jak s nimi pracovat, lze nalézt v knížce Evy Zakouřilové *Speciální techniky sociální terapie rodin* (2014) či v dalších odborných publikacích.

Práce s dětmi je specifická tím, že poradce pracuje s celým rodinným systémem. V rodině jsou dítěti předávány hodnoty a tradice, učí se komunikačním vzorcům, buduje svoji identitu. Je důležité nestavět se do expertní pozice, ale pomáhat rodině objevovat její vlastní zdroje a potenciál pro řešení obtížných životních situací a vést ji k odpovědnosti za sebe sama. Společná orientace na řešení a budoucí cíle, místo na problém, zdůrazňuje to pozitivní, co v rodině funguje a na čem může stavět.

### 3 Kids'Skills – hravý přístup pro práci s dětmi

Tato kapitola představuje Kids'Skills jako alternativní model pro poradenskou práci s dětmi v duchu přístupu zaměřeného na řešení. Ben Furman k modelu dodává: „Je o pomáhání a podporování dítěte v učení dovedností. Proto, pokud se dítě potýká s nějakou obtíží, je důležité najít, co se potřebuje naučit nebo v čem se má zlepšit, aby mohlo problém překonat.“ (Furman, 2009) Podobně se staví k obtížím dětí i Berg a Steiner, autorky publikace *Children's Solution Work* (2003), v níž popisují práci s dětmi v duchu na řešení zaměřeného přístupu. Děti nejsou vždy schopné popsat příčinu problému, zato jsou však zvědavé co bude fungovat.

#### 3.1 Naděje, spolupráce, kreativita

Naděje, spolupráce a kreativita představují podle Bena Furmana (Rich, 2012) tři zásadní aspekty mající vliv na úspěch intervence. Furman nabízí jejich metaforické přirovnání ke květináči se třemi výhonky květin<sup>12</sup>. Podobně jako je třeba pečovat o květiny, aby neuvadly, tak i o tyto tři zásady se musí „pečovat“, aby Kids'Skills neztratilo nic ze své „krásky“.

Místo otázek typu: „Už máte tento problém dlouho?“ „Jaké další psychické nemoci máte v rodině?“ ... apod., jež klientovi berou naději, se poradce soustředí na její budování: „Zdá se, že už jste na dobré cestě, co už jste do té doby udělal?“ „Jak jste dokázal překonat svůj strach?“ „Společně najdeme něco, co vám pomůže“, apod.

Při práci v rodině je třeba podporovat spolupráci založenou na empatii a podpoře. Místo o problémech, jež by mohly vyústit ve vzájemné obviňování členů rodiny, který z nich za co může, se hovoří o schopnostech a o tom, co se podařilo. Např. při rozhovoru s rodiči, jejichž dcera trpí anorexií: „Musí to pro vás být složité vychovávat dceru trpící anorexií. Tento týden je na tom lépe než minulý, v čem vidíte tuto pozitivní změnu?“

Třetí květinou je již zmíněná kreativita, pro niž je klíčové ocenění. Lidé jsou kreativnější, cítí-li se přijati: „To je skvělý nápad, jak jsi na to přišel?“ Důležité je

---

<sup>12</sup> Tzv. *Flower-Pot Theory*

věnovat pozornost i těm nápadům, které se poradci nezdají příliš praktické: „Aha, to je zajímavý nápad. Zkusme to ale vymyslet ještě jinak.“ ... apod. (Furman, osobní sdělení; Dalet, osobní sdělení).

### 3.2 Kids'Skills v patnácti krocích<sup>13</sup>

Ben Furman popsal celkem patnáct kroků<sup>14</sup> při osvojování si nové dovednosti nebo při prohlubování již získané. Vedle českého překladu jsou uvedeny také původní názvy.

1. Přeměna problémů na dovednosti (*Converting problems into skills*)
2. Dohoda o dovednosti, kterou se dítě bude učit (*Agreeing on the skill to learn*)
3. Zkoumání přínosů (*Exploring the benefits of the skill*)
4. Pojmenování dovednosti (*Naming the skill*)
5. Výběr „pomocníka“ (*Choosing a power creature*)
6. Hledání podpory (*Obtaining supporters*)
7. Posílení sebedůvěry (*Building confidence*)
8. Plánování oslavy (*Planning the celebration*)
9. Detailní popis dovednosti (*Defining the skill*)
10. Zveřejnění (*Going public*)
11. Trénování dovednosti (*Practicing the skill*)
12. Připomenutí (*Dealing with setbacks*)
13. Oslava (*Celebrating success*)
14. Učení dalších dětí (*Teaching to others*)
15. Další dovednosti (*Moving on to the next skill*). (Zatloukal, nedatováno; Furman, 2009)

Kids'Skills není přístupem vytvořeným proto, aby řešil pouze problémy. Je i přístupem preventivním. Dítě se nemusí nutně potýkat s problémem, ale novým dovednostem se může učit například proto, aby lépe vycházelo s kamarády nebo aby se

---

<sup>13</sup> V příloze této práce je připojen obrázek, graficky znázorňující všech 15 kroků.

<sup>14</sup> Pro české ekvivalenty jednotlivých kroků jsou v práci použity již existující překlady. Ty lze nalézt například v článku *Kids'Skills – Hravý a na řešení zaměřený přístup při práci s dětmi* (v originále *Kids'Skills: Playful and practical solution-finding with children*), jehož překladatelem je Mgr. Leoš Zatloukal Ph.D. et Ph.D., jeden z hlavních průkopníků Kids'Skills v České republice.

odnaučilo nějakému zlovyku. Průběh Kids' Skills může být zaznamenáván do speciálně vytvořených pracovních sešitů či na plakátek.<sup>15</sup>

Prvním krokem je *přeměna problémů na dovednosti*. Konkrétní problém je přeměněn na dovednost, kterou se dítě může naučit, případně se zlepšit v tom, co již umí. Podle psychologického slovníku se dovedností rozumí „učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 121). Na úrovni Kids' Skills, dovednost není schopnost NEdělat špatnou věc, ale dovednost je dělat místo toho věc správnou. Při převádění je třeba zachovávat pozitivní přístup a být konkrétní. (Kids' Skills: Instructions, on-line)

Často ti, kdo si zatím neosvojili pozitivní jazyk Kids' Skills, formulují dovednosti negativně. Přiblížím to na příkladu chlapce, který nechce druhým dětem půjčovat hračky, a dvou definicí dovednosti. Tou první je, že chlapec se naučí „nebýt lakomý“. Takto formulovaná dovednost je pro děti jednak abstraktní a jednak působí negativně. Je třeba se zamyslet nad tím, jak se pozná, že se chlapec tu konkrétní dovednost naučil a jak je možné ji změřit. Druhá definice dovednosti „naučit se půjčovat dětem hračky“, má ve své podstatě stejný význam, ale pozměněním slov a jejich převedením do pozitivního jazyka získáme konkrétní představu toho, jak by mohlo procvičování této dovednosti vypadat v praxi. Pozitivní formulace též působí kladně na motivaci dítěte.

Dovednost lze najít za každým problémem. Narazí-li se v praxi na situaci, kdy se bude jednat o soubor vzájemně propletených problémů, je třeba tyto jednotlivě rozkódovat a postupně je převádět na dovednosti. Dítěti má být dán prostor, aby se samo sebe zeptalo: „Co se místo toho můžu naučit?“ „Co budu dělat místo toho být naštvaný?“ (Furman, nedatováno)

Po přeměně problémů na dovednosti následuje krok druhý: *dohoda o dovednosti, kterou se dítě bude učit*. Zde je místo pro diskusi nad konkrétními dovednostmi. Iniciativa může být ponechána na dítěti, aby ono samo definovalo dovednost, kterou se chce naučit, nebo může s návrhem na dovednost přijít rodič či poradce (zejména

---

<sup>15</sup> Pro práci s dětmi v rámci Kids' Skills byly zhotoveny také pracovní listy, do kterých se zaznamenávají jednotlivé kroky vztahující se ke konkrétní dovednosti. Více informací o pracovních listech lze získat na internetových stránkách Helsinkí Brief Therapy Institute (<http://www.reteaming.com/shop/>). Vedle pracovních listů může stejně dobře posloužit např. ručně vyrobený plakátek, jenž si může dítě pověsit ve škole, v pokoji apod., aby mu připomínalo dovednost, na níž pracuje a motivovalo ho k jejímu úspěšnému dosažení.



u menších dětí, které ještě nemusí být schopné samostatně formulovat dovednost). V prvním případě Furman navrhuje položit dítěti pomocnou otázku, např. „Je pro tebe něco těžkého, co by ses rád naučil nebo v čem by ses chtěl stát lepším?“ V druhém případě by pak návrh dospělého mohl být položen slovy: „Byl bych rád, kdyby ses naučil ...“ apod. (Furman, 2009, s. 20). Je nezbytné, aby s dovednostmi, jíž se bude dítě učit, souhlasili všichni zúčastnění, především dítě samotné a nejednalo se pouze o vůli rodičů bez zájmu dítěte. Taková dovednost by se špatně učila a pravděpodobně, by vyšla do ztracena. S ohledem na zásady přístupu zaměřeného na řešení, jenž představuje teoretické východisko Kids'Skills, je vhodné začít s takovými dovednostmi, které budou lehce proveditelné a snadné pro naučení se. Dosahování malých cílů vytváří příhodné podmínky pro změnu větší (De Shazer, Dolan, 2014).

Třetím krokem je *zkoumání přínosů*. Proces učení se nové dovednosti vyžaduje od dítěte úsilí. „Co z toho bude mít?“ „Proč je pro něj důležité naučit se právě toto?“ „Proč lidé chtějí, aby se to naučil?“ (Furman, osobní sdělení). Podobně formulované otázky adresované dítěti mu pomohou uvědomit si, proč stojí za to, se novou dovednost naučit. Ke zkoumání přínosů je užitečné přizvat všechny zainteresované osoby (poradce, rodiče, blízké příbuzné, kamarády apod.) a pracovat společně. Vnímané přínosy plynoucí ze zvládnutí procesu učení jsou pro dítě důležitým zdrojem motivace.

*Pojmenování* je oblíbenou částí Kids'Skills. V tomto čtvrtém kroku je úkolem pojmenovat novou dovednost. Jméno, jež dítě pro svoji dovednost vymyslí, by mělo být zábavné, hravé, speciální. Je důležité, aby se mu jméno líbilo. (Furman, 2009, s. 20). Je-li třeba, mohou mu v hledání vhodného jména pomoci rodiče, poradce, přátelé, aj. Tím, že dovednost dostane jméno, bude snáze uchopitelná. Bude-li jméno navíc i humorné, je pravděpodobné, že se tím zvýší atraktivita se novou dovednost skutečně naučit. (Dalet, osobní sdělení).

Po pojmenování nové dovednosti následuje krok *výběr pomocníka*. Kouzelný pomocník je symbolem vnitřní síly a zároveň i připomíná dovednost, kterou se dítě učí. Může jím být komiksová postavička, zvířátko nebo jakékoliv jiné stvoření, které buď danou dovedností disponuje či ji nějakým způsobem vystihuje nebo si jej dítě zvolí, aby mu pomáhalo. Pomocník má být umístěn tak, aby dovednost připomínal. Děti si jej např. mohou namalovat, případně se může využít již existujícího obrázku či hračky. Poté co proběhne výběr pomocníka, je dobré se doptat na to, jak bude dítěti konkrétně

pomáhat, např.: „Jak ti pomocník připomene dovednost, když na ni zapomeněš?“ Pomocník může také přijít s nápadem, jak cvičit dovednost nebo může být např. ohromen pokrokem, který se podařilo dítěti udělat. (Furman, 2009, s. 22; Dalet, osobní sdělení)

Šestým krokem je *hledání podpory*. Učit se dovednostem by nemělo být individuální záležitostí. Děti potřebují dodat odvalu, pocítit podporu a čím více pomocníků se do procesu zapojí, tím snadněji se může nová dovednost učit. Opět je důležité dát prostor dětem, aby mohly vyjádřit, koho si přejí do pomáhání zapojit (rodiče, učitele, kamarády aj.). Ti, kdo přijmou roli pomocníka, mohou být zapsáni do pracovních listů či na plakátek. Jejich rolí je především podporovat dítě (pozorovat jeho pokroky a zaznamenávat je do jeho pracovních listů či na plakátek), nabídnout nápady, jak se nové dovednosti naučit, vytvářet příhodné podmínky pro procvičování, dávat zpětnou vazbu, oceňovat je (samotné rozhodnutí, dílčí úspěchy apod.), připomínat dovednost, když je potřeba, ukázat obdiv z úspěchu, oslavit společně s dítětem jeho úspěch atd. (Furman, osobní sdělení; Furman, nedatováno, s. 32). Gohier (2006, s. 33) uvádí tři základní aspekty, jež jsou pro dítě v rámci jeho podpůrné sítě přínosem. Jsou jimi spolupráce, důvěra a vzájemný vztah.

Následuje sedmý krok, *posílení sebedůvěry*. Když se člověk o něco pokouší, ale nedaří se mu dosáhnout zlepšení, může ztratit důvěru v sebe sama a své schopnosti. Aby mohlo dítě vyvinout úsilí naučit se novou dovednost, či se v něčem zlepšit, musí věřit, že to dokáže. Sebedůvěru posilují předchozí dosažené úspěchy, ale i přesvědčení ostatních o jeho schopnostech. Když dítě uslyší, co o něm řekli ostatní, poradce to s ním dále rozebírá. „Věříš, že se tuto dovednost dokážeš naučit?“ „Co ti dává takovou jistotu, že to dokážeš?“ (Furman, 2009, s. 23; Dalet, osobní sdělení).

Během workshopu s Benem Furmanem<sup>16</sup> jsem se setkala s neobvyklým termínem *oceňující klepy*<sup>17</sup> ve smyslu pozitivní nepřímé pochvaly. Myslí se tím situace, kdy chválíme před jinou osobou dítě, které je přítomno rozhovoru (použijeme-li k tomu tlumený hlas, můžeme dosáhnout větší efektivity) nebo když s jinou osobou mluvíme pochvalně o dítěti a tomu to poté sdělíme (např. že jej druhý rodič chválil či my sami jsme jej chválili před někým pro dítě významným). Tyto oceňující klepy mohou být též

---

<sup>16</sup> Jednalo se o workshop Kids' Skills pořádaný CMTF UP v Olomouci v listopadu roku 2012.

<sup>17</sup> Z anglického *positive gossips*, překlad Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D.

zahrnuty jako efektivní způsob pro posílení sebedůvěry neboť znásobují účinek pochvaly a povzbuzení. (Furman, osobní sdělení; Sharry, 2006, s. 39)

Osmým krokem Kids'Skills je *plánování oslavy*. Oslava nemá být chápána pouze jako symbolická odměna za naučení se dovednosti, ale též jako příležitost podělit se s ostatními o radost z nově naučené dovednosti a zároveň jim tímto způsobem i poděkovat za pomoc a podporu. Jak říká jedno přísloví: „sdílená radost je dvojnásobná radost.“ Podrobně připravený plán a pocit očekávání této události bude pozitivně působit na motivaci. S dítětem se projedná, jaká by oslava měla být. Nápomocné mohou být následující otázky: „Co zábavného bys chtěl udělat, až se naučíš tuto novou dovednost?“ „Chtěl bys, abychom ti pomohli uspořádat oslavu? Nebo bys raději dělal něco jiného?“ Poté je věnován čas konkrétním detailům (kde by to mělo být, kdo bude pozván, jaké nápoje a jídlo se bude podávat, zda bude oslava tematicky zaměřená apod.). Pracuje-li se s Kids'Skills ve skupině dětí, je vhodné uspořádat společnou oslavu, na níž budou pozváni také jejich rodiče. (Furman, 2009, s. 23).

Ne vždy však může být oslava pro dítě příjemnou událostí. Děti, které přichází do puberty, mívají jiné zájmy než děti mladší, některé dovednosti také mohou být spojené s rozpaky. Další variantou pro oslavení úspěchu, může být např. společně strávený čas s rodiči (výlet, nakupování apod.) nebo symbolická materiální odměna, např. stavebnice lego, knížka aj. (Dalet, osobní sdělení).

Poté, co je naplánována oslava, následuje *detailní popis dovednosti*. Už jen z formulace dovednosti v prvním kroku by mělo být patrné, jakým způsobem bude možné ji procvičovat. Dítě je možné nechat přehrát, jak to bude vypadat, až se bude novou dovednost učit či až ji bude umět. Prožitek bývá intenzivnější než pouhé slovní popsání: „Můžeš mi ukázat, jak se budeš starat o své nehty místo jejich kousání?“ „Rád bych viděl, jak dokážeš zůstat soustředěný na svou práci, když tě vyruší některý z tvých kamarádů?“ „Můžeš mi ukázat, jak se zachováš k někomu, kdo na tebe bude nepříjemný, poté, co se naučíš novou dovednost?“ (Furman 2009, s. 24). Přehrání různých situací napomáhá rozvíjet nápady, prakticky si je vyzkoušet nebo také zjišťovat zdroje podpory, jimiž disponujeme. Glasser (1998, podle Gohier 2006, s. 34) nachází význam i v uvědomění si rozdílu mezi tím, jak dítě jedná nyní a jak v podobné situaci jednalo v minulosti. Tato zkušenost napomáhá rozvíjet žádoucí chování.

Desátým krokem je *zveřejnění*. Zatímco mluvit o problému není pro děti příjemné, svěřit se kamarádům nebo dospělým o tom, že se učí novou dovednost, může být dokonce atraktivní. Zdůrazněn je pozitivní jazyk, díky němuž je snadnější komunikovat s okolím o svém záměru. Jednou z možností, jak informovat o dovednosti, je pracovní sešit, kam se zaznamenávají jednotlivé kroky, dosažené dílčí úspěchy a další důležité poznámky. Alternativou je již zmíněný plakátek nesoucí jméno dítěte, informace o dovednosti, již se právě učí, o pomocnících, kteří mu pomáhají (včetně kouzelného pomocníka) apod. Smyslem zveřejnění je získat podporu v rámci sociální sítě, v níž se dítě pohybuje i posílit vlastní odhodlání dosáhnout úspěchu a překvapit ostatní. (Furman, nedatováno).

Podobně jako bylo zmíněno v osmém kroku – *plánování oslavy*, že ne všechny děti mohou chtít oslavit svůj úspěch veřejně, tak i zde může nastat situace, kdy se děti nebudou cítit pohodlně vyjít do okolí se svojí dovedností. Je proto vhodné, volit takový způsob zveřejnění, jenž bude korespondovat s přáním dítěte. (srov. Furman, 2009)

Jedenáctým krokem je *trénování dovednosti*. Ať už jde o novou dovednost nebo o zlepšení se v něčem, vždy je třeba vyvinout úsilí a trénovat. Úkolem poradce v tomto kroku je pomáhat dítěti s hledáním příležitostí a možných způsobů k procvičování v každodenních situacích. Může jít o reálné situace nebo o jejich přehrávání. Součástí by vždy měla být také pozitivní zpětná vazba (od rodičů, učitelů, kamarádů aj.). Ta může probíhat na úrovni slovní nebo i v písemné podobě zaznamenaná na plakátku či v pracovních listech. Každý i sebemenší pokrok je dobré ocenit a dítě povzbudit v dalším úsilí. (Furman, nedatováno; Furman, osobní sdělení)

Učí-li se člověk něčemu novému, může se stát, že to dočasně zapomene. Následujícím, dvanáctým krokem, je *připomenutí dovednosti*. Neustále je třeba pracovat na sobě a překonávat ty situace, v nichž člověk zaváhá. Má-li oporu, je to pro něj snadnější. Významným prvkem tohoto kroku jsou pomocníci, jejichž úkolem je připomínat dítěti jeho schopnosti tehdy, když dovednost, kterou se naučilo, „zapomene“. Nemusí se jednat pouze o slovní připomenutí, ale i nějaké tajné znamení či heslo. Podobně jako v předchozích krocích i zde je zásadní používat pozitivní jazyk. Místo otázky: „Co chceš, abychom dělali, až zase budeš ...“, je vhodnější položit otázku s odkazem na dovednost, např.: „Když se ti někdy stane, že zapomeneš svoji dovednost ..., jak chceš, abychom ti ji připomněli?“ Důležité je, aby rozhodnutí

o konkrétním prostředku učinilo dítě. Připomenutí tak pro něj bude přijatelnější, než když by o něm rozhodl dospělý. (Furman, 2009, s. 25-26; Dalet, osobní sdělení)

Poté, co je nová dovednost zvládnuta, nastává čas pro slavení. *Oslava*, krok třináctý, je často vrcholným momentem Kids'Skills. Dítě je při ní veřejně oceněno za nově naučenou schopnost nebo za podstatný pokrok v procesu učení. Má určitý rituální nádech (podobně jako například promoce či maturitní ples). Součástí této fáze je také uznání pomoci druhých, kteří dítěti pomohli projít si změnou a rozvíjet jeho schopnosti. Jde o vyjádření úcty a zároveň i projev slušnosti vůči všem pomocníkům. Způsob poděkování (včetně těm, kdo se nemohou oslavy zúčastnit) se vymýšlí společně s dítětem: „kdo ti pomohl naučit se novou dovednost?“ „Jak ti pomohl?“ „Jak jim bys jim chtěl za jejich pomoc poděkovat?“ Apod. Oslavu je možné uspořádat i tehdy, když dítě novou dovednost ovládá jen částečně. Je však třeba tuto podmínku dohodnout předem, během *plánování oslavy*. (Furman, 2009, s. 26; Furman, osobní sdělení)

Čtrnáctým krokem je *učení dalších dětí*. Novou dovednost je třeba podporovat a k neefektivnějším způsobům patří možnost učit dovednost někoho jiného. Poradce i rodiče povzbuzují dítě, aby své znalosti předávalo dalším dětem, jež se ji také potřebují naučit. Nejenže se během tohoto procesu bude dále zdokonalovat, ale také si uvědomí, že se dovednost opravdu naučilo a může ji učit i další děti. Pozitivním dopadem je posilování sebedůvěry a motivace dále se zlepšovat. (Furman, nedatováno)

Posledním, patnáctým krokem je *další dovednost*. Poté, co se dítě naučilo novou dovednost, si může zvolit další a znovu absolvovat jednotlivé kroky modelu Kids'Skills. (Kids'Skills: Instructions, on-line)

Na závěr popisu Kids'Skills považuji za užitečné zamyslet se nad dodržováním sledu jednotlivých kroků. Na otázku, zda je možné jejich pořadí volně kombinovat, Ben Furman (nedatováno, s. 3) doporučuje zpočátku zachovat posloupnost všech patnácti kroků. Lze to vnímat tak, že je vhodné mít schéma, podle něhož poradce při práci s dětmi postupuje, aby byl zachován určitý rámec a řád. Zejména ti, kdo s Kids'Skills začínají, ocení tuto návaznost a logiku. Na druhou stranu však ponechává prostor k vlastnímu pojetí modelu. Tehdy, když si poradce Kids'Skills osvojí, může pak do procesu zapojit vlastní nápady, improvizaci, další kroky apod.

### 3.3 Tematická setkání pro rodiče a další pečující osoby

K úspěšnému projití dítěte modelem Kids'Skills je třeba významná opora především ze strany rodičů. Je evidentní, že bez dostatečné motivace a ochoty dítě v průběhu celého procesu doprovázet, mohou nastat komplikace či dokonce ukončení procesu učení nové dovednosti. S cílem předat rodičům a všem ostatním, kteří se podílí na výchově dětí, pár užitečných rad a povzbudit je ke spolupráci v rámci Kids'Skills, využil Ben Furman (Rich, 2012) svých zkušeností s pořádáním večerních seminářů pro rodiče a vytvořil pět principů vycházejících z filosofie Kids'Skills a přístupu zaměřeného na řešení. Tyto principy rozvrstvil do pěti tematických setkání, popsaných níže, s cílem nabídnout je rodičům a dalším pečujícím osobám jako užitečné nástroje pro každodenní doprovázení dětí. Spíše než na teoretické úrovni probíhají setkání formou animace, praktických cvičení, diskusí aj.

Prvním tématem je *chválení dětí*. J. Sharry (2006, s. 36) o něm říká, že „děti bychom měli chválit proto, aby měli motivaci chovat se lépe.“ Stejně tak Furman (Rich, 2012) považuje chválení za pravděpodobně nejefektivnější metodu k posílení sebedůvěry dětí a ke změně jejich chování. Jeho zájmem je, aby se rodiče stali v oceňování dětí lepšími. Ne však ve smyslu zintenzivnění, ale umění chválit děti „chytře“. Místo frází „dobře“ nebo „to se ti povedlo výborně“ navrhuje analyzovat s dítětem jeho úspěch: „Jak jsi to dokázal? Řekni mi o tom víc.“ V některých situacích mohou být slova zbytečná, naopak společně domluvený signál nebo gesto mohou mít pro dítě daleko větší hodnotu. (Rich, 2012; Furman, osobní sdělení)

Dalším tématem je *působení na děti za účelem navázání spolupráce* ve smyslu, jak s dítětem mluvit, aby udělalo to, co po něm požadujeme, např. jak říci, aby si šlo vyčistit zuby, a zároveň se vyvarovat negativnímu podání formulace. Při setkání si dospělí v rámci aktivity „Ruka stížnosti“<sup>18</sup> zkusí jaké to je, když jim někdo něco vyčítá (skrže přehrávání, kdy jeden dospělý představuje dítě a druhý rodiče): „Ty vždycky ... Ty nikdy ... Už jsem ti to tolikrát říkala ... Nechápu, proč to děláš ... “ apod. Každý z pěti prstů představuje jednu negativní věc. „Ruka stížnosti“ se však nikdy nepraktikuje s dítětem. Výsledným efektem by mělo být, že se rodiče dokáží lépe vžít do svých dětí. Po této sebezkušenosti následuje představení opačného pólu, tzv. „Ruka přání“<sup>19</sup>. Tato

<sup>18</sup> Z anglického *Whinge Hand*, přeložil Mgr. Leoš Zatloukal Ph.D. et Ph.D.

<sup>19</sup> Z anglického *Whish Hand*, vlastní překlad

pozitivně laděná aktivita je již určena pro komunikaci s dítětem, s cílem představit mu naše vlastní očekávání. Zde jednotlivé prsty zastupují následující kroky: nejprve navození atmosféry důvěry – je třeba navázat oční kontakt, poté sdělíme naše představy, to co chceme, aby dítě udělalo (v pozitivním jazyce, pozor na věty typu: „Nechci abys ...“) a vysvětlíme, proč to po něm chceme a co z toho může mít. Např. „Pro mě je to důležité a myslím, že to může být i pro tebe.“ Následuje povzbuzení: „Jsem si jistý, že to dokážeš.“ „Viděl jsem, že už si to několikrát zvládl.“ Posledním je pak uzavření dohody, kdy se společně na něčem domluvíme, včetně způsobu jak domluvenou věc dítěti připomeneme v případě, že ji zapomene. (Rich, 2012; Furman, osobní sdělení)

Třetím tématem je *spolupráce s dalšími dospělými*, tedy jak mohou lépe spolupracovat ti, kdo společně vychovávají dítě. Spolupráci je důležité navázat i s těmi osobami, s nimiž se obtížně komunikuje. Nápomocné je zachování respektu, ocenění (zeptat se, co si o dané věci myslí apod.) a místo o problému mluvit o schopnostech a dovednostech. (Rich, 2012)

Na čtvrtém setkání se staví do kontrastu *problém* a dovednost. Rodiče se dozvídají, jak pomáhat dítěti překonat jejich obtíže: „Co se potřebuje dítě naučit místo problému?“ Neměli by se nechat odradit ani v případě, kdy je obtížné hledat nějakou konkrétní dovednost. (Rich, 2012)

Téma pátého setkání pojednává o tom, jak vést děti k *zodpovědnosti* za jejich jednání. Na nežádoucí chování dětí mnoho rodičů odpovídá trestem. Zabavení telefonu, zákaz počítače, domácí vězení a jiné praktiky podle slov Bena Furmana (Rich 2012) pouze omezují svobodu dítěte. Nejde o účinné praktiky, neboť nelepší situaci a navíc nás mohou dostat do bludného kruhu. Odlišnou cestu je zaměřením se na zodpovědnost, kdy se s dítětem mluví o tom, co se stalo: „To, co jsi udělal, nebylo dobré. Ale jsem tu pro tebe, abych ti pomohl napravit to.“ Vysvětlit mu, proč takové věci neděláme, proč je důležité omluvit se<sup>20</sup> apod. Nebude-li dítě vedeno k zodpovědnosti za vlastní jednání, ze svých chyb si nic neodnese. Jak výstižné je přísloví „chybami se člověk učí“. Furman dále podotýká, že učit dítě zodpovědnosti za své jednání je těžší než ho potrestat. Na

---

<sup>20</sup> Pomůckou pro zformování omluvy může být návod na omluvný dopis, jenž vytvořil Ben Furman, a který je krok za krokem popsán na <http://www.kidsskills.org/sorry/index.html>, český překlad zatím nebyl vytvořen.

druhou stranu ale daleko efektivnější. (srov. Rich, 2012; Kids' Skills for Parents and Teachers, on-line)

Výhodou těchto tematicky zaměřených setkání je příležitost sebezkušenosti, sdílení s ostatními rodiči či těmi, kdo se podílí na výchově dětí, motivace obohatit své jednání o nové dovednosti a především možnost zpětné vazby.

Sharry (2006, s. 136) spatřuje významný zdroj podpory i ve spolupráci se školskými zařízeními, neboť řada problémů, stejně jako řešení může vznikat právě zde. Komunikace rodičů s pedagogy má pozitivní dopad i na dítě, které vnímá angažovanost rodičů a jejich vztah k učitelům. Vedle formálních institucí mohou rodiče nalézat podporu i v neformálních uskupeních (rodičovské skupiny, tematická setkávání apod.). K výčtu bych doplnila také centra volného času, kam dítě dochází na různé zájmové kroužky a kde mohou rodiče též získat příslušné informace, účastnit se společných aktivit apod.

Cílem této kapitoly bylo popsat Kids' Skills jako hravý přístup pro práci s dětmi. Zmínila jsem tři základní aspekty – naději, spolupráci a kreativitu, jež společně vytváří pozitivní atmosféru, motivující ke změně. Následovalo podrobné popsání jednotlivých kroků včetně praktických návodů. Ambicí bylo předložit je tak, aby model Kids' Skills inspiroval k vyzkoušení některých prvků případně celého modelu ve vlastní praxi. V závěru kapitoly jsem se věnovala zkušenostem Bena Furmana s podporou a motivací rodičů, neboť jejich role v Kids' Skills je pro dítě zásadní. Společně budují atmosféru důvěry a spolupráce vedoucí k úspěšnému naučení se nové dovednosti a překonání problémové situace.



## 4 Metodologie výzkumu

Praktickou část práce tvoří případová studie, v níž jsem na dvou případech dětí zkoumala využití modelu Kids'Skills při terapeutické práci. Oslovila jsem PhDr. Daniela Žákovského, certifikovaného Kids'Skills kouče a trenéra ([www.kidsskills.cz](http://www.kidsskills.cz), [www.dalet.cz](http://www.dalet.cz)) a na základě jeho doporučení dvě rodiny. Obsahem této kapitoly je představení metodologie výzkumu, jež zahrnuje definování cíle výzkumu a výzkumných otázek, popis použitých metod, výběr výzkumného souboru, metody sběru dat a průběh rozhovorů, způsob zpracování získaných dat a možné zdroje zkreslení.

### 4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Výzkum je zaměřen na zmapování procesu změny při aplikaci modelu Kids'Skills. Cíl výzkumu jsem si stanovila následující: zjistit, co pomohlo dítěti dosáhnout zlepšení.

Na základě výzkumného cíle jsem definovala dvě výzkumné otázky:

1. Jak probíhala změna od problému k naučení se nové dovednosti?
2. Jaké faktory pomohly dítěti dosáhnout změny?

### 4.2 Výzkumný design

Problematika, již se v rámci výzkumu chci věnovat, vyžaduje porozumění. Proto jsem se uchýlila ke kvalitativnímu výzkumu, jehož cílem je „porozumět sociální situaci a na základě sebraných dat o ní vytvořit teorii“ (Olecká, Ivanová, 2010, s. 62). Výzkumným designem byla vybrána případová studie, spočívající v hloubkovém zkoumání jednoho nebo několika málo případů. „Důkladné prozkoumání jednoho případu umožňuje lépe porozumět jiným, podobným případům“ (Hendl, 2005, s. 104). Konkrétně jsem pro účely tohoto výzkumu zvolila instrumentální případovou studii, kdy výzkumník volí jev, následně vyhledá jeden či několik případů, které tento jev reprezentují a podrobně je zkoumá. Případ sám o sobě je druhotný, spíše než o porozumění konkrétní situaci představuje prostředek pro určitý cíl, porozumění něčemu dalšímu. (Stake 1995, podle Baxter, Jack, 2008, s. 549)

### 4.3 Výběr výzkumného souboru

V případě realizace případové studie, je výběr výzkumného vzorku vždy záměrný, neboť pouze tak je možné zajistit, aby zkoumané soubory měly ty charakteristiky, jež k výzkumu potřebujeme. Metoda záměrného výběru spočívá ve vytvoření si kritérií, která by měl výzkumný soubor splňovat. (Olecká, Ivanová, 2010; Miovský, 2006). Stanovená kritéria byla následující: výzkumný vzorek budou tvořit jednak ty děti s rodinami, které modelem Kids'Skills prošly úspěšně, souhlasí se zapojením do výzkumu, včetně nahrávání rozhovorů a jednak terapeut, jenž v rodině vedl terapeutické konzultace a využil při tom modelu Kids'Skills. Pro označení případu jako úspěšného jsem si stanovila podmínku, že se dítě naučilo dovednost, jež mu pomohla překonat jeho obtíže, a terapeut, který s rodinami pracoval, prohlásil případ za úspěšný.

Za účelem získání relevantnějších dat na výzkumu participují dvě rodiny. To dává možnost porovnat odlišnosti a podobnosti jednotlivých případů a porozumět tak lépe podpůrným faktorům i samotné změně při využití modelu Kids'Skills (Baxter, Jack, 2008). Kontakt na rodiny mi zprostředkoval PhDr. Daniel Žákovský (dále terapeut), který zároveň vedl terapeutické konzultace.

### 4.4 Metody sběru dat

Pro získání co nejvíce informací o zkoumaném souboru je užitečné vrstvit na sebe různé typy sběru dat, jež nám umožní popsat případ celistvě. Mezi nejčastější techniky kvalitativních výzkumů patří zúčastněné pozorování, nestandardizovaný rozhovor a analýza dokumentů. (Olecká, Ivanová, 2010)

V rámci sběru dat jsem uskutečnila polostrukturované rozhovory. Jejich výhodou je schéma podpůrných otázek<sup>21</sup>, jež má výzkumník k dispozici a jež mu pomáhají držet se výzkumného tématu. Zároveň má však možnost podobu rozhovoru upravovat dle aktuálních potřeb. Vrátit se k odpovědím, vytvářet nové doplňující otázky, ověřovat si, zda porozuměl odpovědím, apod. (Miovský, 2006, s. 135). Pro podpůrné otázky jsem si definovala dvě charakteristiky, které se promítly do jejich zformulování a uspořádání. První charakteristikou byl cílový soubor, tedy zda bude rozhovor probíhat s terapeutem,

---

<sup>21</sup> K nahlédnutí v příloze této práce.

dítětem či rodinou. Druhou pak byla konkrétní fáze rozhovoru. Otázky byly rozdělené na úvodní, jádrové a ukončující.

Mezi participanty byly také děti. Vědoma si toho, že pro ně může být obtížné slovně vyjádřit to, co prožívaly, jsem si připravila výtvarnou aktivitu „hra na fotografa“. Děti si měly představit, že mají v ruce kouzelný fotoaparát, kterým mohou vyfotit, jaké to bylo před návštěvou terapeuta a jaké to je nyní. K dispozici dostaly papír a pastelky, aby mohly „fotografie“ zaznamenat.

Rodiče a terapeuta jsem požádala o možnost nahlédnout do dokumentů, jež se váží k průběhu terapeutického procesu (obrázek, zápis o průběhu trénování dovednosti apod.). U rodin to nebylo možné, neboť tyto dokumenty buď již neměly či je k rozhovoru nepřinesly. Terapeut mi nabídl k nahlédnutí formulář, který použil při práci s druhou rodinou. Také mi poskytl nahrávky dvou po sobě jdoucích terapeutických sezení s touto rodinou.

#### **4.5 Průběh rozhovorů**

Postupovala jsem tak, že jsem u každého případu nejprve realizovala rozhovor s terapeutem a poté se setkala s konkrétní rodinou. U obou informantů jsem chtěla zjistit jejich pohled na proces změny. Při přípravě jsem zvažovala dilema, zda je vhodnější začínat rozhovory s terapeutem či s rodinou, neboť informace získané při prvním rozhovoru by u druhého mohly ovlivnit jeho průběh a formulaci otázek. K variantě vést rozhovor nejprve s terapeutem jsem se přiklonila především z toho důvodu, že jsem byla skrze něj uvedena do kontextu případu. Zmírnění rizika zkreslení při sběru dat jsem dosahovala skrze podpůrné otázky, kterých jsem se při rozhovoru držela.

První rozhovor s terapeutem proběhl skrze komunikační program *skype*, druhý rozhovor osobně v jeho pracovně. Rozhovor s první rodinou, kterou tvoří rodiče a pět dětí, se uskutečnil v její domácnosti. Po příchodu do rodiny jsem měla možnost seznámit se se všemi členy, samotnému rozhovoru pak byli přítomni rodiče (otec, matka) a dvě děti (Jakub a Dominik). Problémem, jež rodina s terapeutem řešila, byl vztah mezi oběma chlapci. Oproti ostatním rozhovorům, které trvaly okolo 50 minut, tento trval 75 minut. Rozhovor se druhou rodinou, kterou tvoří matka-pěstounka, dvě dospělé děti a chlapec v pěstounské péči, proběhl na žádost participantů v pracovně

terapeuta, za přítomnosti pěstounky, chlapce (Adam) a terapeuta. Problém, s nímž se rodina na terapeuta obrátila, se týkal impulzivního utrácení peněz a krádeže. V kontaktu jsou spolu více než rok a spolupráce nadále trvá. Terapeutova přítomnost byla částečně na přání pěstounky a částečně jeho uvážením. Rozhovor chtěl využít k ocenění rodiny. Jeho přítomnost jsem vnímala pozitivně, neboť do rozhovoru vnesl zajímavé podněty a napomohl k vytvoření důvěrné atmosféry.

Úvodem každého rozhovoru jsem poděkovala participantům za jejich vstřícnost účastnit se výzkumu. Poté jsem představila záměr výzkumu, průběh rozhovoru a předpokládanou délku. Se svolením všech zúčastněných jsem rozhovory nahrávala na diktafon. Rodiny jsem ubezpečila o zachování anonymity a o tom, že získané informace budou sloužit pouze pro potřeby diplomové práce. Následně jsem požádala participanty o představení se, děti jsem se ptala, na to, co je baví. Po úvodních dotazech jsem otázkou „*Jak se stalo, že začali s terapeutem / rodinou pracovat?*“ rozvinula téma výzkumu. Při dotazování jsem se držela podpůrných otázek, abych měla jistotu, že obsáhnu cíl výzkumu. Dětem jsem také v průběhu rozhovoru nabídla aktivitu „hra na fotografa“ a mezitím, co na ní pracovali, jsem hovořila s dospělými. Jedno ze tří dětí tuto aktivitu odmítlo. Hotové obrázky jsme s dětmi společně okomentovali.

Poté, co jsem zaznamenala, že se výpovědi začínají opakovat a rozhovor nepřináší nová témata, směřovala jsem k jeho ukončení. Participantům jsem poděkovala za čas, který mi věnovali a ještě chvíli jsme pokračovali v nezávazné konverzaci. Diktafon jsem vypínala až při rozloučení, neboť ze zkušenosti některých výzkumníků vyplynulo, že po skončení výzkumného rozhovoru se jejich participanté k tématu vrátili.

#### **4.6 Metoda zpracování získaných dat**

Pořízené zvukové záznamy jsem přepsala do elektronické podoby pomocí doslovné transkripce. Pro usnadnění práce se získanými daty jsem přepsané rozhovory zpřehlednila tzv. redukcí prvního řádu. Této techniky se využívá při práci s obsahem, kdy dílčí projevy mluveného slova (např. smích, pauza, apod.) nejsou pro analýzu zásadní. Vynechala jsem projevy, slova i celé věty, jež nenesou žádnou informaci a jejichž přítomnost narušuje plynulost rozhovoru. (Miovský, 2006, s. 210). Takto upravené rozhovory jsem si vytiskla a přistoupila ke kódování dat. Kódováním se rozumí „systematické prohledávání dat s cílem nalézt pravidelnosti a klasifikovat jejich

jednotlivé části“ (Hendl, 2005, s. 226). Vycházejíc z výzkumných otázek, přepsané rozhovory jsem znovu pročetla a různými barvami označovala ty pasáže, jež se týkaly jednotlivých kroků Kids' Skills a toho, co pomohlo ke změně. Barevné zaznačení těchto tematických oblastí usnadňovalo orientaci v přepisu a urychlilo analýzu (Miovský, 2006, s. 211).

Na základě výzkumných otázek jsem při analyzování dat postupovala ve dvou fázích. První fáze popisuje proces změny od problému k naučení se nové dovednosti. Data z nahrávek jsem konfrontovala s jednotlivými kroky modelu Kids' Skills a doplnila o citace z rozhovorů. Oba případy byly zpracovány samostatně. K namalovaným obrázkům jsem připojila záznam, zachycující konverzaci mezi výzkumníkem a chlapci nad hotovými obrázky. Nahrávky terapeutických sezení se druhou rodinou jsem přepsala, identifikovala jsem využití kroky a principy Kids' Skills a pro ilustraci je doplnila korespondujícími úryvky z rozhovoru.<sup>22</sup>

Druhá fáze představuje analýzu faktorů, jež napomohly ke změně. Napříč přepsanými rozhovory jsem na základě vzájemné podobnosti (společného znaku) vyhledávala výroky, které se překrývaly, barevně je označovala a seskupovala do skupin. Kategorizací těchto základních skupin jsem vytvořila jednotky obecnější. Miovský (2006, s. 221) popisuje tuto metodu jako metoda vytváření trsů. Tímto způsobem od konkrétní jednotky k jednotce obecné, jsem identifikovala 16 podpůrných faktorů (trsů) a seskupila je do tří tematicky zaměřených kategorií. Výsledky analýzy jsou popsány v následující kapitole.

## **4.7 Zdroje zkreslení a validita výzkumu**

Oproti kvantitativním strategiím pracujeme při kvalitativním výzkumu s menším počtem jedinců. Výsledky proto nelze generalizovat na širší populaci. Na druhé straně však kvalitativní výzkumné strategie vykazují vysokou validitu. Daná problematika je zkoumaná do hloubky, což umožňuje získat mnoho informací o zkoumaném souboru. Je však třeba počítat s možným zkreslením majícím vliv na validitu. Zdrojem zkreslení může být osoba tazatele (její vystupování, vytváření prostoru pro další otázky,

---

<sup>22</sup> Nahrávky zachycují práci na jedné ze tří dovedností, kterým se dítě učilo. Protože se jednalo o část ze zkoumaného terapeutického procesu, zařadila jsem tyto výsledky do přílohy práce. Detailnější analýza nahrávek terapeutických sezení a reflexe klíčových momentů posunu by mohla být zajímavým podnětem pro hlubší výzkum.

interpretace získaných dat), dále výzkumná metoda, účelové vybírání participantů, prostředí, v němž se rozhovor realizuje a s tím spojené podmínky (např. nedostatečné soukromí, telefonáty, časová tíseň, samotné nahrávání rozhovoru, které může participanta uvádět do rozpaků, apod.) i participant samotný (selektivně vybírá, co tazateli odpoví). Různými nástroji se můžeme snažit o to, aby bylo riziko zkreslení co nejmenší, např. mít předem připravené schéma podpůrných otázek. (Miovský, 2006).

Riziko zkreslení výzkumu snižuje sběr a porovnání dat pocházejících z různých zdrojů, tzv. triangulace, která představuje u případových studií důležitý princip (Baxter, Jack, 2008, s. 556). Na důležitost triangulace upozorňuje také např. Hendl, jenž tímto pojmem rozumí „kombinaci různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“ (Hendl, 2005, s. 149).

V rámci realizovaného výzkumu jsem data získávala jednak z rozhovorů s rodinou, jednak z rozhovorů s terapeutem. K dispozici jsem měla také nahrávky dvou terapeutických setkání se druhou rodinou. V úmyslu jsem měla využít též analýzy dokumentů (pracovní listy, obrázky apod.), což se příliš nepodařilo, protože rodiny jimi nedisponovaly. Mohla jsem alespoň nahlédnout do formuláře, který použil u jednoho případu terapeut a pracovat s obrázky, které děti namalovaly při aktivitě „hra na fotografa“. Dalším podpůrným zdrojem dat, který jsem využila, bylo pozorování. Všíkala jsem si prostředí, v němž se rozhovor odehrával, interakcí mezi jednotlivými členy rodiny, reakcí na výpovědi, to, jak se informanti tvářili, když mluvili atd.

## 5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Cílem této kapitoly je představit výsledky realizovaného výzkumu. Analýzu a interpretaci dat jsem tematicky strukturovala dle záměru a cíle výzkumu. U obou případových studií mapuji proces změny při využití modelu Kids'Skills. Součástí je komentář k realizované aktivitě „hra na fotografa“, jež na změnu nahlíží z pohledu dětí. Druhá část analýzy výzkumu popisuje ty faktory, které participanti hodnotili jako podpůrné při překonávání problémů.

Intepretaci výzkumu doplňuji citacemi z rozhovorů. Přímé citace jsou psány kurzívou a participanti jsou označeni písmenem: terapeut (T), otec chlapců (O), matka chlapců (M), Jakub, starší z chlapců (J), Dominik, mladší z chlapců (D), pěstounka (P), Adam (A). Písmeno (V) označuje osobu výzkumníka. Z důvodu zajištění anonymity vystupují participanti pod krycími jmény.

### 5.1 Zmapování procesu změny

První případ popisuje komplikovaný vztah dvou chlapců, bratrů. Cílem bylo posílit jejich vzájemný vztah, spolupráci a respekt jednoho vůči druhému. Terapeut z velké části postupoval podle modelu Kids'Skills. U druhého případu terapeut s rodinou postupně pracovali na třech dovednostech: umět šetřit, učit se trpělivosti a pořádně ničit věci. Terapeut zde nevyužil všech kroků Kids'Skills, ale zaměřil se zejména na přeměnu problému na dovednost, na trénink dovednosti a na ocenění a posílení sebedůvěry.

#### 5.1.1 „Jako olej a voda“

*„Ten nejstarší s tím třetím, to je jako olej a voda, protože jeden je takový jako intelektuál, klidný, má rád své teritorium, [...] a tohle (mladší syn) je talent na hudbu, na sporty, ale neposedí“ (O).*

Rodiče se na terapeuta obrátili s žádostí o pomoc zlepšit problematický vztah jejich dvou chlapců (Jakub 11 let, Dominik, 6 let). S terapeutem se znali skrze již dříve realizované odborné posouzení rodiny. *„My jsme hledali, jak spojit něco živého a něco s vlastním teritoriem a klidem, [...] Jakub tak on byl v klidu. Ale když to bouchlo, tak to zase stálo zato [...] pan Žákovský nám nabídl, že bysme u něho mohli udělat nějaké*

setkání, nějaké cvičení, tak jsme ho vyhledali“ (O). „To se furt dalo nějak zvládat, ale potom už to bylo opravdu na denním pořádku. Přišel ze školy (Jakub) a už to jelo, to se člověk mohl zbláznit. Furt měli problém, furt se mlátili. Furt něco“ (M).

První setkání proběhlo u rodiny doma: „... jednak jsme si vyjasňovali s dospělými, co je trápí, co by chtěli, aby bylo jinak [...] rozhovor jsem zaměřoval na to, jaká ta situace má být v té vizi“ (T) Prvním krokem Kids'Skills je přeměna problémů na dovednosti. Ty jsou definovány pozitivně, což zejména v počátcích může být těžší: „vypadalo to na začátku, že to bude lehké pojmenovat. Nebylo to tak lehké, pojmenovat, co je opakem toho, že je člověk třeba vznětlivý ...“ (O). Při rozhovoru s oběma chlapci se společně snažili najít, co by pro ně mohlo být užitečné: „určitou kompetenci nebo určitou dovednost, kterou se ti kluci budou moci každý sám za sebe učit a která bude přispívat k tomu, aby se jim dařilo domloutvat mezi sebou líp a komunikovat mezi sebou líp“ (T).

Výstupem prvního setkání bylo, že měl každý chlapec definovanou jednu dovednost, na které měl pracovat: „Dominik se měl snažit mě neprovokovat. Já jsem ho měl [...] zkusit pochopit. Měl jsem ho nějak zkusit prostě pochopit“ (J). „V té první fázi bylo, že Dominik bude více respektovat Jakubovi hranice a nebude na něho dotírat“ (O). „Že když Jakub řekne, že teď si nebude hrát, tak Dominik to bude respektovat. To se začalo dařit, že? To bylo neskutečné, že to tak vzali. Když jim to říkáme doma, tak nic“ (M). „A pak Jakub měl zkusit zvládnout to, když už to jako vyvrcholilo, tak řešit to jinak, než něčím hlasitým nebo fyzickým“ (O).

Po prvním setkání se však ukázalo, že „... to zatím moc nefunguje a vlastně ty jejich miniprojektíky, o kterých jsme se bavili na prvním setkání, neměli nějakým způsobem tah na branku“ (T). Terapeut se proto rozhodl hledat jinou strategii. „Na chvíli jsem upustil od samotných kroků Kids'Skills a jenom jsem naslouchal té rodině, naslouchal jsem tomu povídání a zachytil tam zajímavý zdroj, zachytil jsem tam výjimku, kdy se jim v určité chvíli dařilo udělat něco, při čem si ti dva kluci velmi dobře rozuměli a při čem nebyli v tom konfliktu mezi sebou“ (T). Touto drobnou výjimkou, kterou terapeut zachytil, byla společná stavba bunkru. Chlapce požádal, aby mu v pracovním takový bunkr postavili. „Dostali jsme za úkol postavit něco, nějaký přístřešek, prostě z těch jeho věcí [...] řekl, použijte, cokoli chcete“ (J). „Tam byla pro pana Žákovského ta převratná zkušenost, že mu převrátili (chlapci) kancelář hore nohama“ (O).



Jakub popisuje stavbu bunkru: „já jsem to v hlavě promyslel, řekl jsem to Dominikovi, rychle jsme nahrnuli gauče [...] chvíli jsme se na to dívali, Dominik něco poradil, tak jsme to zlepšili a bylo to“ (J). Terapeut a přítomný rodič pozorovali společnou činnost chlapců, a ocenili hotové dílo: „... začal jsem je oceňovat nejen za to, jak vypadá ten bunkr, ale za to, co se dělo v průběhu toho procesu. Viděl jsem, kdy a jak spolu spolupracovali, jak kdo komu pomáhal, jak kdo vnesl nápad, co se bude dělat, jak ten druhý to přijmul [...] najednou z mých úst slyšeli, jak se jim daří spolupracovat, oproti tomu opaku, kdy jsou spolu v konfliktu“ (T). Výstupem z tohoto druhého setkání pak bylo definování nové dovednosti: „mám pocit, že jste se měli naučit (obrací se k chlapcům) nějak společně trávit čas“ (M). Chlapci měli trénovat, jak spolu dělat něco zajímavého, něco zábavného, ať už pro sebe nebo pro ostatní členy rodiny.

Dalším krokem bylo zkoumání přínosů nové dovednosti: „potom jsem se jich ptal, jak to bude vypadat, co se stane, když takových chvíl, kdy vytvářejí něco zajímavého pro sebe nebo pro druhé, bude víc [...] a ti kluci mně říkali, že budou mít více zábavy, že ten den bude i lepší, že se budou míň hádat, že to bude mezi nima fajn“ (T). Terapeut se vzápětí obrátil na přítomného rodiče s otázkou: „... jestli tomu skutečně věří, že když spolu (Jakub a Dominik) budou něco vytvářet, tak že ten konflikt mezi nima selepší, že budou mít lepší náladu [...] a on potvrdil, že ano“ (T). Plynule se tak přešlo ze zkoumání přínosů k hledání podpory a posílení sebedůvěry. Kroky pojmenování dovednosti a výběr pomocníka se u tohoto případu neujaly: „... u rodiny X jsem pozoroval, že imaginární pomocník se neseťkal s nějakým velkým rozvinutím“ (T).

Podporovateli mohou být nejen rodinní příslušníci, ale například i kamarádi, učitelé apod. U Jakuba s Dominikem byla tím hlavním podporovatelem jejich rodina: „rodina spontánně poskytovala velkou podporu nejenom pro rodiče, ale i ostatní děti, protože se přitom začaly bavit taky. [...] Tak jsem nepovažoval za důležité zapojit někoho dalšího z širšího okolí pro tuto konkrétní dovednost“ (T).

Z rozhovoru vyplynulo, že kroky plánování oslavy a oslava byly v tomto terapeutickém procesu pojaty spíše symbolicky. „... tu (oslavu) považuju za něco, co není pro mě ta páteř. I když je to úžasný krok“ (T). Chlapci se rozhodli, že společně připraví stolní hru: „hru jsme měli dělat“ (D). „Jo, my jsme dělali stolní hru pro tátu a pro pana Žákovského. Bylo to [...] jakoby člověče nezlob se ...“ (J).

Krokem, na který se v Kids'Skills klade důraz je *trénování dovednosti*. Tou hlavní otázkou bylo, jak se bude nová dovednost trénovat. „*Dal jsem jim takový domácí úkol [...] zkusit vymyslet nějakou zajímavou věc, kterou spolu budou moci dělat*“ (T). Jednou z podmínek bylo, že nápady mohou přinášet oba, ale o tom, co budou dělat, rozhodne starší chlapec. Účelem bylo posílit jeho kompetence. „*Ze začátku to bylo takové, jo tak musíme to splnit za těch deset minut [...] ale potom to začalo být takové častější a pak třeba už i celé odpoledne*“ (J). Další z podmínek společně tráveného času byl časový limit minimálně deset minut. „*Jenomže pak vyšli na kole nebo něco a to bylo třeba i dvě hodiny [...] tím jak se zabavili [...] mám pocit, že oni si začali pak nějak rozumět*“ (M). Situace, kdy se chlapcům dařilo rozvíjet společnou činnost, pečlivě sledovali rodiče: „*... rodina zapisovala jednotlivé dny a co tam spolu zajímavého vymysleli a jaké to pro ně bylo*“ (T). „*Měli tady taky tabulku a každý den se zapisovalo, kolik času spolu strávili a čím. A bylo jedno, jestli to vymyslí Jakub nebo Dominik. Vymysleli třeba, že půjdou tady do lesa stavět bunkr nebo na kole nebo se psem. Nebo Dominik vymyslel, že budou hrát chvílku na PC spolu*“ (M).

Na dalším setkání probíhalo společné hodnocení, toho, jak se chlapcům dařilo trénovat novou dovednost: „*... představovali, co všechno se událo, co všechno spolu prožili, jaké zajímavé věci spolu vymysleli, jak se při tom bavili ostatní, jaké to bylo pro ostatní. A bylo vidět, že ten vztah se mezi nima začíná zlepšovat a že se začínají minimalizovat ty konflikty, které samozřejmě zpočátku nějak v některých chvílích byly, ale byly menší a méně často [...] pak si začali tolik rozumět, že měli chuť spolu i bydlet, což by se předtím teda setkalo s velkým odporem*“ (T).

S připomínáním dovednosti hochům pomáhali rodiče: „*měli smajlíky [...] kreslilo se jim to, jestli se jim to daří každý den. Jestli ho Dominik respektoval a Jakub zase jak mu vycházel vstříc nebo jak ho vnímal*“ (O). *Na ledniče byl na každý týden vyvěšený papír A4 [...] aby to bylo furt na očích, tak se to tam lepilo*“ (M).

V rodině je více dětí, což s sebou nese i více vzájemných interakcí, stejně tak i příležitostí naučit ostatní nové dovednosti. Zkušenost, jíž si rodina v rámci této terapie prošla, může využít i ve vztahu k dalším členům. „*... Konflikt mezi dvouma není konflikt jenom jich [...] celou atmosféru rodiny to naruší i na úrovni jakékoliv spolupráce*“ (O). Podobně jako dříve Dominik, tak aktuálně po Jakubově pozornosti touží i jeho nejmladší bratr a projevuje to pro Jakuba ne vždy přijatelným způsobem:

„... s ním se taky můžeme pozabíjet“ (J). „Někdy je to fajn, když Jakub v sobě najde tu sílu a začlení ho společně do těch her, co mají spolu, protože on chce být taky jejich součástí ...“ oceňuje matka Jakuba a dodává: „... zkus to s ním (nejmladším bratrem) tak, jak s Dominikem jsi to dělal“ (M).

Spolupráce s terapeutem trvala asi půl roku: „byly by tam [...] zase jiné podněty, jak to dál rozvíjet, ale bylo vidět, že ten cíl, taková lepší komunikace a spolupráce mezi těma dvěma klukama se naplnil“ (T). „Mám pocit, že se začali mít rádi, že se naučili mít se nějak rádi. Tím jak spolu byli, pracovali [...] začali se mít rádi. A začali spolu klidně mluvit“ (M). Vztah Jakuba s Filipem se během té doby zlepšil natolik, že se chlapi rozhodli bydlet společně v jednom pokoji: „začali v tom, jak říkáš (obrací se k manželce), mít se rádi. Skončil ten proces a někde jsme se potkali s panem Žákovským a on byl úplně v šoku, protože já říkám: jo a kluci si dali pokojíčky dohromady. Oni předtím nebyvali spolu ...“ (O). Na zlepšení situace nahlížel Jakub i z hlediska času: „... myslím, že nám pomohl přežít (terapeut) nějaký ten čas a potom to nějak samo odešlo [...] myslím, že už to odešlo prostě. Dominik už nemá potřebu mě provokovat, i když mu nevěnuji ten čas“ (J). „A taky sis uvědomil, že když on má někdy špatný den, tak ty mu řekneš: Dominiku, neblbni [...] třeba odejdeš nebo to řešíš jinak“ (O).

#### **5.1.1.1 Výstupy z aktivity „hra na fotografa“**

Obrázky jsou součástí přílohy této práce. Jakub (příloha č. 3) znázornil sebe jako vodu a Dominika jako červenou kuličku. Na první „fotografii“ plave na hladině červená kulička, představující Dominika, který žádá o Jakubovu pozornost, ale Jakub ho odmítá: „já jsem dřív Dominika nechtěl propustit do svého soukromí [...] chtěl být se mnou, žádal si mou pozornost, ale já jsem ho nechtěl“ (J). Na druhé „fotografii“ je pak současný stav, kdy červená kulička zaplula do vody, což symbolizuje zlepšení jejich vztahu. „Co se tady dělo, že najednou tady ta červená kulička zaplula do té vody?“ (V). „Asi to bylo vždycky tak, že ona se vždycky na chvíli ponořila a zase nahoru. Potom se nějaký milimetr zase dala níž a takhle to šlo pořád“ (J). „A čím to bylo, že se ponořovala“ (V)? „Tak asi tím, že jsem měli trávit čas spolu, nějak se snažit pochopit navzájem [...] v tom druhém obrázku je vlastně to, že každý z nás musel ubrat [...] obětovat něco z toho svého, co požadoval, abychom měli svůj klid. No, asi to bylo spíš víc na mojí straně, že jsem musel ubrat. Ale nějak se mi to tak trochu povedlo“ (J).

Dominik si dal na svém obrázku (příloha č. 4) velmi záležet, ačkoli sestává pouze z jedné „fotografie“. Namaloval na něj sebe a svého bratra, jak jsou v konfliktu: „*To je boj*“ (D). Původně ten chlapec vlevo, který znázorňuje Dominika, měl bublinu plnou slov. Jakoby tomu druhému nadával. Poté tu bublinu Dominik přelepil, takže zůstala prázdná. „*Tys tady namaloval nějakou bublinu, ten panáček tomu druhému něco říkal?*“ (V) „*Hm (přikývnutí)*“ (D). „*A už neříká*“ (J). Zajímalo mě, zda má přelepení bubliny znázorňovat moment, kdy se vztah obou bratrů zlepšil, ale Dominik mi k tomu více neřekl.

### 5.1.2 „Super-ničitel“

Adam vyrůstá v pěstounské rodině, v níž jsou další dvě, již dospělé děti. Chodí do osmé třídy, je šikovný v matematice a baví ho sport. Mírné obtíže mu působí verbální vyjadřování. Konzultacím předcházelo setkání pěstounky s terapeutem na odborném semináři. „*Měli jsme v té době takový problém, se kterým jsem se nedokázala tak nějak vyrovnat [...] byla jsem na rozmezí, než jsem ho (terapeuta) poznala, fakt jsem na tom byla dost špatně*“ (P). Problém se z velké části týkal impulzivního utrácení a odcizení peněz. „*Když o tom povídala, mluvila hodně rezignovaně [...] že ji to prostě zasáhlo. A bylo zajímavé, jak jsme začali hovořit o tom, kam se to naopak může vyvinout k dobrému, začali jsme trošku zkoumat, jaký by mohl být cíl, co by se Adam mohl užitečného naučit [...] jí to zaujalo a domluvili jsme si sezení*“ (T). Na první schůzku, jež proběhla před rokem, přišla pěstounka společně s Adamem.

Během první konzultace společně pojmenovali problém, převedli jej na dovednost a hledali přínosy. Pěstounka „*... popisovala, že on (Adam) třeba dostal peníze na výlet a hned to utratil. Nebo měl mít na jízdenku a utratil to za nějaké sladkosti, bonbony a pak nevyšel (po finanční stránce) [...] mluvila o tom, že má problémy se sebeovládáním, se zdrženlivostí a projevovalo se to tím, že špatně zacházel s penězama [...] začali jsme trošku popisovat tu situaci, ale já jsem velmi brzy převedl řeč na zdroje, na možnosti*“ (T). K tomu terapeut využil kreativních technik, např. malování, co rád dělá aj. „*... bylo zajímavé, že ta pěstounka byla schopna vidět i ta pozitiva. Což mě samozřejmě potěšilo. A potom jsme se vrhli do toho, co by se teď mohl naučit a jak bysme mohli nazvat tuto schopnost, která by mu pomohla překonat tady ty věci*“ (T).

V Kids'Skills se děti často podílí na vymyšlení dovednosti, na jejím pojmenování, přínosech atd. Adam však na tyto otázky příliš nereagoval, proto mu terapeut společně

s pěstounkou dávali nápady, co by se mohl naučit. „*Domluvili jsme se společně, že dovednost, kterou by mohl trénovat je umět šetřit. Takže jsme to nazvali umět šetřit*“ (T). V této dovednosti viděl terapeut příležitost, jak by mohl Adam překonat problémy nejen s impulzivitou a rychlým utrácením, ale i s odcizením peněz. „... *zdálo se mi, že lepší než začít přímo s téma krádežemi, je víc tu dovednost směřovat k tomu umět šetřit*“ (T).

Kouzelného pomocníka terapeut nevyužil.

Při hledání zdrojů terapeut zjistil, že Adam má rád matematiku. Tento poznatek využil v rámci trénování dovednosti. Pro Adama si připravil praktickou hru, při níž se chlapec učil šetřit. Hra spočívala v tom, že Adam dostal do krabičky tři lentilky. Zůstala-li tam třetí den alespoň jedna lentilka, dostal další tři. Pokud tam žádná nezůstala, nedělo se nic. Dva dny byla pauza a poté se začalo hrát znovu. Pokud Adam zvládl získat tři lentilky tři kola jdoucí po sobě, dostal bonus v podobě dvou lentilek navíc. Tímto způsobem hra cyklicky pokračovala. Díky tomu, že krabička byla průhledná, mohl pozorovat, že šetřením lentilek jich přibývá daleko víc, než kdyby si je snědl.

Hru si Adam vyzkoušel společně s pěstounkou a terapeutem během konzultace a poté ji trénoval doma. „*Ukazovali jsme si to prakticky na těch dnech a zkoušeli jsme si ty různé varianty a on se chytil., dávalo mu to smysl*“ (T). Pěstounka rozdělovala lentilky a zapisovala průběh trénování. „*To ostatní už nechala na Adamovi. Ať si to dělá, jak chce*“ (T). Výtvarné techniky Adama nezaujaly, ale tato praktická hra ho bavila. Dokázal si hlídat stav lentilek a získávat bonusy. „*Mě to nadchlo [...] hrozně mě to těšilo a jemu to šlo*“ (P). Při dalším setkání bylo možné vidět posun, kterého se podařilo dosáhnout. „*Na další sezení přišla pěstounka nadšená a on se hrdě usmíval, bylo vidět, jak se nese [...] neztratil za tu dobu ani jeden bonus. On vychytil všechny bonusy, co byly možné*“ (T).

Poté byla hra upravena a Adam trénoval s penězi místo lentilek. Princip byl zachován. Dostal určitou paušální částku a musel vyjít tak, aby mu třetí den zbylo na pokrytí nejdůležitější výdajů, např. lístek na autobus. Na rozdíl od původní hry, kdy v případě, že nevyšel s lentilkami, byla dvoudenní pauza, v této nové hře dostával každý třetí den peníze. Pokud byl po tři kola úspěšný, získal navíc k paušální částce bonus. „*Na další setkání přišel s tím, že posbíral další bonusy, snad všechny bonusy, které*

byly. *Tak si šetřil ty peníze*“ (T). Hra byla natolik úspěšná, že se původní tři dny protáhly na týden. *„Pěstounka se divila, jak se ty věci otočily“* (T). Dnes Adam dokáže hospodařit s penězi i si něco ušetřit. Podle slov pěstounky je *„... pořád je v plusu [...] dovede si s penězma už poradit, když jde do obchodu, ví, co a jak [...] já mu teda musím přidávat na ty dny, co má kroužky, protože tam nemůže být hladem. Ale on se svým kapesným vyjde“* (P).

Další dovednost, na které Adam pracoval, byla *cesta k trpělivosti*. V důsledku ADHD má problémy se soustředěním se a tato dovednost reagovala na potřebu učit se, jak být trpělivý. Prostředkem k trénování se staly rybičky v akváriu. *„Všiml jsem si, že Adam má rád rybičky. Jak vždycky tady přišel, kontroloval rybičky, takže jsem si říkal, že to je věc, která mu bude blízka, že ho bude bavit“* (T). Terapeut využil toho, že v domácnosti Adama je akvárium a dal mu za úkol si sednout k akváriu a čtyři nebo pět minut sledovat rybičky. Ať nic nedělá, pouze sleduje, kam plavou. Adam později dokázal sedět v klidu a pozorovat rybičky i déle: *„... 5 nebo 15 minut se dívat na rybky a vydržet se nehýbat“* (A). Pěstounka na papírové kartičky zaznamenávala počet minut, které se Adamovi podařilo zvládnout. *„... napsali jsme to a pak jsme to dali panu doktoru Žákovskému“* (A). *„Se svým ADHD to bylo úplně zázrak, že on vydržel ty rybičky takto sledovat. To mě připadalo až neuvěřitelný [...] můžu říct, že je to velice prospěšné a že se k tomu budeme často vracet“* (P). Tuto dovednost zamýšlel terapeut přenést do různých situací: *„třeba jsem ho učil, ať si představí to akvárko, když třeba čeká ve frontě na něco a je netrpělivý, ale toto se nám nepodařilo nějak dotáhnout“* (T).

Zatím poslední dovednost, na níž Adam pracuje, se nazývá *super-ničení*<sup>23</sup> nebo také naučit se pořádně ničit věci. Měl tendence poškozovat své věci či oblečení, např. když našel něco odloupeného, tak to utrhl, propíchal podrážku na botě, vytahoval nitky z oblečení apod. Terapeut z toho cítil potřebu ventilace: *„... hledal jsem, jak z nečnosti udělat ctnost. Převést na to, co je vhodné ničit. Říkal jsem si, že to bude jednodušší než se v té chvíli umět ovládat“* (T).

Super-ničení spočívá ve *„... schopnosti vybrat si vhodný předmět na ničení, dokonale jej zničit a pak vše uklidit a schopnosti ostatní věci si o to více šetřit“* (T). Věc k ničení si může Adam zvolit sám, ale dle svých slov si oblíbil papír: *„vezmu papír*

---

<sup>23</sup> Nahrávky terapeutických sezení, jež jsem měla k dispozici, se týkaly této dovednosti super-ničení. Výsledky interpretace nahrávek jsou součástí přílohy této práce. Zachycují využití kroků Kids' Skills, doplněné o ukázky z rozhovoru.

*a trhám úplně na malé kousky [...] ještě to uklidím do sáčku a pak to dáme tetě a ona to zapálí v krbu“ (A). Touto dovedností se chlapec učí i zodpovědnosti: „tu potřebu něco žmoulat, něco trhat jsme převedli do něčeho, co je materiál, který je k tomu určený. Naučil se rozlišovat, co může trhat a co si má naopak šetřit“ (T).*

Hodnocení se zapisuje do speciálně vytvořené tabulky<sup>24</sup>: „*pan doktor nám dal listy a tam je způsob hodnocení, smajlíci, počet bodů, jak to uklidí. To všechno bodujeme a on už si to píše teda sám“ (P). V tabulce je slovní a bodové hodnocení (s rozpětím nula až pět bodů) a také obrázky smajlíků, hodnotící, jak se chlapci daří šetřit věci. Hodnocení provádí společně, ale zapisování nechává pěstounka na Adamovi: „už je velký kluk, už je v osmé, tak si říkám, že taky musí něco sám [...] Adam nepodvede. Mám záruku že podtrhne fakt to, na čem se domluvíme“ (P).*

Podobně jako u hry s lentilkami i v případě této hry projevil Adam velký zájem. „*V podstatě měl plný počet bodů“ (P). Velkou odměnou mu byl diplom za to, že se naučil super-ničení, který mu vyrobil terapeut. „Hru jsme po velkém úspěchu hráli měsíc a půl. Pak se to posunulo, tak jsem si řekl, že to skončíme, že teď už bude vědět, které věci má ničit. Ale on v tom chce ještě pokračovat [...] Má ode mě slíbený diplom, že je v tom pokročilý. Že je pokročilý v dovednosti super-ničení. On je na to fakt šikovnej“ (T). „On (Adam) dokázal dycky, co nám pan doktor řekl, výborným způsobem prezentovat“ (P).*

Nejvíce času během společného sezení věnoval terapeut představení hry (tréninku) a ocenění: „*žasl jsem spolu s nimi [...] ptal jsem se, jak mu pomohla teta (pěstounka<sup>25</sup>), jak oslavovali [...] nechával jsem mu tímto pocítit, že je fakt šikovný. To byla většina našich setkání [...] zdálo se mi hodně užitečné dělat ty hry, protože bylo vidět, že on do toho jde a přináší výstupy. A ty výstupy přináší ne s tím: tak jsem to nějak dělal, ale byl na sebe hrdý“ (T).*

### **5.1.2.1 Výstupy z aktivity „hra na fotografa“**

U Adama se nepodařilo aktivitu „hra na fotografa“ zrealizovat.

---

<sup>24</sup> K nahlédnutí v příloze této práce pod číslem 5

<sup>25</sup> Adam pěstounku oslovuje „Teto“.

## 5.2 Faktory změny

V této podkapitole předkládám výsledky analýzy a interpretace těch momentů, které účastníci vnímali jako významné z hlediska změny. Identifikovala jsem 16 faktorů, jež jsem seskupila do tří kategorií. Nebylo možné je zcela striktně kategorizovat, neboť se vzájemně prolínají. Kategorie jsou následující:

- zainteresované osoby,
- techniky,
- konkrétní realizace.

Jednotlivé faktory změny jsou shrnuty v následujícím přehledu:

Faktory změny		
Zainteresované osoby	Techniky	Konkrétní realizace
Terapeut Blízké osoby Děti	Pozitivní přístup Předchozí pozitivní zkušenost Přeměna problému na dovednost Dialog Zdroje Kreativita Oceňování Naděje na zlepšení	Malé výzvy Hry Pracovní listy Pravidelné hodnocení Tematické semináře

### 5.2.1 Zainteresované osoby

Do této kategorie jsou zařazeny osoby, jež byly zapojeny do procesu změny. Z výpovědí účastníků vyplynulo, že významnou oporou byl pro ně v procesu změny sám **terapeut**. „V panu doktorovi vidí (Adam) veliký vzor“ (P). „... Tím, že je (Jakuba a Dominika) provedl celou tou situací [...] že to byl cizí člověk. To taky pro kluky bylo hodně jiné, než kdyby to vykládal táta nebo máma“ (M). Motivoval ke trénování dovednosti: „... tím, že tatka řekl, že za tři dny se prostě jede, tak to nám asi vždycky připomnělo ...“ (J). Podobně svůj vliv na terapii komentoval i terapeut: „to je právě ten vedlejší efekt terapie, že i když by terapeut neudělal nic, tak jenom to, že ten člověk ví: já, tak já tam musím za týden, tak bych měl něco ozkoušet“ (T).



Důležitá byla **podpora a přítomnost blízkých**. Jedním z úkolů, který Jakub s Dominikem dostali, bylo vymyslet něco hezkého pro ostatní: „*vymýšleli jsme spoustu her, které se daly hrát pořád*“ (J). „*Rodina spontánně poskytovala velkou podporu. Nejenom rodiče, ale i ostatní děti, protože se při tom začali bavit taky*“ (T).

Pro pěstounku představuje rodina velkou oporu a zároveň příležitost pro Adama, který tak může rozvíjet sociální vztahy. Ten potěšeně mluvil o tom, jak se k němu při trhání papíru v rámci super-ničení připojil i dospělý syn pěstounky: „... *přišel do kuchyně, vzal a pomáhal*“ (A). „*Jsem ráda, že tu je (dospělý syn), on přitáhne Adama k sobě*“ (P), Adam souhlasně přikyvuje: „*chodíme do lesa*“ (A). Podporu vnímá pěstounka i ze strany terapeuta: „*mám okruh lidí, kterým věřím a kteří jsou mi blízcí a ten kontakt s panem doktorem jsme navázali hned*“ (P).

Rodiče také pomáhají dětem připomínat dovednost: „*připomínali nám, abychom to splnili*“ (J). „*Řekla jsem mu, Adame, ještě to jsi zapomněl nebo pojďme teďka na to [...] fakt je ten, že motivovat ho dokážu. A on se pro to prostě nadchne a už to jde [...] já ho nemusím přemlouvat: pojď, Adame, však jsme to slíbili*“ (P).

Na terapeutickém procesu se mohly **děti** podílet formou přinášení nápadů, vytváření aktivit, rozhodování, sebehodnocení apod. Například pěstounka nechává hodnocení tréninku na Adamovi: „*on už si to píše sám [...] Adam nepodvede. Mám záruku, že podtrhne fakt to, na čem se domluvíme*“ (P). Společné hodnocení tak není z pozice autority (rodiče), ale dítě dostává kompetence a může si říci, jak tu konkrétní situaci vnímalo. „*Nebývá to typické u těch starších metod, tam to třeba někdy hodnotili jenom rodiče, toto je zajímavý, protože to je o vzájemné dohodě*“ (T).

U Jakuba a Dominika, kteří pracovali na zlepšení vzájemného vztahu, viděli jejich rodiče posun v tom, že Jakub přijímal Dominikovy nápady: „*jak to začali plnit a vymýšlet, co budou dělat, Jakub vzal i co Dominik vymyslel [...] to bylo takové hrozně povzbuzující*“ (M). „*To byl taky takový velký přelom, že začali dělat věci spolu*“ (O). Určitým způsobem je dialog i prostředkem pro vyjádření uznání. Počítáme s přítomností druhého člověka a respektujeme jeho osobnost.

## 5.2.2 Techniky

Do této kategorie jsou zařazeny použité techniky, jež vedly ke změně. **Pozitivní přístup** byl participanty označen jako další z podpůrných faktorů. Rodiny za

terapeutem přicházely s problémy, on se však zaměřoval na to, co se v rodině daří: „... s rodinou jsme přestali kroužit okolo toho, co se nedaří. Začali jsme v rozhovoru kroužit okolo toho, co má být místo toho a co už se začíná dařit“ (T). To popisuje pěstounka jako něco pro ni zcela odlišného „... když jsem s odstupem nad tím uvažovala, tak vlastně zatímco my všichni jsme působili na Adama formou represe, tak jediný pan doktor ho dokázal vidět z druhé strany“ (P). Při analýze nahrávek terapeutického sezení jsem identifikovala zajímavý moment, kdy měla pěstounka tendenci sklouzávat k hovoření o problému, ale terapeut toto téma nerozvíjel a neustále směřoval hovor k dovednosti.

Obě rodiny oslovily terapeuta na základě **předchozí pozitivní zkušenosti**. V obou případech se s ním rodiče setkali během jím vedeného odborného semináře a zaujal je jeho styl práce: „on to má vždycky i s nějakým praktickým příkladem [...] můžeme si zhodnotit svůj problém a vytvořit plán, jak z toho ven [...] pan doktor nás tím provede“ (M), „... dokáže zkombinovat věci motivační, věci odborné a věci praktické s nějakýma konkrétníma úkolama“ (O); a jeho vystupování: „vzpomínám si úplně přesně, jak jste přišel (obrací se k terapeutovi), položil jste si batůžek a přešel jste po nás takovýma správnýma hodnýma očima a já jsem si říkala, to je náš člověk“ (P). „... Vždycky zmiňoval, že když bysme potřebovali s něčím pomoci, tak se máme ozvat“ (O).

K pozitivnímu přístupu se váže **přeměna problému na dovednost**: „... hledal jsem, jak z nečnosti udělat ctnost“ (T). Od zákazů se rodiče posunuli k pozitivně formulovaným požadavkům: „když to bylo vyhrocené, člověk už jenom řekl: tohle nedělej, tohle nesmíš [...] vlastně jsem se to učil otočit do pozitivna [...] ne co nedělat, ale co dělat. Pojmenovat to“ (O).

Další z podpůrných faktorů můžeme nazvat **dialogem**. Představuje spolupráci, tedy to, že jsou do jednotlivých částí terapeutického procesu zapojeni jak děti, tak rodiče. „Myslím si, že v tom hráli větší roli oni (chlapci) než my [...] to byly činnosti, které my jsme nevymýšleli, my jsme mohli pouze něco zkorigovat [...] co by nebylo úplně ono. Ale věci vytvářeli oni. Oni do toho procesu byli hodně zapojeni“ (O). „Asi bysme jim to nevymysleli my, protože to jsou takové specifické věci“ (M).

Terapeut stavěl trénování dovedností na tom, co děti baví, co mají rády. Snažil se tyto **zdroje** identifikovat a dále rozvíjet. Tím, že stavěl na něčem, co je dětem blízké, co se jim daří, vytvářel podmínky pro překonávání problémů. Je třeba „... být otevřený pro

tu individualitu. Pro tu individuální cestu s každým dítětem v rámci Kids‘Skills“ (T). Se zdroji souvisí **kreativita**: „šlo o ten nápad [...] vás (obrací se k terapeutovi) to napadlo, mě by to doma vůbec nenapadlo, něco takového [...] to pan doktor má ty finty“ (P). Na základě svých poznatků přizpůsoboval aktivity a průběh intervence dané situaci: „bavila ho (Adam) matika [...] donesl jsem hru na lentilky v krabičce a to ho zaujalo“ (T).

Spolu s trénováním dovednosti věnuje terapeut nejvíc času **oceňování**. „Žasl jsem spolu s nimi [...] ptal jsem se, jak mu pomohla teta, jak oslavovali [...] nechával jsem mu (Adamovi) tímto pocítit, že je fakt šikovný“ (T). Oceňováním rodičů je povzbuzuje ke vnímání drobných posunů u dětí: „vy (pěstounka) jste přešla od toho trápit se nad tím problémem k tomu podporovat to dítě, aby se něco nového naučilo. Udělala jste úžasný posun v tom pohledu na ty věci, co teď můžeme rozvíjet na rozdíl od toho, co teď nás trápí“ (T).

Oceňoval nejen terapeut rodinu nebo rodiče děti, ale i děti sebe navzájem. Z Dominikova hlasu, když mluvil o tom, jak dokázal Jakub přestat hrát počítačovou online hru, bylo cítit obdiv: „tys byl taky závislý. On přišel domů a hned na počítač. Ale už není. Už to ani nehraje“ (D).

Nepředstavuje to pro něj prostředek v rámci zvolené metody, ale postoj, jenž se snaží předat i rodičům a dětem: „... všiml jsem si toho, co se daří, jak reagují na různé věci a snažil jsem se ocenit je. Z mé strany to nebyla strategie, ale byla to autentická radost z toho, jakým způsobem ty situace řeší“ (T). Upozorňuje však, aby to nesklouzlo k něčemu nereálnému: „... je potřeba upozorňovat i na to, že to je těžké a že ne vždycky se ten trénink musí podařit tak, jak by si představovali, ale důležité je to trénovat. O to jde [...] Překonat třeba nějaké překážky [...] Pořád to dítě dostává kompetenci, pořád dostává zprávu: s tebou je to dobré a můžeš se v tom něco naučit. Ty můžeš udělat něco pro to, aby ti v tom bylo líp nebo aby ses dostal někam dál“ (T).

Rodiče vnímali při spolupráci s terapeutem **naději na zlepšení** stávající situace. „Furt se to dalo nějak zvládat, ale potom už to bylo opravdu na denním pořádku. Přišel (Jakub) ze školy a už to jelo. To se člověk mohl zbláznit [...] furt měli problém [...] mně se hrozně ulevilo, jak začali za tím panem doktorem jezdit [...] to bylo takové povzbuzující, jak jsem viděla, jak spolu (Jakub a Dominik) spolupracují“ (M).

*Měli jsme v té době takový problém, se kterým jsem se nedokázala tak nějak vyrovnat“ (P). „Když o tom povídala, mluvila hodně rezignovaně [...] bylo zajímavé, jak jsme začali hovořit o tom, kam se to naopak může vyvinout k dobrému, začali jsme trošku zkoumat, jaký by mohl být cíl, co by se Adam mohl užitečného naučit [...] popisovala to tak, že jsem jí v podstatě dal naději, že to může být dobrý. Že to, co se stalo, není havárka, ale že to je prostě věc, která holt někdy přijde, je potřeba s ním něco dělat, ale že to má smysl“ (T). Motivace rodičů a odvaha zkusit něco nového je pro Kids' Skills klíčová.*

### **5.2.3 Konkrétní realizace**

Třetí kategorii představuje konkrétní realizace technik. Setkání terapeut ukončoval **malými výzvami** nebo malými úkoly, na nichž rodina nebo dítě měli do další konzultace pracovat. Při dalším sezení s rodinou společně hodnotili, jak se tuto výzvu dařilo naplňovat: *„z každého setkání vždycky byl nějaký jednoduchý úkol [...] ty výzvy byly tak malé, že se zdály skoro zanedbatelné a ty setkání byly tak krátké, že se zdály taky zanedbatelné a zároveň člověk za ten měsíc a půl měl velký posun“ (O). Tím, že výzvy byly malé a splnitelné, bylo možné např. v situaci Jakuba a Dominika vidět během krátké doby zlepšení jejich vztahu. Zjištění, že to funguje a chlapci spolu lépe vychází, bylo povzbuzením pokračovat v započatém úsilí.*

U Jakuba a Dominika se pomocí smajlíků hodnotilo, jak se chlapcům daří mezi sebou spolupracovat. Smajlíky lepili na papír pověšený na ledniče: *„první to dostal Dominik za úkol [...] bylo to adekvátní spíš jeho věku. Ale Jakub říkal, že on by chtěl taky jako hodnocení. Tak jsme dali každému hodnocení“ (O). Pravidelné hodnocení ale také vyžadovalo vynaložení úsilí, čehož si participant byli vědomi: „když jsme zapomněli, tak jsme to zkoumali ty dny pozpátku, jaké to vlastně bylo, abychom dokreslili smajlíky. Takže to člověk musel daleko více vnímat“ (O).*

Pro trénink dovedností nabízel terapeut vedle úkolů také různé **hry**. Ať již zmíněná stavba bunkru či v případě Adama hra s lentilkami. *„Bylo to neuvěřitelné, taková v podstatě jednoduchá hra a tak dokázala výborně zapůsobit“ (P). „Zdálo se mi hodně užitečné dělat ty hry, protože bylo vidět, že on (Adam) do toho jde a přináší výstupy“ (T).*

Příkladem práce se zdroji je Adamův zájem o rybičky v akváriu. Stará se o ně, pomáhá měnit vodu, rád je pozoruje. Terapeut toho využil při cestě k trpělivosti, kdy postavil trénování této dovednosti právě na pozorování rybiček. U Jakuba a Dominika, kde se zdálo, že spolu chlapci vůbec nevychází, zachytil zajímavý zdroj: „*zachytil jsem tam výjimku, kdy se jim v určité chvíli dařilo udělat něco, při čem si ti dva kluci velmi dobře rozuměli a při čem nebyli v tom konfliktu mezi sebou. To byla situace, kdy někde měli stavět nějaký bunkr*“ (T). Během konzultace chlapce požádal, aby také u něj v kanceláři postavili bunkr a využil toho k ocenění jejich spolupráce, ke zkoumání přínosů, které jim společná činnost může dát, ke hledání podpory atd.

Jako praktické se ukázalo využití různých **pracovních listů**, do kterých byl zaznamenáván průběh trénování dovednosti, hodnocení aj. Například Jakub s Dominikem měli každý svůj hodnotící list pověšený na ledniče a pravidelně na něj společně s rodiči lepili smajlíky, podle toho, jak se jim dařilo společně trávit čas. Kdykoliv se k němu mohli vrátit, prohlédnout si, jak se jim dařilo, kolik usmívajících se smajlíků získali apod. Různé kartičky a pracovní listy používal také Adam.

**Pravidelné hodnocení** participanti považovali za důležitou součást terapeutického procesu. Umožňovalo jim uvědomit si, kde se nachází a čeho všeho už dosáhli. Hodnocení mělo různé podoby – slovní: „*každý další rozhovor začínal hodnocením*“ (O); písemné: „*poprosil jsem rodiče, aby zapisovali, co vše zajímavého ti kluci vymysleli a jak se jim při tom dařilo.*“ (T); za pomocí obrázků apod. Adam s pěstounkou např. zapisovali průběh cesty k trpělivosti na kartičky, které s sebou přinášeli na sezení: „*... napsali jsme to (počet minut, kolik dokázal Adam v klidu pozorovat rybičky v akváriu) a pak jsme to dali panu doktoru Žákovskému*“ (A). U dovednosti super-ničení zase zapisují, jak Adam dokáže vybrat vhodnou věc k ničení, jak se mu podaří ji zničit, uklidit a jak si šetří jiné věci. „*Pan doktor nám dal listy a tam je způsob hodnocení, smajlíci a počet bodů [...] tak to všechno bodujem*“ (P).

V případě oceňování nezůstalo pouze u slovního hodnocení. Adamovi terapeut předal diplom za naučení se dovednosti super-ničení. Trénování chlapce velmi bavilo a rozhodl se v super-ničení pokračovat a dovednost vylepšit. Od terapeuta má slíbený další diplom za to, „*... že je pokročilý v dovednosti super-ničení. On je na to fakt šikovnej*“ (T). Adam na jeho sdělení reagoval velmi potěšeně. „*On (Adam) dokázal dycky, co nám pan doktor řekl, výborným způsobem prezentovat*“ (P). „*Adam se toho*

*úžasně chytil a vy jste ho v tom podporovala [...] to, že se dařilo, bylo o vás, že jste v tom byli šikovní“ (T).*

Rodiče chlapců i pěstounka se zúčastnili několika **tematických seminářů**, kdy měli možnost setkávat se s jinými rodiči, sdílet své zkušenosti a přitom se něco nového naučit. Některé vedl přímo terapeut: *„to bylo výborné, že si tam můžeme si tam zhodnotit svůj problém nebo si jeden vybrat a nějaký plán, jak z toho ven. Vytvořit si přímo tam na místě a doma už to jenom realizovat. Což je výborné, protože doma na to člověk nemá čas. A pan doktor nás tím provede ...“ (M).* Na jím vedených seminářích oceňují především komplexnost a to, že se někam posunuli: *„má spoustu příběhů, přirovnání, metafor, má to motivační, je to odborné a praktické“ (O).*

V závěru této kapitoly, jež představila výsledky analýzy a interpretace realizovaných rozhovorů, bych chtěla doplnit jeden podnět k diskusi, týkající se otázky zachování posloupnosti jednotlivých kroků Kids'Skills či zaměření se na vybrané kroky, jak tomu bylo v případě terapeuta. Téma aplikace Kids'Skills v praxi se neváže přímo k výzkumnému cíli, ale svým rozměrem jej přesahuje. Proto považuji za důležité nechat zaznít terapeutova slova: *„... Kroky Kids'Skills byly spíš vnímány jako hlavní principy než jednotlivá metodika kroků, od prvního kroku až do posledního. [...] Čeho se snažím držet vždycky, tak je: co má být namísto toho, jaká kompetence, jaká dovednost se může rozvíjet. Potom trénink. To znamená nějak tu kompetenci začít rozvíjet a podpora okolí. Zaangažovat okolí v tom, aby ten člověk nebyl na to sám“ (T).*

*„Věřím tomu, že u každé rodiny budou vždycky jiné a budu moc rád, když se Kids'Skills budou právě tak vnímat. Že jde o určitý způsob práce, o určité principy v té práci, nejen o techniku konzultace a s dítětem. [...] Technika nás někdy může zklamat, ale neznamená to, že nás zklamou ty zásady práce Kids'Skills“ (T).*

## Diskuse

Záměrem realizovaného výzkumu bylo na konkrétním případě dítěte zmapovat proces změny, k níž došlo využitím modelu Kids'Skills a popsat ty faktory, jež tuto změnu podpořily. Cíl výzkumu byl definován následovně: *zjistit, co pomohlo dítěti dosáhnout zlepšení*. Pro naplnění tohoto cíle jsem si stanovila dvě výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zněla: *Jak probíhala změna od problému k naučení se nové dovednosti?* U obou případů pracoval terapeut s modelem Kids'Skills. Nepostupoval metodicky krok za krokem, ale jednotlivé kroky vnímal jako principy pro práci s dětmi a jejich rodinami. Míra využití kroků Kids'Skills se v obou případech lišila. Na prvním případě je patrné sledování jednotlivých kroků, nikoliv však ve smyslu jejich striktní realizace. U druhého případu bylo Kids'Skills pojato volněji, terapeut využil jen část kroků. Stěžejním bylo v obou případech převedení problému na dovednost, tedy to, jaká kompetence se může namísto problému rozvíjet, dále samotné rozvíjení dovednosti formou tréninku a podpora okolí skrze ocenění dítěte a posilování jeho sebedůvěry.

Jako předstupeň Kids'Skills využil terapeut tzv. small talk (Dalet, osobní sdělení) neboli nenucenou konverzaci, kdy se vpytává na dítě, na jeho zájmy, rodinu apod. Dobrou zkušenost má se zapojením různých kreativních technik. Small talk pomáhá odlehčit situaci, navodit přátelskou atmosféru, ale také např. získat informace, na nichž lze později stavět terapeutickou pomoc.

Setkání pokračovala popisem problematické situace, ale terapeut velmi brzy přesměřoval rozhovor na možnosti. Na to, jaká ta situace má být (Furman, nedatováno). Společně s dítětem a rodiči definovali dovednost, která by dítěti pomohla překonat problém, a zkoumali, jaké přínosy budou z naučení se té konkrétní dovednosti vyplývat. Výstupem prvního setkání byl malý úkol, na kterém mělo dítě do příští konzultace pracovat. Rodiče byli přizváni, aby dítě podporovali a společně s ním hodnotili průběh tréninku. K dispozici měli pracovní listy (Furman, nedatováno), do nichž zapisovali, jak se daří úkol naplňovat.

Při dalším setkání se zhodnotilo, jak se dařilo dovednost trénovat. Terapeut věnoval dostatek času také pozitivní zpětné vazbě a podpoře rodiny. Společně se s rodinou radovat z toho, co se podařilo, považuje za významný prvek terapeutické práce

s rodinou. V obou případech se setkal u rodičů s pozitivními ohlasy na způsob práce s dětmi. Nebyť jejich otevřenosti zkusit něco nového a zapojení se, byla by spolupráce obtížnější.

Dle okolností se v tréninku pokračovalo, případně se hledala jiná strategie. U případu komplikovaného vztahu mezi bratry zjistil terapeut při druhém setkání, že úkoly, na nichž chlapci pracovali, se nedařilo rozvíjet. Jedna z idejí přístupu zaměřeného na řešení je: když to nefunguje, dělej něco jiného (De Shazer, Dolan, 2014). V následném rozhovoru zaregistroval výjimku, kterou dále rozvíjel. Společně s chlapci a přítomným rodičem poté dospěli k nové dovednosti.

Trénování dovednosti bylo u obou případů dalším významným faktorem. Bylo třeba uvědomovat si, že některé postupy, jež jsou užívány při práci s dospělými, nemusí fungovat u dětí (Zakouřilová, 2014). Terapeut vymýšlel různé aktivity a hry, aby terapeutický proces učinil zajímavým a užitečným. Vycházel přitom z informací, jež získal ve small talku a dalších rozhovorech. Prostor byl také dán přáním dětí. Například procvičování dovednosti super-ničení zaujalo chlapce natolik, že požádal terapeuta, zda by v tréninku mohl pokračovat do dalšího setkání.

Kouzelný pomocník se u obou rodin neujal. V jednom případě to bylo proto, že imaginární postavy nenašly odezvu, ve druhém případě to terapeut vyhodnotil jako faktor, který není třeba více rozvíjet. Kroky zveřejnění, plánování oslavy a oslava samotná, participantů při rozhovoru příliš nereflektovali.

Terapeutická setkání byla krátká, trvala okolo dvaceti minut. Čas byl věnován především rozvíjení tréninku a podpoře. Participantů shodně vypovídali, že už při druhém setkání bylo možné pozorovat posun. V jednom případě byla spolupráce ukončena poté, co se podařilo dosáhnout vytyčeného cíle. Ve druhém případě se rozhodla rodina v terapii pokračovat a nyní již pracují na třetí dovednosti.

Ačkoliv nezapojil terapeut všechny kroky Kids' Skills, u obou případů bylo využití modelu úspěšné. Za důležité lze považovat vnímání rodiny jako individuality a podle toho uzpůsobovat nástroje, které jsou k dispozici. Nechtít za každou cenu projít všemi kroky, ale spíše se zaměřit na to, co bude pro konkrétní dítě užitečné. To je také odkaz terapeuta, který Kids' Skills vnímá jako principy, nikoliv pouze techniku práce s dětmi. Participantů hodnotili jako přínosné, že se díky vzájemné spolupráci, do níž byli skrze



Kids'Skills vtažení, zlepšilo klima v rodině. Nejde jen o nácvik dovednosti, ale o práci s rodinným systémem.

Druhá výzkumná otázka zněla: *Jaké faktory pomohly dítěti dosáhnout změny?* Změna byla výsledkem spolupráce mezi dítětem, rodiči a terapeutem. Stejně jako jednotlivé faktory nestojí samostatně, ale prolínají se a navazují na sebe. Za tři nejvýznamnější považovali účastníci osobu terapeuta, přeměnu problému na dovednost a kreativitu.

Podle Rogerse je terapeutický vztah klíčový pro uskutečnění pomoci (Nykl, 2012). Podobně jej také jako jeden z faktorů účinné pomoci popisují Hubble, Duncan, Miller (1999, podle Selekman, 2010). Účastníci pocítovali větší zodpovědnost a vykazovali větší motivaci k plnění úkolů, než kdyby, jak jeden z účastníků poznamenal, to byl někdo z rodiny. Oceňovali jeho pozitivní postoj, kreativní nápady, které vnášel do terapie a propojení odborných znalostí s praktickými dovednostmi.

Prvním krokem Kids'Skills je překlopení problému na dovednost. Realizovaný výzkum potvrdil, že společné hledání možností a kompetencí, jež může dítě rozvíjet, je zásadní pro motivaci a posun k úspěšnému řešení problému. Pro dítě má velkou váhu, může-li se na definování cílového stavu samo podílet (Berg, Steiner, 2003).

Jedinečnost každé situace vyžaduje individuální přístup. Pokud by terapeut pouze sledoval jednotlivé kroky a nevěnoval pozornost individuálním potřebám dětí, byla by terapie málo efektivní. Zohlednění individuality klienta k dosahování efektivních výsledků podporoval již Erickson (Green, Lee, 2011). S individuálním přístupem souvisí kreativita. Ukázalo se, že řešení se nemusí nutně vztahovat k problému, což je také jedna ze základních idejí přístupu zaměřeného na řešení (De Shazer, Dolan, 2014). V případě problému s impulzivním utrácením peněz a krádeží, zaměřil terapeut pozornost na šetření peněz s předpokladem, že osvojí-li si dítě tuto dovednost, bude jednak schopno manipulovat odpovědně s penězi a jednak to napomůže zamezit krádežím.

Dalším podpurným faktorem byly malé úkoly, na nichž měly rodiny do dalšího setkání pracovat. Následná konzultace začínala hodnocením těchto úkolů. Podle slov jednoho z účastníků byly tyto úkoly nenáročné a jejich plnění nevyžadovalo velké úsilí, avšak už po měsíci a půl bylo možné pozorovat posun. Jeho reflexe koresponduje

s další z idejí přístupu zaměřeného na řešení, která předpokládá, že malé kroky mohou vést k velkým změnám (De Shazer, Dolan, 2014). Například původně komplikovaný sourozenecký vztah se skrze postupné sblížení změnil natolik, že spolu oba bratři vychází a dokonce spolu bydlí v jednom pokoji. Aniž by byl rodinný systém narušen, malými změnami se dosáhlo větší systémové změny.

Důležitým faktorem byla rodina a jiné blízké osoby. Jejich význam spočíval především v poskytování podpory. Rodina pomáhala dětem v průběžném hodnocení, motivovala je k plnění úkolů, aj. Tyto společné aktivity byly vhodným momentem pro rozvíjení komunikace a spolupráce v rodině. Zejména spolupráci hodnotí Zakouřilová (2014) jako předpoklad úspěšné terapie a dokládají to i četné výzkumy (Krupnický et al., 1996; Orlinsky et al., 1994, podle Sharry, 2004). I v rámci tohoto výzkumu bylo potvrzeno, že spolupráce vytváří prostor pro posun a napomáhá rozvíjet vzájemné vztahy. Spolu s nadějí a kreativitou je Furman (podle Rich, 2012) označuje za zásadní aspekty mající vliv na úspěšnost intervence.

Dalším z významných podpůrných faktorů je ocenění. Pochvala či uznání, že dítě něco dokázalo nebo že se mu může něco podařit, posiluje kompetence a motivaci k dosahování dalších pokroků. Ocenění se nemusí omezit pouze na slova, ale jak dokládá udělený diplom za dosažení dovednosti super-ničení, lze jej zhmotnit, čímž se objevuje jeho další rozměr. Slova mohou být časem zapomenuta, ale hmotné uznání si může člověk uchovat a vracet se k němu. Ocenění se však nemá stát pouhým prostředkem k dosažení určitého cíle nebo planým lichocením, jak upozorňuje Zatloukal (nedatováno). Má být autentické. Autentičnost definuje Rogers jako jednu ze tří charakteristik pomáhajícího vztahu (Nykl, 2012).

To, co funguje u dospělých, nemusí být přínosné při práci s dětmi (Zakouřilová, 2014). Využití pracovních listů, různých kreativních technik, her, lepení smajlíků při hodnocení tréninku, apod., považují účastníci za užitečný prvek terapie. Například v jednom případě se všechny tréninky odehrávají formou her. Chlapce to baví, je motivovaný a dosahuje úspěchů.

Nejen děti, ale i rodiče potřebují čerpat podporu. Jednou z možností je příležitost účastnit se tematicky zaměřených odborných seminářů. Propojení odborného s praktickým umožňuje rodičům posílit své kompetence, sdílet se s ostatními rodiči,

seznámit se s novými technikami aj. Zkušenosti, jež si ze seminářů rodiče odnáší, mohou následně využít při výchově dětí.

Domnívám se, že užitečnost výzkumu lze spatřovat v potvrzení toho, že Kids'Skills je přístupem, který podporuje rodinu jako celek. Na obou případech je patrné, že ačkoliv stojí ve středu pozornosti dítě učící se dovednost, podporováním a spoluprací se daří zlepšovat klima rodiny. Toto může být vnímáno jako povzbuzení pro sociální pracovníky, kteří pracují s rodinami. Záměrem výzkumu nebylo porozumět změně u jednotlivých případů, ale faktorům, jež pomohly ke zlepšení. Není třeba procházet Kids'Skills krok za krokem, ale držet se jednotlivých kroků jakožto principů pro práci s dětmi a jejich rodinami.

Přestože výzkumný záměr považuji za naplněný, uvědomuji si, že realizovaný výzkum má své limity. Jedním z nich je nevyvážené zapojení jednotlivých osob do rozhovoru. Přítomni byli rodiče, děti a u jednoho rozhovoru i terapeut. Děti méně využívaly příležitosti vyjádřit se, případně nedokázaly na některé otázky reagovat. Mojí snahou bylo vykompenzovat to aktivitou „hra na fotografa“, ovšem u jednoho chlapce se mi nepodařilo zrealizovat ji. Výše popsané faktory změny reflektují zejména pohled dospělých.

Zdrojem zkreslení je také osoba výzkumníka. Při rozhovoru s rodinami jsem si uvědomila, že od nich očekávám určité odpovědi, jež mi předtím poskytl terapeut a nezaznívaly-li, měla jsem tendenci rodiny k těmto tématům směřovat. Reflektování této situace mi pomohlo soustředit se více na výpovědi rodin a zachovat si odstup od informací pocházejících od terapeuta. Možné zkreslení výsledků výzkumu je třeba brát v úvahu i při analýze a interpretaci dat, kdy se mohly promítnout mé předpoklady a očekávané faktory posunu.

Pro případné rozvinutí výzkumu navrhuji zaměřit se na udržitelnost dosažené změny.

## Závěr

Cílem práce bylo *popsat model Kids'Skills a na konkrétním případu dítěte a jeho rodiny zmapovat proces změny při jeho využití*. V teoretické části práce jsem představila na řešení zaměřený přístup jako teoretické východisko modelu Kids'Skills, dále poradenství v sociální práci včetně základních charakteristik poradenského procesu při práci s dětskou cílovou skupinou a model Kids'Skills, doplněný praktickými ukázkami.

V empirické části práce jsem popsala metodologii výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, co pomohlo dítěti dosáhnout zlepšení. Stanovila jsem si dvě výzkumné otázky: *1. Jak probíhala změna od problému k naučení se nové dovednosti? 2. Jaké faktory pomohly dítěti dosáhnout změny?* Metodou pro získání potřebných dat byl zvolen kvalitativní výzkum, konkrétně instrumentální případová studie. Pro tu je charakteristické, že výzkumník zvolí jev, který bude zkoumat a vyhledá případy, jež tento jev reprezentují. Zkoumané případy jsou prostředkem pro určitý cíl. V rámci této práce jím bylo identifikovat ty faktory, které napomohly ke zlepšení problémové situace. Sběr dat probíhal především skrze polostrukturované rozhovory s rodinou a terapeutem, dále jsem využila také analýzy dostupných dokumentů, pozorování a výstupů z aktivity „hra na fotografa“. Získaná data jsem kódovala pomocí metody trsů.

Kódováním vzešlo šestnáct významných faktorů změny. Mezi tři nejdůležitější patří osoba terapeuta, který doprovázel rodinu při konzultacích, převedení problému na dovednost a kreativita, související s individuálním přístupem k jednotlivým případům. K dalším faktorům, jež účastníci výzkumu vnímali jako zásadní, patří například spolupráce, podpora a oceňování, malé cíle nebo používání pracovních listů a jiným podpůrných technik.

Z realizovaného výzkumu vyplynulo, že děti nejen zvládly překonat problém, ale zároveň se díky vzájemné spolupráci zlepšily vztahy v rodině. Také se ukázalo, není třeba striktně zachovávat sled jednotlivých kroků, ale držet se jich jako principů. Zejména kroky přeměna problému na dovednost, trénování dovednosti a oceňování, se ukázaly jako nejvýznamnější momenty posunu.

Popsaný model pro práci s dětmi je příležitostí pro sociální pracovníky jak hravě a zároveň efektivně pracovat na posilování kompetencí a rozvoji sebedůvěry dětí

a jejich rodin. Primárně je zaměřen na děti, ale do procesu změny je vždy zapojena rodina případně další pro dítě významné osoby. Další z výhod je aplikovatelnost na různé problémy.

Popis jednotlivých kroků a jejich následné rozpracování v empirické části práce, představují praktického průvodce modelem. Touto prací bych chtěla podpořit zájem o Kids'Skills nejen u sociálních pracovníků a studentů sociální práce, ale i rodičů, pedagogů, vychovatelů a dalších osob, jež mají odvahu vyzkoušet něco nového při práci s dětmi a je jim blízká filosofie přístupu zaměřeného na řešení.

## Seznam použitých zdrojů

BERG, I. K., STEINER T. (2003). *Children's Solution Work*. New York: W. W. Norton & Company.

DE SHAZER, S. (1988). What Is It About Brief Therapy That Works? In ZEIG, J. K., GILLIGAN, S. G. (Eds.), *Brief Therapy: Myths, Methods and Metaphors* (s. 90-99). New York: Brunner/Mazel, INC.

DE SHAZER, S., DOLAN, Y. M. (2014). *Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál.

DUFFY, M. (2012). Solution-focused brief Therapy: listening in the present with an ear toward the future. In LOCK, A., STRONG, T. (Eds.), *Discursive Perspectives in Therapeutic Practice* (s. 143-162). Oxford: Oxford University Press.

FURMAN, B. (2009). *Kids' Skills in Action* (pracovní verze titulu vydaného v roce 2010, Bendigo: St. Luke's Innovative Resources).

FURMAN, B. (nedatováno). *Kids' Skills: A playful and solution-focused approach to solving children's problems*.

GELDARD, K., GELDARD, D. (2008). *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál.

GOHIER, F. M. (2006). *A Support Team's Experience of a Solution-Focused Intervention with Children* (diplomová práce). Vancouver Island: City University.

GREEN, G. J., LEE, M. Y. (2011). *Solution-oriented social work practice: an integrative approach to working with client strengths*. New York: Oxford University Press.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

JANEBOVÁ, R. (2008). Komparace postmodernistické perspektivy v sociální práci a „principu uvážlivé pomoci“ van der Laana s ohledem na proces „posouzení“ životní

situace klienta/klientky. In JANEBOVÁ, R., SMUTEK, M. (Eds.), *Posuzování životní situace v sociální práci* (s. 79-93). Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.

KAPPL, M. (2008). Vývojové modely sociální práce a jejich metafory. In JANEBOVÁ, R., SMUTEK, M. (Eds.), *Posuzování životní situace v sociální práci* (s. 44-58). Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.

LUDEWIG, K. (2011). *Základy systemické terapie*. Praha: Grada Publishing.

MATOUŠEK, O. (2001). *Základy sociální práce*. Praha: Portál.

MATOUŠEK, O. (2008). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.

MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

NYKL, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: Přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada Publishing.

PELLER, J., WALTER, J. (1998). Solution-Focused Brief Therapy. In DORFMAN, R. A. (Ed.), *Paradigms of Clinical Social Work* (s. 71-92). New York: Brunner-Routledge.

RATNER, H., GEORGE, E., IVESON, CH. (2012). *Solution Focused Brief Therapy: 100 Key Points and Techniques*. New York: Routledge.

ŘIHÁČEK T. (2014). Poradenství versus psychoterapie. *Psychoterapie*, č. 1, s. 13-22.

SELEKMAN, M. D. (2010). *Collaborative Brief Therapy with Children*. New York: The Guilford Press.

SHARRY, J. (2004). *Counselling Children, Adolescents and Families*. London: SAGE Publications.

SHARRY, J. (2006). *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, a.s.

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v účinném znění ke dni 1. 1. 2014.

ZAKOUŘILOVÁ, E. (2014). *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál.

ZATLOUKAL, L. (2007). Postmoderní myšlení v poradenské praxi. *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 3, s. 75-86.

ZATLOUKAL, L. (2012). *Komunikace v psychoterapeutické praxi a terapeutická změna* (disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

### **Internetové zdroje:**

BAXTER, P., JACK, S. (2008): Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, č. 4, s. 544-559 [on-line]. Dostupné 11. 10. 2014 z <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>.

Brief Family Therapy Center [on-line]. Dostupné 02. 09. 2014 z [http://www.psycctc.org/mirrors/sft/bftc.htm#about\\_bftc](http://www.psycctc.org/mirrors/sft/bftc.htm#about_bftc).

DE SHAZER, S., BERG, I. K. (1997): 'What works?' Remarks on Research Aspects of Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Family Therapy*, č. 19, s. 121-124 [on-line]. Dostupné 10. 01. 2014 z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6427.00043/pdf>.

A Founding Father of Family Therapy: Don Jackson [on-line]. Dostupné 28. 02. 2014 z <http://www.mri.org/dondjackson/index.html>.

FURMAN, B. (2004): Kids' Skills – hravý a na řešení zaměřený přístup při práci s dětmi. Zdroj: *Kids' Skills – Playful and practical solution-finding with children*. Bendigo: St. Luke's Innovative Resources. Překlad: L. Zatloukal [on-line]. Dostupné 20. 01. 2014 z <http://www.kidsskills.cz/ke-stazeni/c>

Kids' Skills - na řešení orientovaná práce s dětmi, rodiči a komunitou [on-line]. Dostupné 13. 02. 2014 z <http://www.kidsskills.cz/ke-stazeni/>.

Kids' Skills: Instructions [on-line]. Dostupné 13. 02. 2014 z <http://kidsskills.org/english/kidsskillsinstructions.htm>.

Kids' Skills for Parents and Teachers [on-line]. Dostupné 13. 02. 2014 z <http://www.kidsskills.org/english/kidsskills-for-parents.htm>.

Mental Research Institute: About Us [on-line]. Dostupné k 21. 02. 2014 z [http://www.mri.org/about\\_us.html](http://www.mri.org/about_us.html).



MILLER, A. (nedatováno): The Difference Between a Social Worker & a Therapist [on-line]. Dostupné 5. 10. 2014 z <http://work.chron.com/difference-between-social-worker-therapist-11467.html>.

OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K. (2010): Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku. *EMI*, č. 2, s. 62-65 [on-line]. Dostupné 11. 10. 2014 z <http://emi.mvso.cz/EMI/2010-02/10%20Olecka/Olecka.pdf>.

RICH, S. (2012): Child Therapy without Problems: The Kids Skills Approach with Ben Furman. Parenting Skills: NP0027 – Session 6 [video-rozhovor on-line] Psychotherapy Networker. Dostupné 21. 02. 2014 z <http://www.icpre.com/Presentations/PN/Parenting/Furman.html>.

Sociální revue (2005): Definice sociální práce [on-line]. Dostupné 10. 10. 2014 z <http://socialnirevue.cz/item/definice-socialni-prace>.

TREPPER, T. S., DOLAN, Y., McCOLLUM, E. E., NELSON, T. (2006): Steve de Shazer and the Future of Solution-Focused Therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, č. 32, s. 133–139 [on-line]. Dostupné 10. 01. 2014 z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1752-0606.2006.tb01595.x/pdf>.

VISSER, C. (2008): Stručný úvod do historie přístupu zaměřeného na řešení [on-line]. Z anglického originálu *A Brief History of the Solution-Focused Approach* přeložili K. Nováková a L. Zatloukal. Dostupné 22. 02. 2014 z <http://dalet.cz/Clanky/Visser-historie.pdf>.

ZATLOUKAL, L. (nedatováno): Přístup zaměřený na řešení – stručný úvod [on-line]. Dostupné 22. 02. 2014 z <http://dalet.cz/Clanky/SFBT-uvod.pdf>.

### **Další zdroje:**

- A) Vlastní zápisky z workshopu s Benem Furmanem, M.D., pořádaném ve dnech 28.-29. 11. 2012. na Katedře křesťanské sociální práce CMTF UP v Olomouci.
- B) Vlastní zápisky pořizené během absolvování odborného kurzu *Kids' Skills* – přístup zaměřený na řešení při práci s dětmi, rodiči a komunitou (48 h), Dalet.

## Seznam příloh

Příloha č. 1 : Plakát Kids' Skills, graficky znázorňující jednotlivé kroky

Příloha č. 2 : Podpůrné otázky k výzkumu

Příloha č. 3 : Výstup z aktivity „*hra na fotografa*“, Jakub

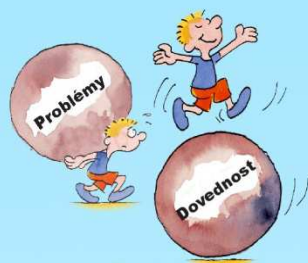
Příloha č. 4 : Výstup z aktivity „*hra na fotografa*“, Dominik

Příloha č. 5 : Formulář k hodnocení tréninku „super-ničení“

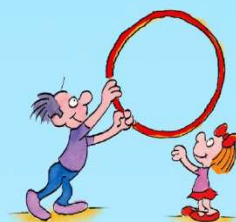
Příloha č. 6 : „Super-ničení“

# Příloha č. 1

## Kids' Skills



1. Přetvořte problém na nové dovednosti, které se dítě může naučit.



2. Mluvte s dítětem o tom, jakou dovednost chcete, aby se naučilo.



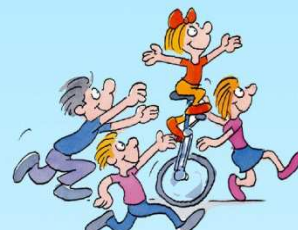
3. Pomozte dítěti vidět přínosy nové dovednosti pro ostatní i pro dítě samotné.



4. Nechte dítě pojmenovat novou dovednost.



5. Požádejte dítě, aby si našlo kouzelného spojence, který mu pomůže naučit se danou dovednost.



6. Pomozte dítěti najít podporovatele.



7. Nechte podporovatele říci dítěti, proč věří, že se dovednost naučí.



8. Naplánujte s dítětem oslavu pro situaci, až se naučí novou dovednost.



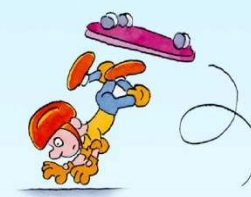
9. Požádejte dítě, aby předvedlo, co bude dělat, až se novou dovednost naučí.



10. Pomozte dítěti sdělit ostatním, jakou dovednost se chce naučit.



11. Umožněte dítěti trénovat novou dovednost.



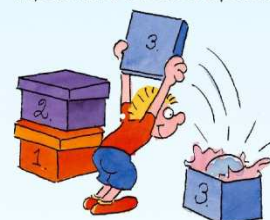
12. Nechte dítě navrhnout způsob připomenutí, když na novou dovednost zapomene.



13. Když nastane čas oslavovat, požádejte dítě, aby poděkovalo všem, kteří ho podporovali.



14. Dejte dítěti příležitost učit novou dovednost i další děti.



15. Prodiskutujte s dítětem další dovednost, kterou se může naučit.

## **Příloha č. 2**

### Podpůrné otázky k výzkumu<sup>26</sup>

#### **Terapeut**

Úvodní otázky:

V jaké organizaci pracuje?

S jakými problémy se na něj rodiny obrací?

Jak se dostal ke Kids' Skills?

Proč se rozhodl Kids' Skills používat ve své praxi?

*Jak se stalo, že začal s rodinou pracovat?*

Jádrové otázky:

Na jaké dovednosti se dítě rozhodlo pracovat?

Jak probíhala změna?

Co k ní dítěti pomohlo?

Jaké terapeutické strategie byly použity? Jak byly užitečné?

Mělo dítě kouzelného pomocníka?

Kdo byl do procesu změny dále zahrnut? Jak přispěl ke změně?

*Má nějaké informace o tom, jak se věci dařily dále v průběhu času? Měl nějakou zpětnou vazbu s odstupem času?*

Ukončující otázky:

V čem to podle něj bylo pro dítě a pro rodinu užitečné?

Kromě zvládnutí obtíží, mělo použití Kids' Skills dopady i v jiné sféře?

#### **Rodiče**

Úvodní otázky:

Můžete, prosím, představit Vaši rodinu?

Jak se stalo, že jste začali s terapeutem pracovat?

---

<sup>26</sup> Otázky psané kurzívou pochází ze Zprávy o využití Kids' Skills, DALET

Jádrové otázky:

*Jakým způsobem jste došli k dovednosti, kterou se může dítě naučit?*

*Jaké jste našli přínosy nové dovednosti? Jak jste je hledali?*

Jak překlopení problému pomohlo ke změně?

Jak probíhala změna? Jak se dítě učilo dovednost? Jak ji trénovalo?

Byly nějaké obtížné momenty? Co Vám pomáhalo je překonávat?

Co podle Vás pomohlo dítěti dosáhnout změny?

Kdo vše Vaše dítě podporoval a jak?

Mělo dítě kouzelného pomocníka? Jak mu byl užitečný?

*Jakým způsobem si dítě připomínalo dovednost?*

Ukončující otázky:

Naplnila spolupráce s terapeutem Vaše očekávání?

Vedle zvládnuté dovednosti, měla spolupráce s terapeutem i jiný přínos?

## **Dítě**

Úvodní otázky:

Můžeš mi, prosím, něco o sobě prozradit?

Co rád děláš, co tě baví?

Jádrové otázky:

Jaká je tvoje dovednost, kterou ses rozhodl naučit?

Jak jsi ji pojmenoval?

Jak se to stalo, že ses novou dovednost naučil?

Jak to probíhalo, jak jsi novou dovednost trénoval?

Kdo (co) ti pomáhal(o)?

Co pro tebe bylo obtížné?

Jak se ti podařilo to překonat?

Měl jsi pomocníka? V čem byl užitečný?

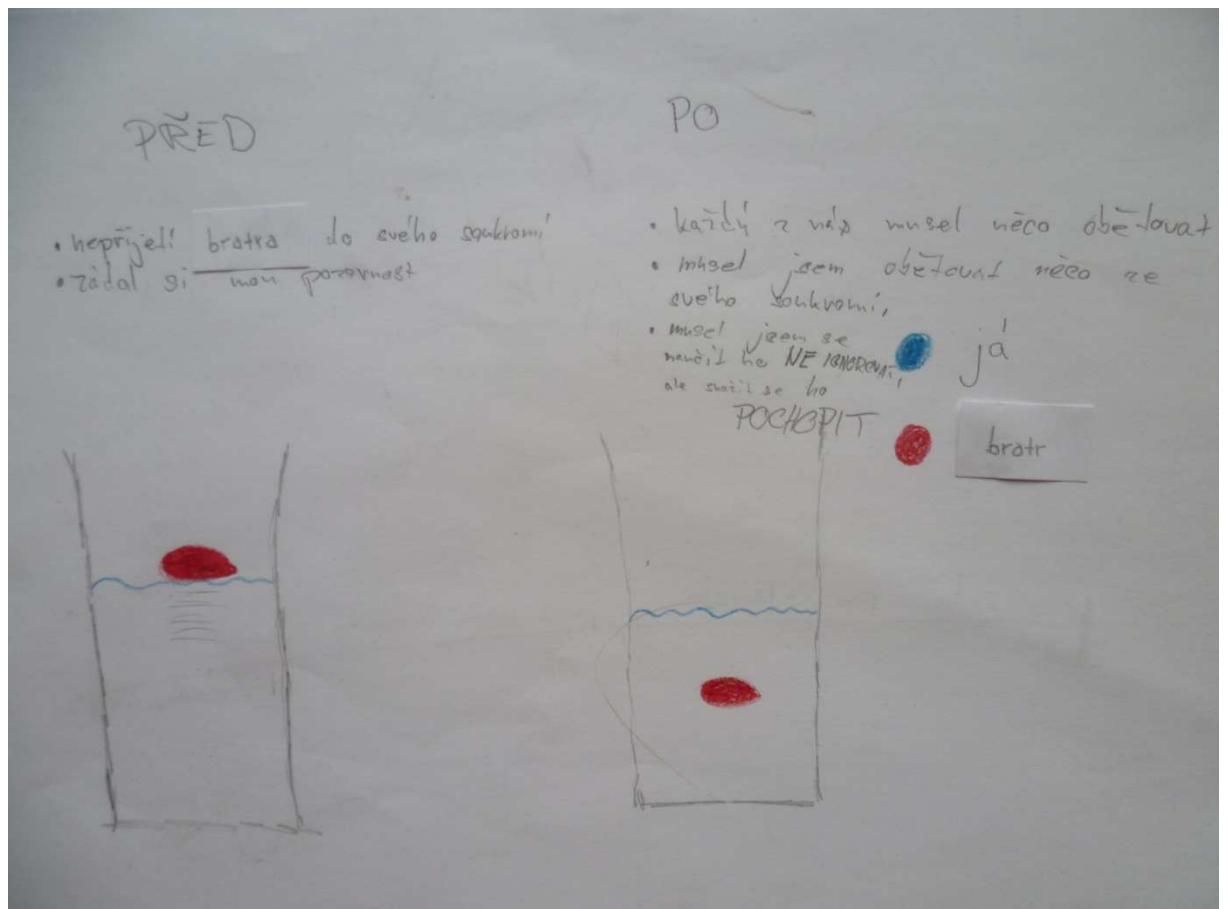
*Jakým způsobem sis připomněl dovednost, když jsi ji zapomněl?*

Ukončující otázky:

Jakou další dovednost by se rádo naučilo?

### Příloha č. 3

Výstup z aktivity „hra na fotografa“, Jakub



## Příloha č. 4

Výstup z aktivity „hra na fotografa“, Dominik



## Příloha č. 5

### Trénink Super-ničení (Adam)

1) Vybrat vhodnou

 vcc:

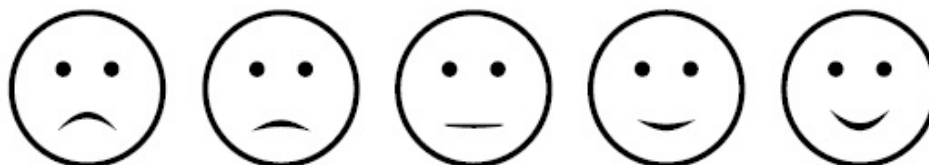
.....

2) Zničit

3) Uklidit

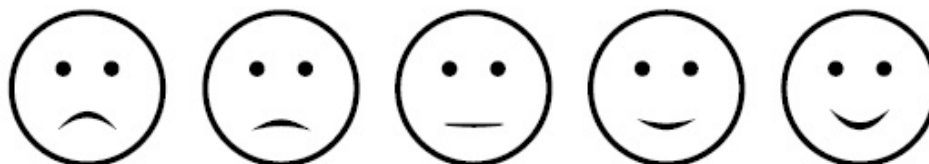
Body: 5 = max, 0 = minimum

### Jak to šlo? (Adam)



.....

### Jak ostatní věci si Adam šetří (Teta)





## Příloha č. 6

### „Super-ničení“<sup>27</sup>

#### I. sezení

##### Přeměna problému na dovednost

- *Popis problému:*

- 1) P: Jedná se vlastně o takové jako když menší poškozování osobních věcí. Ze začátku takové dost nevinné, pak jsem třeba objevila rifle, tam byla 2cm čára, jak když vyřízlá nebo prostě rozřízlá, rozstříhlá, to si nedovedu představit, ...
- 2) T: hmm ...
- 3) P: jak to jako vzniklo. A tak jsem uvažovala nad tím, jestli se za tím neskrývá nějaký problém.
- 4) T: hmm ...
- 5) P: to je jenom čistě moje úvaha jako jo.
- 6) T: hmm ...
- 7) P: nejsou to věci třeba takové, že by třeba bundu zničil. To ne, spíš takové menší, takové drobnější věci, jo?
- 8) T: hmm ...
- 9) P: asi by to nemělo být si myslím, v jeho věku.

- *Hledání dovednosti:*

- 10) T: **zkusme vymyslet, co by se Adam mohl naučit, aby tady tu věc překonal.** Nebo vyřešil. Co myslíte? Co by ses mohl naučit, abys to překonal nebo aby to už nebyl problém? ... Co bys tak mohl umět, že bys řekl: tak, tohle mně pomůže překonat tady tu věc.

- *Práce se zdroji:*

- 11) T: Jak by se mohla jmenovat ta dovednost, co by Adam uměl. Napadá tě, Adame, co bys to tak mohl umět? ... To je těžká úvaha ... Co byste po Adamovi chtěla, co by mohlo být namísto toho, co teď dělá.
- 12) P: jako ... chránit nebo vážit si svých osobních věcí nebo šetřit si svoje osobní věci.
- 13) T: ... šetřit si věci. **A ty už umíš šetřit si peníze, že?** To se pořád daří? To umíš?
- 14) P: No, teďka si koupil florbalku, že?

##### Dohoda o dovednosti, kterou se dítě bude učit

- 15) T: ... První nápad byl šetřit si věci a druhý nápad byl naučit se ničit věci, které můžeš ničit, jako vybrat si tu, co můžeš zničit. Anebo zaměstnávat ruce? ... **Co by se ti líbilo se naučit?** ... Z těch třech. Jednička, dvojka nebo trojka?
- 16) P: Co si myslíš, že bys zvládl, Adame?
- 17) T: Co myslíš?
- 18) A: Tu dvojku.
- 19) T: tu dvojku?
- 20) A: hmm ...

##### Zkoumání přínosů

- 21) T: výborně. A když se to naučíš, co to ... **co to pak přinese? V čem to bude fajn?**
- 22) P: Budu moc ráda, že teda ... budu mít radost z něho, že už to dovede pochopit.

---

<sup>27</sup> Terapeutický rozhovor je přepsán z nahrávek, které pro účely této práce se souhlasem rodiny laskavě poskytl PhDr. Daniel Žákovský. Uvedené úryvky reflektují využití prvky Kids'Skills. Čísla u jednotlivých výroků mají pouze orientační charakter, neboť některé pasáže byly vynechány. Sled rozhovoru byl zachován.

- 23) T: hmm ...  
24) P: Že ví, kolik co stojí, jak je to drahé ...  
25) T: Takže teta bude ráda.  
26) P: Ano, to určitě.  
27) T: **Co ještě to přinese?** ... Proč to bude fajn, to umět, tady tu věc?

### Pojmenování dovednosti

- 28) T: ... **Jak bysme tomu říkali, té dovednosti?** To ničit věci, které můžeš zničit. Co myslíš, jaký bysme tomu mohli dát název? ... Jak tomu budeme říkat?  
29) A: Dovednost.  
30) T: No.  
31) P: Ale ta dovednost, jak se jmenuje, víš?  
32) T: A dovednost čeho, jaká?  
33) P: Jako jakou dovednost víš?  
34) T: Jako jak bysme tomu říkali, té dovednosti?  
35) P: Musíš to rozšířit, víš? Nejen dovednost, ale že budeš takový ...  
36) T: Třeba super-ničení nebo ... Povolené ničení nebo ... Nebo nějak jinak, jak bysme tomu říkali?  
37) P: Adame?  
38) A: Super-ničení.  
39) P: Super-ničení. (*usmívá se*)

### Plánování oslavy

- 40) T: **A jak to oslavíš, až to budeš umět?** Jakou oslavu si uspořádáte? ... Představ si, že už umíš ničit jenom ty věci, které můžeš zničit ...  
41) A: Do ... do cukrárny.  
42) T: Do cukrárny?  
43) P: No to jsem čekala. Přesně.  
44) T: Výborně do cukrárny. Šlo by to, až to bude umět?  
45) P: Šlo by to, já jsem pro.

- *Jak se pozná, že se Adam dovednost naučil:*

- 46) T: **Jak to poznáte, že už to Adam umí?**  
47) P: Tak poznám to podle věcí, jak to budu přebírat, žehlit a tak dále. Jestli se na těch věcech už nic nestane dalšího, jako.  
48) T: Takže budou ty věci v pořádku.

- *Doptávání se na detaily oslavy:*

- 49) T: Tak jo, takže pak půjdete do cukrárny, až to budeš umět, jo? Skvělé. **Co si tam dáte v té cukrárně?**  
50) P: No, co ty máš rád?  
51) A: Indiánka.  
52) T: Jo?  
53) A: A špičku.  
54) P: A špičku máš rád.  
55) T: Hmm ... a s kým tam půjdeš, koho pozveš?  
56) A: S tetou.  
57) T: S tetou to oslavíte.

### Hledání podpory

- 58) A **myslíš si, že by ti teta mohla pomáhat v tom super-ničení?** ... Nějak?  
59) P: Co myslíš? ... Že bych ti občas něco vybrala a řekla: tak toto můžeš úplně ...  
60) A: hmm.  
61) P: zničit bez zbytků?  
62) T: No ... Měla by ti teta vybírat ty věci?

- 63) P: Jo? Někdy?  
64) T: Nebo měla by ti to připomenout, třeba: už jsi dlouho nic nezničil super?  
65) A: hmm.  
66) T: ... Nebo jak by to mohla teta v tom pomáhat? Nebo by tě mohla pochválit dycky, když to úplně zničíš?  
67) P: A pěkně uklidíš po sobě ...  
68) A: hmm.  
69) ... Takže teta ti bude pomáhat v tom, jo? **Ještě někdo by ti mohl pomáhat?**

### Detailní popis dovednosti

- 70) T: A teď zkusíme vymyslet ten trénink, jak to bude Adam trénovat.  
71) P: hmm.  
72) T: Já ti dám třeba ... Já ti dám papír tady ... Nějaký papír vyberu. A **zkus nám ukázat, jak bude vypadat to super-ničení.**  
73) A: (*trhá papír*)  
74) T: hmm. No výborně. Nějakou chvilku to můžeš dělat a pak až to bude úplně ideálně zničené, tak ...  
75) A, P: (*smějí se*)

### Trénink dovednosti

- *Využití pracovních listů:*

- 76) T: hmm. Tak skvělé. ... Já vám vyrobím takovou tabulku, kterou budete postupně doplňovat.  
77) P: hmm ...  
78) T: A tak **budete to pomocí té tabulky to trénovat**, jo? Adam vybere dycky vhodnou věc, kterou ... Bude takový postup: vybere si vhodnou věc, potom ju zničí. A potom za třetí: uklidí to, jo?  
79) P: hmm ... ano.

- *Společné hodnocení tréninku:*

- 80) T: Ty body dycky budete **hodnotit spolu**, to znamená, spolu se domluvíte, kolik to asi tak bylo, jo?  
81) P: ano.

### Posílení sebedůvěry

- 82) T: A ještě přemýšlím, jestli Adam umí o své věci ... jestli se umí o své věci starat, pečovat si o ně. ... Že bys třeba měl, Adame, takový tajný úkol si některou věc ... Se o ni postarat, třeba si to uklidit nebo si něco vyčistit.  
83) P: On je na to šikovný ...  
84) T: Jo?  
85) P: to zas ho pochválím.  
86) T: Takže jo. Tak to je výborné.  
87) P: To zas on dokáže.  
88) T: Tak to je výborné. Tak to je super, Adame. Tak vidíš. **To už dávno umíš, to nemusíme trénovat.** Tak budeme trénovat jenom to super-ničení.

*Další setkání bylo domluveno za tři týdny.*

## II. sezení

### Posílení sebedůvěry

- 89) T: Co? Já nestačím koukat. Počkej. Týjo!  
90) P, A : (*smích*)

- 91) T: Tak počkat ...  
92) A: Spočítáme to.  
93) T: Spočítáme to.  
94) A: Ano.  
95) T: Takže máme [...] 160 bodů! No, ale víš, co mě udivuje? Jak to ... **jak to že to tak dobře šlo?** Jak se to podařilo?  
96) P: Taky mě to udivuje, že jo, Adame.  
97) A: (*usmívá se*)

### **Trénování dovednosti**

- 98) T: ... **jak jsi to ničil?** Jak moc jsi to ničil? **Pověz mi to.**  
99) P: No řekni. Řekni, Adame.  
100) A: hmm ...  
101) T: Úplně spíš na velké kusy nebo na malý kousky?  
102) A: Na malinký ...  
103) P: Úplně právě to ...  
104) T: Rozcupoval.  
105) P: ... nadrtil.  
106) T: Úplně jsi to rozcupoval? Týjo!  
107) P: Bezvadně.  
108) T: No, a uklidit úplně taky bezvadně.  
109) A: Ano.  
110) P: Bezvadně.  
- *Ocenění:*  
111) T: **Takže vy jste si to ještě vylepšili?**  
112) P: My jsme si to ještě vylepšili [...] Ten vytríděný odpad, že jsme prostě dávali tetě do krbu. (*usmívá se*)  
...  
113) T: Ale co je ještě zajímavé taky, jak šly ostatní věci, jak si je Adam šetřil. A to jsou tady ...  
114) P: ehh, můžu říct, že jako ano. Že skutečně jak kdyby se tak nějak do toho zabral a už jsem nenarazila na tričko, kde by byly dírký  
115) T: Fakt?  
116) P: Nebo botka, kde by byla odtržená, kousek třeba podrážky nebo něco, i když jsem to bedlivě sledovala, téměř denně teda.  
117) T: Týjo, Adame, no to teda koukám.

### **Posílení sebedůvěry**

- 118) T: já ti musím pográtulovat. Gratuluju,  
119) P, A: (*usmívají se*)  
120) T: to je teda, jako já jsem čekal, že se to postupně začne nějak dařit nebo ... **věřil jsem, že se ti to začne nějak dařit,** že si ...  
121) P: Jo.

- 122) T: že v tom ... Protože mám takovou zkušenost z minula, že se ti ty věci daří, když na něčem děláme, pracujem.
- 123) P: Ano.
- 124) T: Ale že to takhle úplně raketově ...
- 125) P, A: (*usmívají se*)
- 126) T: To začneš zvládat úplně úžasně, to teda klobouk dolů.
- 127) P: To jste nečekal, že pane doktore.
- ...
- 128) Rozhodně ode mě dostaneš diplom.
- 129) A: Jupííí!
- 130) P: (*usmívá se*)

### Hledání podpory:

- 131) T: Co dělala teta takového, že se ti to tak ... že ti to pomáhalo přitom.
- 132) A: uhm ...
- 133) T: Už vím, cos dělal ty, že sis vybral noviny, teď si je úplně parádně ... nebo větvičky, zničil. Pak jsi je úplně parádně uklidil, pak sis šetřil ty další věci. To jsou tři, tři věci, co jsi zvládl v tom jednom úkolu. To je úžasný. **A bylo něco, co ti od tety pomáhalo, že se to tak dařilo?** Vzpomeneš si na něco?
- 134) P: Vzpomeneš si na něco?
- 135) A: uhm ...
- 136) T: Protože co vy jste dělala, jak jste Adama podporovala?
- 137) P: Já můžu říct, že to bylo úplně samovolné.
- 138) T: Jo?
- 139) P: Já třeba jsem řekla: Adame, tak jdeme super-ničit, vem si, co chceš a jdeme jako takhle ... Tak jen jsem ho zmotivovala nějak tímto způsobem.

### Učení dalších dětí

- 140) T: Takže teď to, protože teď už to tak dobře umíš, tak ti dám diplom a můžeš tu věc dělat, kdykoliv chceš.
- 141) A: Hmm ...
- ...
- 142) T: **A kdyby sis náhodou všiml, že někdo z kamarádů má potíže s tím, že si třeba si něco ničí, tak ho to můžeš naučit.**
- 143) A: Ehm.
- 144) T: Můžeš ho naučit: hele, já tě naučím, jak si třeba něco, jak ničit něco, co můžeš ničit, jo? Protože teď už v tom budeš odborník ... jo? Takže teďkom ti moc děkuju za to, dostáváš ode mě velikánskou gratulaci a dostaneš ode mě ještě diplom za chvilinku ... A já ... jsem úplně překvapený, kolik bodů si nasbíral za tu dobu, to teda hledím.

### Připomenutí

- 145) T: ... **kdybys náhodou na to někdy zapomněl, jak by ti to teta mohla připomenout?** Tu schopnost ničit ty správný věci.

- 146) P: No, já bych věděla, jak.  
147) T: Zkusíme ho nechat, ...  
148) P: No ...  
149) T: ... jestli si Adam vymyslí.  
150) P: Ano, jasně.  
151) T: Jak by ti to teta mohla připomenout, když bys náhodou, se stalo, ... sem tam člověk třeba na to zapomene, tak jak by ti to mohla připomenout teta.  
152) A: Nevím. Uhm.  
153) T: Třeba, co by takového mohla říct, že by sis to mohl připomenout, to že můžeš ... dál rozvíjet to superni-ničení?  
154) A: Nevím.  
155) T: Uhm. Vy máte nápad?  
156) P: Tak já bych mu řekla asi tak: Adame, běž si vzít papír z podkroví a sedni si chvíli s ním ke stolu a on by už asi věděl, co dělat.  
157) T: Ty už bys věděl, že ho máš zničit?  
158) A: Hm.  
159) T: Jo? Dobře, tak jo.

### **Posílení sebedůvěry**

- 160) T: Super, tak jo. Tak to mám moc velkou radost. Musím tě moc pochválit. To jsem tady ... takový ... takový raketový trénink jsem tady nezažil (*usmívá se*). Hm.  
161) P: (*usmívá se*)  
162) T: Víš co teď? Teď je důležité v tom pokračovat, jo? Protože už to umíš, velmi rychle ses to naučil, že dostáváš diplom číslo 1. Jo?

*Adam chtěl v trénování dovednosti ještě pokračovat. Termín dalšího setkání byl naplánován za měsíc.*