# UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
# PEDAGOGICKÁ FAKULTA

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2008

Tomáš Libert

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

# Možnosti využití metod koučování v práci školního psychologa

# Potential of improvement of coaching methods in school psychologist practices

Katedra: Pedagogické a školní psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce:
**PhDr. Lidmila Valentová**

Autor:
**Tomáš Libert**

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Možnosti využití metod koučování v práci školního psychologa" napsal samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 15.5. 2008

Děkuji PhDr. Lidmile Valentové za ce

Děkuji PhDr. Lidmile Valentové za odborné vedení práce a mnoho cenných rad a podnětů. Můj vděk patří také všem, kteří mě při práci podporovali.

## Anotace

Tato práce se zabývá možnostmi využití metod koučování v práci školního psychologa. Teoretická část mapuje trendy v oblasti koučování a různé přístupy ke koučování. Praktická část se zabývá specifickou metodou koučování - Inner Game vytvořenou Timothy Gallweyem a jejím použitím ve dvou případech v praxi školního psychologa.

## Annotation

The thesis is dealing with potential of improvement of coaching metohods in school psychologist practises. The theoretical part of the thesis is focused on coaching trends and maping diferent accesses to coaching. The practical part is dealing with specific method of coaching - the Inner Game, which was created by Timothy Gallwey and its use two cases in school psychologist practices.

## Klíčová slova

Školní psycholog, Psychologické poradenství, Metody poradenské praxe, Koučování, Inner Game

## Key words

School psychologist, Consulting psychology, Methods of consultancy practise, Coaching, The Inner Game

**OBSAH**

# ÚVOD

**Proč by mohlo mít koučování místo v práci školního psychologa?**

S pojmem koučování jsem se setkal při práci v komerčním sektoru. Koučování se jako pojem zvolna ukotvuje ve slovníku manažerů i podřízených a bývá chápáno a používáno v práci manažerů jako měkký nástroj při vedení a rozvoji podřízených, který se osvědčuje svými výsledky. Vzhledem k tomu, že jsem souběžně působil jako školní psycholog, začal jsem uvažovat o možnostech přenosu metod a přístupu koučování do školní praxe. Samo koučování je zaměřeno na maximální aktivizaci klienta, což je jeden z klíčových momentů poradenského procesu, který bývá spojen s úspěchem naší poradenské intervence. Ve školním prostředí může být určité nebezpečí v přílišném psychologizování problému a zbytečném objasňování místo orientaci na řešení a změnu. Právě ono psychologizování (zkoumání a „rozpitvávání") problému může působit kontraproduktivně na některé žáky, kteří jeho pomoc vyhledají.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Jaká je role a úloha školního psychologa?

Na úvod se pokusím sumarizovat důvody pro oprávnění fungování školních psychologů a možnosti jejich působení. Co hovoří pro to, abychom měli na školách školní psychology?

- stále se zvyšující počty integrovaných žáků s různými specifickými potřebami i obtížemi,
- vzrůstající nároky na učitele a tedy možnost jejich podpory a rozvíjení jejich pedagogicko-psychologických dovedností,
- lepší dostupnost psychologických služeb učitelům, žákům i jejich rodičům a usnadnění komunikace a tudíž i lepší porozumění mezi jednotlivými stranami,
- samy PPP nemají dostatek času na práci s jednotlivými žáky,
- aktivnější přístup k depistáži problémových žáků,
- větší možnost se podílet různých programech škol (např. prevenci soc. patologických jevů, atd.).

### 1.1. hlavní úkoly školního psychologa

Problematikou a úlohou školního psychologa se zabývá PhDr. Zapletalová, která se snaží vymezit činnosti, které má šk. psycholog ve škole provádět a vymezit jeho vztah k jednotlivým skupinám, se kterými se setkává a spolupracuje. Zapletalová uvádí, že školní psycholog zejména:

- koordinuje pedagogicko-psychologické poradenství ve škole
- pracuje s celým systémem školy (vedení, ped.sbor, třídní učitelé,žáci, rodiče žáků)
- podílí se na vytváření strategií a programů zaměřených na podporu rozvoje osobnosti žáků
- podílí se na vytváření a realizaci preventivních programů zneužívání návykových látek a negativních jevů v chování žáků
- podílí se na monitorování problémových projevů chování, pravidelně provádí analýzy a návrhy konkrétních opatření

- pracuje průběžně s žákovskými kolektivy a ovlivňuje prostřednictvím sociálního učení sociální klima školních tříd a potažmo celé školy
- podílí se na přijímacím řízení
- provádí komplexní diagnostiku orientovanou na zjišťování příčin poruch učení a chování
- zjišťuje individuální předpoklady pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání žáků
- provádí edukační terapii
- provádí prevenci školní neúspěšnosti
- provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků
- provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků ve spolupráci s učiteli,kteří vyučují předměty volbu povolání na ZŠ a úvod do světa práce na SŠ
- koordinuje kariérové poradenství s ostatními subjekty, které poskytují specializované služby kariérového poradenství (PPP, úřady práce...)
- odborně a metodicky pomáhá učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu
- poskytuje konzultační pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu
- zajišťuje koordinaci poskytovaných služeb s ostatními subjekty,zejména PPP,SPC,SVP
- zajišťuje koordinaci služeb poskytovaných dalšími odborníky ve státním i nestátním sektoru
- v odůvodněných případech zprostředkovává žákům kontakt s veřejným ochráncem práv
- dodržuje etický kodex školního psychologa

Nadstandardní činnosti:

- osvětová a vzdělávací činnost
- pomoc při organizaci zážitkové pedagogiky a volno časových aktivit
- pomoc s konkursními řízeními vyhlašovanými školou
- školní psychologové mohou nabízet i jiné druhy nadstandardních činností,např. arteterapii podle toho, v čem získali další odborné vzdělání a v souladu s potřebami školy

## 1.2. Úlohy školní psychologa v systému školy

### Školní psycholog a systém školy

Školní psychologové vstupují do práce školy prostřednictvím ředitele školy a začínají pracovat s celým systémem školy. Jejich práce zahrnuje aktivity spojené s ředitelstvím školy, výchovnými poradci, metodikem prevence, spec. pedagogem, pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli, s třídními učiteli, s žákovskými kolektivy, s jednotlivými žáky a s jejich rodiči. Nedílnou součástí této práce je také spolupráce s odborníky v jiných zařízeních, nejčastěji v PPP, SPC, SVP, dále s lékaři, s psychiatry, se sociálními pracovníky, s pracovníky v krizových centrech apod.

### Školní psycholog a pedagogický sbor

Školní psycholog může učitelům nabízet vzdělávací semináře s cílem aplikovat vybrané pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu, (problematiku metaučení, vyučovacího stylu, studijních stylů žáků, dále o práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, o integraci dětí se zdravotním postižením apod.) V oblasti výchovné jsou aktuální otázky monitorování a řešení konkrétních problémů s neprospěchem, záškoláctvím, šikanou, drogovými a jinými závislostmi.

### Školní psycholog a jednotlivý učitel

Učitelům pomáhá školní psycholog nejčastěji různými sociometrickými metodami. Dále provádí intervence, pomáhá s komunikací mezi třídou a učiteli. Pomáhá také s depistáží a diagnostikou problémových žáků, s organizováním skupinových aktivit i zážitkové pedagogiky. Metodickou pomoc poskytuje při vytváření individuálních vzdělávacích plánů, při integraci dětí a v kariérovém poradenství. Součástí spolupráce s učitelem je také vytváření metodického zázemí pro vedení rozhovorů s rodiči. Školní psycholog může učiteli poskytovat i podporu v těžkých situacích, rozebírat s ním jeho problémy, nabízet autodiagnostické techniky, profesní poradenství.

**Školní psycholog a práce se školní třídou**

Cílem práce školního psychologa s třídními kolektivy je mapování sociálního klimatu školních tříd, které napomáhá vytvářet v třídních kolektivech prostředí, v němž budou žáci lépe zvládat své problémy, podporovat vzájemný respekt a úctu k jedinečnosti druhých a sami předcházet vzniku konfliktních situací.

**Školní psycholog a jednotliví žáci**

Školní psychologové poskytují krizové intervence, konzultují, provádějí diagnostické činnosti zaměřené na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, na poruchy chování a učení, výukové obtíže, na styly učení, na školní selhávání, na výchovné problémy a patologické jevy. Zabývají se adaptačními problémy, vztahovými problémy, problémy spojenými s volbou profese.

**Školní psycholog a rodiče**

Rodičovské veřejnosti nabízí školní psycholog informační, konzultační i poradenské aktivity. Spolupráce s rodiči je považována za velmi náročnou součást psychologovy práce zejména v případech, kdy pro vyřešení problému klienta je třeba pracovat delší dobu s rodinným systémem.

*(volněpodle PhDr. Jany Zapletalové)*

## i.3. Systém poradenských služeb v oblasti vzdělávání v ČR

V současné legislativě jsou činnosti školního psychologa a školního poradenství definovány takto:

Fungování a práci školního psychologa upravuje Vyhláška č. 72 Sb.o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních z roku 2005. Jejím cílem je vymezit kompetence a příslušnost jednotlivých nabízených a realizovaných poradenských činností a služeb.

§ 7

**Škola**

1. Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

2. Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na:

    1. prevenci školní neúspěšnosti,
    2. primární prevenci sociálně patologických jevů,
    3. kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
    4. odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
    5. péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
    6. průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování a
    7. metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.

**Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. - Standardní činnosti školy**

**III. Standardní činnosti školního psychologa**

Konzultační, poradenské a intervenční práce

1) Péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení).

2) Individuální případová práce se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení).
3) Krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce.
4) Prevence školního neúspěchu žáků (náprava, vedení, apod.).
5) Kariérové poradenství u žáků.
6) Techniky a hygiena učení (pro žáky).
7) Skupinová a komunitní práce s žáky.
8) Koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.
9) Podpora spolupráce třídy a třídního učitele.
10) Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání.
11) Konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí.
12) Pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

## 1.4. Rozdělení podle Národního informačního střediska

**Podle Národního informačního střediska pro poradenství jsou poradenské služby na školské úrovni rozděleny takto:**

Na úrovni školy je za poskytování poradenských služeb zodpovědný ředitel školy a ve škole by měly zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy.

Vyhláška, která tuto oblast upravuje, definuje *poradenské pracovníky* čtyř kategorií a jimi vykonávané standardní činnosti. Jejich odborná kvalifikace je stanovena zákonem o pedagogických pracovnících a splnění dalších kvalifikačních předpokladů vyhláškou o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

- **Výchovný poradce**
- **Školní metodik prevence sociálně patologických jevů**
- **Školní psycholog** - obvykle provádí specializované úkony, související s diagnostikou výukových a výchovných problémů žáků, s jejich odstraňováním či potlačováním a do jisté míry poskytuje také konzultace k volbě povolání. Poskytuje krizovou

intervenci, provádí individuální a skupinová psychologická vyšetření žáků, vede výcvikové a další programy osobnostního rozvoje a prevence sociálně patologických jevů.k

- **Speciální pedagog**

*(Zuzana Freibergová - Národní informační středisko pro poradenství)*

## 1.5. Rozdělení podle dostupných webových stránek

**Podle webových stránek škol, které mají ve svém týmu školního psychologa, bývá vlastní náplň jeho práce zpravidla rozdělena takto:**

a) individuální poradenství pro žáky, učitele a rodiče v oblastech:
   - řešení výchovných a vzdělávacích obtíží
   - volby profesní orientace
   - nápravy a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
   - řešení osobních obtíží

b) krizová intervence

c) skupinová práce s žáky zaměřená na:
   - zlepšování psychosociálního klimatu školní třídy
   - prevenci sociálně patologických jevů
   - rozvoj psychosociálních dovedností žáků

d) screeningová šetření zaměřená na:
   - profesní orientaci žáků
   - depistáž žáků s SPU, ohrožených sociálně patologickými jevy
   - diagnostika psychosociálního klimatu školní třídy

e) spolupráce s učiteli, s vedením školy, s odbornými pracovišti a středisky volného času

f) vlastní vzdělávání

g) vedení agendy

h) přednášková, publikační a vědecká činnost.

*(dle webových stránek školních psychologů - viz literatura)*

## 1.6. Shrnutí

Činností, kterými se školní psycholog může zabývat je opravdu mnoho. V praxi se působení jednotlivých školních psychologů může lišit vzhledem ke konkrétní situaci, ve které pracují. Rozhodně určujícím prvkem bude jeho zájem na konkrétních oblastech, zkušenosti a specializace, ze strany školy jeho úkoly a hlavní oblasti konkrétní práce:

- vychází z konkrétní situace a komunikace s ředitelem a vedením školy,
- odvíjí se od profilu školy a systému jejího fungování,
- spoluurčuje to rozdělení úloh v rámci fungování školního poradenského centra,
- a dotváří to případná spolupráce s PPP a dalšími organizacemi.

Hledáme-li oblasti, kde by školnímu psychologovi mohli pomáhat znalosti z oblasti koučování je to zejména při práci s jednotlivými učiteli a žáky, v systému školy mohou být tyto techniky ,například formou přednášek či workshopů, předávány dál a mohou být používány jednotlivými učiteli při práci s jejich žáky.

# 2. Pojem koučování

Koučování je v současné době velmi se rozšiřující pojem, který proniká do mnoha oblastí a nabývá velmi rozličných významů. V češtině se používá několik variant psaní od původního coaching přes fonetický přepis koučing nebo kaučování či koučování. Rozhodl jsem se pro výraz koučování - není jen fonetickým přepisem a navíc se orientuje na proces spíše než na nabízenou službu. Z hlediska definice přijímatele této služby volím slovo klient a pro jasnost celého textu jej používám u všech autorů ačkoliv se sami kloní i k jiným pojmům jako je partner atd.

## 2.1. Z historie

Původně znamená kouč (angl. coach) „kočár". Slovo je v angličtině doloženo od roku 1556 a pochází z maďarštiny. Obraz kočáru zprostředkuje podstatné jádro koučování: kočár je pomocný prostředek, prostředek přepravy, kterým se vydáme na cestu a dosahujeme jím cíle. *(Fischer-Epe, 2006)*

V roce 1848 se pak slovo coach objevuje poprvé jako označení soukromého opatrovníka pro univerzitní studenty a nejprve se používalo hovorově mezi studenty. Ve sportovní oblasti se od roku 1885 mluví o koučování (coaching) v Anglii a v USA. Mezitím se v angličtině používá coaching v obecném smyslu poskytování poučení, rad a instruování. (Fischer-Epe, 2006)

Ve výkladovém slovníku Concise Oxford Dictionary se sloveso koučovat definuje jako „vyučovat, pomáhat překonávat obtíže, připravovat, naznačovat, poskytovat fakta". *(Whitmore, str. 17)* / *i* C

## 2.2. Definice pojmu koučování

Pro ujasnění pojmu uvedu několik definic a pohledů různých autorů. Mým cílem není hledat přesný význam tohoto pojmu, ale objevit různé jeho podoby a jeho vnímání.

**Petr Parma** koučování chápe jako „účinné vedení lidí cestou jejich výrazné aktivizace". *(Parma, str. 14)*

**Fischer-Epe** koučováním rozumí „kombinaci Individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku. V koučování se jedná o otázky, které se týkají profesní úlohy a role, a také osobnosti klienta.

Příklady, které uvádí jsou:

- určení osobní pozice, vývoje a vize a formulování cílů
- rozvoj vhodných strategií řešení problémů a jejich přenesení do praxe
- analýza a další vývoj vlastního chování
- ujasnění rolí a vymezení pozice v obtížných situacích rozhodování
- zvládání všedního pracovního dne

Podle Fischer-Epe jde vždy o dvě perspektivy - osoba a role. Kouč se snaží najít s klientem řešení, která odpovídají požadavkům kladeným na roli a zároveň sedí osobě. Objasňující pomoc, supervize a koučování jsou formy procesového poradenství, které pomáhají řešit problémy a dosahovat cílů, aniž by poradce jako expert stanovoval řešení.

Koučování:

- napomáhá ke svépomoci klienta
- provází klienta jako partner
- pomáhá při hledání vhodných cílů
- podporuje důvěru a osobní rozvoj

Cílem koučingu ve sportu i v byznysu není předělat osobnost koučovaného, cílem je právě využít talentu, nadání i schopností koučovaného k maximalizaci jeho sportovních nebo manažerských dovedností. *(Fisher-Epe, str 11 -19)*

Koučing se nezabývá příčinami určitého jednání, ale učí vás jednat tak, abyste dosáhli maximálního manažerského „výkonu". Kouč navíc nabízí klientovi vzácný pohled „zvenčí" na svou osobnost. ***(Karin Gentonová*** *in Najděte si svého kouče, Kouřil, M.) J/*

Profesionální coaching je časově omezené partnerství vzniklé za účelem dosažení konkrétně stanovených cílů, které si manažer a kouč společně dohodnou. Kvalifikovaný kouč podporuje proces řešení problému a proces rozvoje osobnosti velmi individuálně

prostřednictvím cíleně kladených otázek a strukturované komunikace. Nejedná se o žádný univerzální recept ani o standardní rady, ale o podnět ke kreativnímu řešení a pomoc najít instrumenty, jak si pomoci sám. Koučing nabízí dlouhodobou procesní podporu a představuje tak efektivní prostředek pomoci pro lidi, kteří chtějí dosáhnout konkrétních cílů, a jsou si vědomi, že pro jejich dosažení musí v některých aspektech upravit a optimalizovat své chování. ***(Oliver Schmitt, Annette B. Reissfelder*** - *Teamconsult s.r.o.)*

Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje maximalizovat jeho výkon. Koučování, spíš než by něčemu učilo, pomáhá učit se. ***(Gallwey,*** *str. 31)*

## 2.3. Shrnutí

Koučování zřejmě nikdy nebude unifikovanou službou s jednotnou podobou a významem.

1. Setkáváme se s ním jakožto s obchodním produktem či službou v komerční oblasti, kde se (podle přístupu, charakteru a zkušeností osoby kouče, koučovaného a podstaty problému či zakázky) za pojmem koučování většinou skrývá kombinace různých směrů poradenství, terapie a mentoringu.
2. V oblasti školství a poradenství bývá koučování převážně vnímáno jakožto specifické profesní poradenství v rámci rozvoje vlastních pracovních kompetencí klienta, jeho profesního rozvoje a jeho kariérního plánu.

Samou podstatou koučování by mělo být to, že konkrétní kontrakt pro koučování by měl vždy být individuální, na míru šitou kombinací poradenských a konzultačních služeb. Maximální soustředění by mělo být věnováno aktivizaci klienta či vhodnému směřování jeho aktivit. Koučování se převážně hlásí k humanisticky orientované psychologii (orientaci na klienta a jeho sebeaktualizaci a rozvoji), významně také čerpá z kognitivně behaviorálních směrů, kde nachází svou působnost v přenosu převážně sociálních dovedností do praxe.

# 3. Různé modely role kouče

**Kouč jako trenér ve sportu**

Do obecného povědomí se pojem koučování šíří zejména z oblasti sportu. Kde se pojem kouč používá jako synonymum pojmu trenér nebo jako výraz pro člověka poskytujícího své služby vrcholovým sportovcům, kde jeho úkolem není instruovat (trénovat alias říkat jak by se mělo co dělat), ale v širokém významu rozvíjet a podporovat osobnost svého svěřence.
Kouč pracuje pomocí psychologicky založených tréninkových metod.... kouč ve sportu nabízí ještě více: pomáhá překonávat obavy, odbourávat bloky, rozvíjet osobní strategie úspěchu i vyrovnávat se s úspěchem. *(Fischer-Epe, str. 19)*
Dovalil a kol. ve své knize o psychologii sportu rozdělují trenéry do tří skupin:

Trenér pedagog - pro začátečníky
Trenér organizátor - pro výkonnostní sport
Trenér specialista - pro nejvyšší výkonnostní úroveň

*(in DOVALIL, J. et al, str. 230)*

**Koučování jako trenérství bez portfeje**
**Koučování (bez přívlastku), tradiční či klasické**

Parma uvádí jako místo vzniku pojmu koučování sportovní / trenérskou oblast. Hovoří o tradované historce, ve které byl přípravou sportovce dočasně pověřen trenér, který danému sportovnímu odvětví vůbec nerozuměl. Vzhledem k tomu, že problematice nerozuměl, začal se zjišťovat, jak svěřenec dosahuje výkonu, co pro to dělá, co by potřeboval, jaké jsou jeho cíle atd. Najednou se zjistilo, svěřenec díky tomu dosahuje lepších výsledků a rychleji zvyšuje výkonnost. Tato metoda samozřejmě není univerzálně použitelná - rozhodně ne pro začátečníky, kteří jsou ve fázi osvojování si technik a zlepšování stávajícího je pro ně vzdáleným obzorem *(Parma, str. 24 a 25)*
Na základě tohoto příkladu bychom mohli vymezit první pohled na podstatu koučování a pozice kouče na opačném pólu škály, která začíná u trenéra (učitele, nositele znalostí toho, jak co správně provádět a dělat) - ke kouči (kdo dohlíží na proces, podporuje vývoj, dotazovateli, pomocníkovi při hledání cesty, cílů, motivace)

\ Trenér Kouč

C 1——I——1 I I [ >

**Kouč jako vedoucí - vedoucí jako kouč**

V amerických podnicích označuje koučování od sedmdesátých let styl vedení zaměřený na osobu a rozvoj, který měl spolupracovníky podněcovat k dalšímu osobnímu růstu a ke zlepšování jejich výkonnosti.Tato myšlenka byla v Německu od začátku osmdesátých let rozvíjena pod označením vedoucí pracovník jako kouč. *(Fischer-Epe, str. 16)*

**Kouč jako externí poradce**

Paralelně k ideji vedoucího pracovníka jako kouče se v Německu od poloviny osmdesátých let prosadil pojem koučování jako profesionální, nejprve externí poradenství pro vedoucí pracovníky. . . . . Zatímco v pionýrské fázi šlo především o další rozvoj sociálních kompetencí jednotlivých vedoucích pracovníků, v posledních deseti letech se krajina úplatném koučování zřetelně rozšířila: v rámci restrukturalizace, strategických změn zaměření a fúzí se koučování v mnoha podnicích zavedlo také jako koncept systematického rozvoje klíčových osob a celých vedoucích týmů. *(Fischer-Epe, str. 17)*

V Německu je pojem koučování znám hlavně ve třech souvislostech:

- jako individuální psychologická péče ve vrcholovém sportu;
- jako označení stylu vedení orientovaného na vývoj;
- jako označení individuálního poradenství pro vedoucí pracovníky a pracovníky zodpovědné za projekty.

*(Fischer-Epe, 11-19)*

**Stupně koučů**

Podle profesních organizací koučů (The International Coach Federation a The European Mentoring a Coaching Counsil a České asociace koučů) jsou stejné: akreditovaný kouč, akreditovaný profesionální kouč a akreditovaný kouč supervizor.

**Shrnutí**

Při mapování různého chápání role a pojmu kouče dospíváme ke zjištění, že se tento, v současné době, módní pojem proniká do mnoha oblastí a jeho význam je vykládán velmi volně.

Koučování jako služba bývá v povědomí veřejnosti nejčastěji chápána jako:

- služba exklusivní, určená pro vyšší management
- služba profesně orientovaného poradenství
- služba výrazně výkonově orientovaná
- služba z oblasti sportu

K inflaci pojmu dochází tím, že postava kouče, zřejmě díky anglosaskému světu, bývá spojována s postavou trenéra ve sportu. Také bývá používán: *„pro všemožné úkoly* v *oblasti tréninku a poradenství: Když se trénuje chování před televizní kamerou, je z toho „ koučování pro televizi" (TV-coaching). Když se někdo připravuje na konfliktní rozhovory, jde o „ koučování pro zvládání konfliktů ". Jestliže podnikový poradce mluví s někým z hierarchie, hned jej „ koučoval" atd. Tento výčet se dá libovolně nastavovat. Rovněž branže poradců je vynalézavá* v *oblasti názvů nových produktů, které se chápou slova koučování, jako například „koučování zaměřené na životní hodnoty" (life-time-coaching), „koučování vítěze", „sám sobě koučem" (coachyourself) nebo velmi módně „power-coaching"." (Fischer-Epe, str. 17)* Díky volném šíření pojmu koučování v médiích, ve veřejném mínění i v řadách koučů samotných, je pravděpodobné, že chápání pojmu koučování, role kouče i koučování jako služby nebude nikdy jednotné. Cílem mé práce je pokusit se zmapovat a přiblížit tento pojem v jeho různých významech a pokusit se nalézt jeho uplatnění v oblasti práce školních psychologů.

# 4. Vztah poradenství, terapie a koučování

## 4.1. Vztah poradenství a koučování

### 4.1.1. Jak je definováno poradenství

Jestliže se přidržíme definice Fischer-Epe (viz kapitola „Různá pojetí pojmu kouče") *„jako označení individuálního poradenství pro vedoucí pracovníky a pracovníky zodpovědné za projekty."*, měli bychom také definovat to, co pojem poradenství označuje a čím se koučování odlišuje nebo zda to není jen duplicitní, „módní" pojem.

Poradenství může být definováno jako „*aplikovaná teoretická i praktická disciplina, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích a která se zabývá závažnými lidskými problémy. Jedná se o zaměřený řízený proces, ve kterém poradce doprovází duševně zdravé jedince při řešení aktuálního problému, hledání a dosahování osobních cílů či efektivnějšího využívání vlastních možností*". (Valentová a Hadj Moussová et al., str. 40). Z. Matějček tamtéž citovaný *zdůrazňuje, že poradenská pomoc by měla jedinci usnadnit a lépe pochopit vlastní životní situaci a vlastní životní úkoly, které před ním stojí* (in Hadj Moussová et al., str. 40). Poradenské strategie, které jsou uplatňovány v procesech pomáhání, mají své základy v jednotlivých psychologických směrech a školách. Význam těchto teorií pro psychoterapii a poradenství tkví v uceleném pohledu na lidské chování (někdy také vývoj osobnosti), na psychopatologii a mechanismy změny. Psychoterapeutické a poradenské směry přinášejí do psychologické praxe také nové specifické postupy, techniky a nástroje.

Poradenské intervence směřují k těmto hlavním cílům:

1. umožnit klientům, aby došli k lepšímu sebepoznání, aby si plně uvědomili, jak své přednosti, tak i své slabiny;
2. pomoci klientům, aby si ujasnili, jaké jsou jejich krátkodobé a dlouhodobé osobní cíle a aby je případně modifikovali;
3. pomoci klientům, mají-li nějaký vážný osobní problém, poznat, v čem jejich problém spočívá a jak jej lze realisticky vyřešit;
4. pomoci klientům, aby při svém rozhodování jednali svobodně a byli ochotni přijmout přirozené důsledky svých rozhodnutí;

5. pomoci klientům, aby dosáhli kladného hodnocení sebe samých i lidí ve svém prostředí, aby získali sebedůvěru a schopnost důvěřovat jiným

(Drapela , J.V. in Hrabal, V. et al., str. 7 - 8)

V Zahraniční literatuře bývá podle Valentové a Hadj Moussové (Valentová a Hadj Moussová et al., str. 40). nejčastěji citováno pět cílových oblastí, na které je poradenský proces nejčastěji zaměřen.

1. usnadnění změny chování
2. zvýšení adaptivní dovednosti
3. zvýšení kvality rozhodování
4. zlepšení vztahů
5. pomoc rozvinout klientův potenciál

*„Otázkou je pomoc klientům a jejich psychické zdraví. Poradenství se nespecializuje na léčení duševních chorob, zabývá se však závažnými lidskými problémy. Klinický psycholog se soustřeďuje na snížení klientovi patologie a tím posiluje jeho psychické zdraví. Poradenský psycholog se snaží rozvíjet pozitivní prvky klientovi osobnosti a tím snižuje jeho patologii, případně jí pomáhá předcházet."* (Drapela , J.V.; Hrabal , V. a kol. str. 8). V určitých případech však zřejmě nejsme schopni vyznačit přesnou hranici, protože nejsou dvě jasné, oddělené skupiny lidí psychicky zdravých a nemocných. Asi nejpřiléhavěji tuto skutečnost popisuje Drapela: *Vyznačíme-li naprosté duševní zdraví modrou barvou a totální psychopatologii žlutou barvou, je pravděpodobné, že barevné charakteristiky většiny lidí nabudou různých odstínů zeleně, některé blíže modrého, jiné blíže žlutého pólu.* (Drapela , J.V.; Hrabal, V. a kol. str. 8)

### 4.1.2. Přístupy v poradenství a metody práce podle Gabury

Gabura ve své knize Poradenský proces shrnuje názory různých odborníků. Poradenství může být definováno jako výměna informací mezi poradcem a klientem (Bommert - Plessen, 1978), jako fenomén lidské interakce (Schubenz, 1968), zejména v americké literatuře se poradenství chápe jako proces učení (Dustin - George, 1968), jiní autoři ho považují za

vědecky fundované vysvětlení a ovlivňování lidského chování s cílem zlepšit svůj život, řešit svoje problémy a umět těžkostem preventivně předcházet, *(in Gabura)* ,

Gabura rozděluje poradenské přístupy na:

- **Dynamický přístup** (práce s nevědomými obsahy a řešení neurotického konfliktu, vztah připomíná vztah mezi pacientem a lékařem)
- **Behaviorální přístup** (založený na principech učení a vztahu připomínající vztah učitel a žák)
- **Expirinciální přístup** (vycházející z humanistické psychologie a je založený na hlubším sebeuvědomění a sebeaktualizaci - vztah spojenectví mezi terapeutem a klientem)
- **Eklcktické poradenství** G[a]k sám Gabura tvrdí je tento směr v poradenské praxi zřejmě nečastější, kdy poradce přizpůsobuje přístup charakteru problému nebo typu klienta a kombinuje postupy a metody jednotlivých směrů.

Metody poradenské práce Gabura rozděluje:

1. **Informace** - podání informace klientovi
2. **Distribuce** - odeslání k jinému odborníkovi či specializované instituci
3. **Klarifikace** - racionálně orientované poradenství objasnění rámce problému a jeho konsekvencí
4. **Ventilace** - uvolnění emocí a problému
5. **Povzbuzení** - podpora klienta
6. **Interpretace** - podání vysvětlení souvislostí a podstaty psychických procesů klienta (je typická pro dynamické směry)
7. **Trénink** - nacvičení konkrétních technik a jejich přenos do praxe (je typická pr behaviorální směry)
8. **Relaxační techniky** - autogenní trénink
9. **Modelovaní situací** - vytváření a rozbor hypotetických, konkrétních či očekávaných situací
10. **Hraní rolí** - či výměna rolí ze situací v životě
11. **Konfrontace** — výměna názorů mezi klientem a poradcem
12. **Reflexe** - odraz toho, co klient sdělil - jasnější formulování problému

*(Gabura, 1995.)*

### 4.1.3. Metody práce a způsoby pomáhání podle Parmy

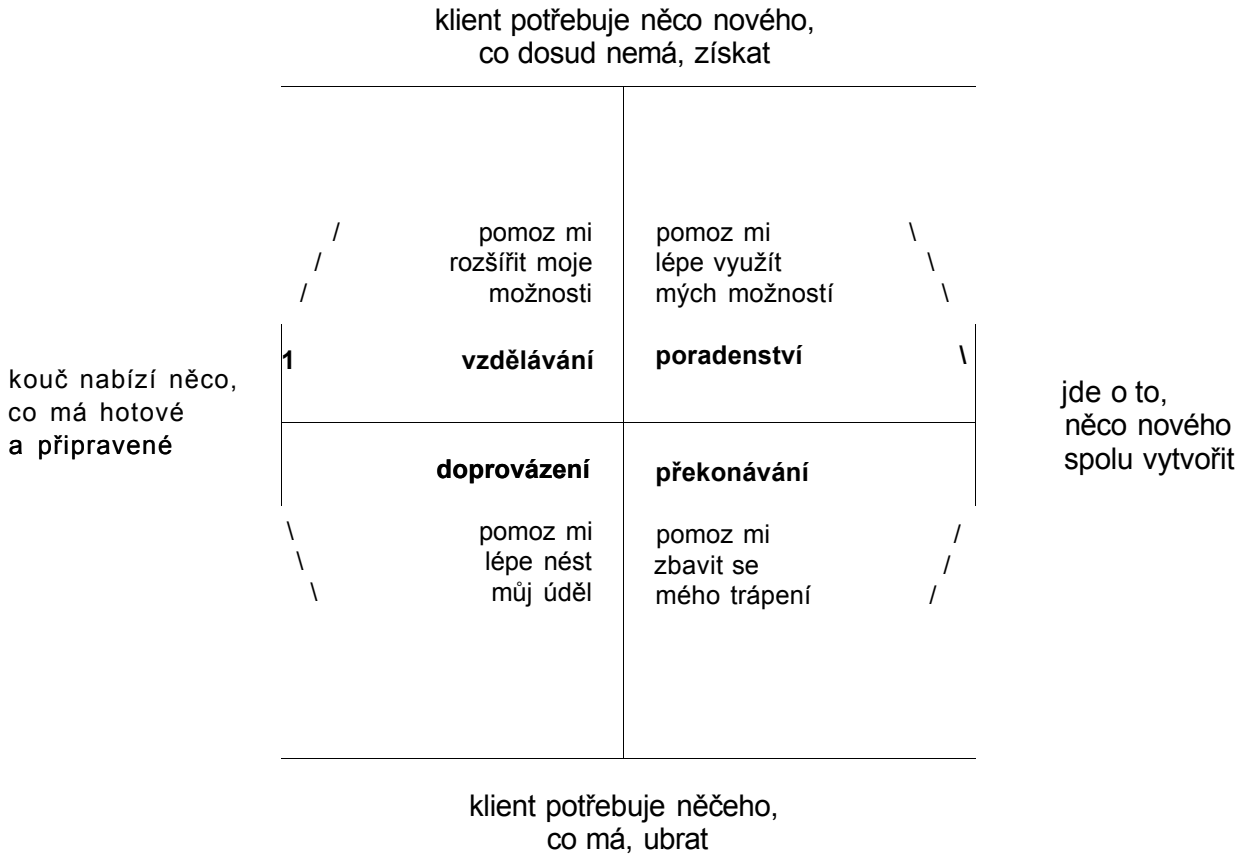
Parma ve své knize rozlišuje čtyři základní způsoby pomáhání:

podle potřeby klienta na:

1. **klient potřebuje něco nového, co dosud nemá, získat**
2. **klient potřebuje něčeho, co má, ubrat**

a připravenosti kouče:

3. **kouč nabízí něco, co má hotové a připravené**
4. **jde o to, něco nového spolu vytvořit**




1. **Vzdělávání**

Potřeba klienta je: ***Pomoz mi rozšířit moje možnosti*** Kouč pomáhá předem připravenými metodami a různými technikami rozšiřuje klientovi vědomosti či

dovednosti. Podmínkou je, aby kouč požadované dovednosti a znalosti sám měl a uměl je pedagogicky předat. Pokud tomu tak není, musí umět pomoct partnerovi změnit potřebu vzdělávání na potřebu poradenství např.: pomoz mi přijít si na to, kde a jak si rozšířím své možnosti.

**2. Poradenství**

Potřeba klienta je: ***Pomoz mi lépe využít mých možností.*** Klient nechce nic předem připraveného, cítí, že má vše, co potřebuje, v sobě, jen toho sám neumí dostatečně využít. Za pomoci kouče si vytváří vlastní řešení. Kouč je sice spolutvůrce řešení klienta, jeho role je však důsledně omezena na provokování, podporování, přinášení nových pohledů, konstruktivní dotazování apod.

**3. Doprovázení (podporování)**

Potřeba klienta je: ***Pomoz mi nést můj uděl.*** Klienta tíží něco, co nelze změnit. Lze se s tím jen vyrovnat. Kouč připravenými postupy nabízí podporu, pomáhá klientovi aktivně se smířit s něčím neřešitelným. Mnohdy stačí být ve správný okamžik na správném místě podržet, posílit, věřit, že to zvládne.

**4. Překonávání**

Potřeba klienta je: ***Pomoz mi překonat moje trápení.*** Klient trpí něčím, o čem přinejmenším tuší, že to lze změnit. Kouč se tvořivě snaží pomoct klientovi, aby si svoje trable „rozpustil". Klient jako by zamrzl v něčem, v čem mu není příjemně, bolí to apod., ale je v tom jako začarovaný, nemůže z toho vlastními silami ven. Kouč opět používá nástroje důvěry, podporování, posilování, rozšiřování možností, aby se partner ze sevření uvolnil.

(Parma, str. 58 - 60)

### 4.1.4. Shrnutí

Jestliže budeme hledat rozdíl mezi koučováním a poradenstvím, nalézáme se v podobné situaci jako při hledání rozdílu mezi poradenstvím a psychoterapií, který výše definoval Drapela. Poradenství a koučování mají zajisté mnoho společného:

- jsou určeny duševně zdravé klientele
- používají podobné či stejné postupy a strategie
- vztah klienta a poradce či kouče je podobný

Co se mi zdá být podstatné je to, že klient odlišně chápe služby koučování versus poradenství, nebo osoby kouče versus poradce. K poradci přicházíme eventuálně pro radu, získání informace či orientace v problém (zde může být v některých případech významně aktivnější poradce než klient), zatímco služby koučů jsou převážně spojeny s nenásilným moderováním procesu změny u klienta (to předpokládá významněji aktivního klienta oproti koučovi).

Hranice je v mnoha konkrétních případech přesto nejistá, avšak z hlediska definování pojmu najdeme jistá specifika koučování (jak už jsem uvedl výše v kapitole Pojem koučování) jako typu poradenství či samostatného směru.

1. Koučování jako zakázka či obchodní produkt či službou v komerční oblasti. Zde se jedná o určitou obchodní nálepku.
2. Z hlediska toho, že stále dochází k rozšiřování tréninků v oblasti tzv. softskills (neboli měkkých dovedností pracovníků např. asertivita, komunikace, vedení lidí, atd.), bývá koučování mnohdy navazující službou, která má za cíl lepší přenos nabytých poznatků do praxe.
3. Koučování převážně jakožto specifické, výkonově orientované, profesní poradenství v rámci rozvoje vlastních pracovních kompetencí klienta, jeho profesního rozvoje a jeho kariérního plánu. Zde by mohl pojem koučování být podřadný k pojmu poradenství jako jeho typ.
4. Doplnit ktomu můžeme (oproti poradenství) nové specifické zkušenosti, postupy, metody a techniky, které tato služba získává díky autorům, kteří se ji věnují. V tomto chápání by mohlo být koučování chápáno jako svébytná služba čerpající a kombinující poznatky z psychologie sportu a trenérství, manažerské psychologie a psychologie poradenské.
5. Koučování není jen externí službou, ale je a může být uplatňováno i v rámci interních vztahů na pracovišti co se týká vedení a rozvoje lidí. V tomto vztahu se pojmem poradenství chápe převážně externí působení. Koučování by mohlo být tedy vnímáno i jako přístup či soubor technik manažerské psychologie.

Z těchto uvedených specifik (viz body 2 - 5 ) vyplývá, že se objevují možnosti, kde zkušeností koučů a koučování je možné využít.

add. 2.) Jestliže školní psycholog pořádá pro žáky či učitele sofitskills kurzy a následně jim pomáhá poznatky a dovednosti přenášet do praxe, je zajisté možno využít zkušeností koučů.

add. 3.) Zde se ve slovníku školních psychologů slovíčko koučování vyskytuje nejčastěji. Chápáno jakožto pomoc a podpora učitelů v rámci jejich profesního rozvoje a rozvoje jejich dovedností.

add. 4.) V tomto pojetí by koučování bylo svébytným směrem či službou, která přináší nové poznatky a obohacuje repertoár metod používaných školními psychology. Vzhledem k tomu, že koučování čerpá své poznatky i z oblasti trenérské práce s dětmi, přichází s jednoduchými a praxí prověřenými modely, které může školní psycholog vhodně využívat při své práci.

add. 5.) Ve vztahu k působení školního psychologa, který hledá své působení někde na pomezí mezi externistou, který má odstup a nadhled a interním zaměstnancem školy a je tedy členem týmu. Musí si tak udržet svou jasnou roli a poskytovat svůj pohled, který by měl být pohledem nezaujatým a pohledem spíše externím. Role i práce poradenského pracovníka a kouče může být jistě v některých případech stejná. Jestliže budeme reflektovat posun dětské psychologie z poradenských pracovišť přímo do škol, kde působí v rámci vnitřních vztahů a jeho odstup a role psychologa nemusí být vždy jasně vnímána. Napadá mě otázka, zda právě koučování, které střídá obě role 0 a k interního tak externího působení) by nemohlo být cenným zdrojem poznatků pro práci školního psychologa.

## 4.2. Vztah terapie a koučování

### 4.2.1. Definované rozdíly podle Fischer-Epe

Pro doplnění uvádím rozdíl mezi terapií a koučováním, jak jej definuje Fischer-Epe. Hlavní rozdíl spatřuje v „obchodním" pojetí koučování z prostředí komerčního sektoru. Služba vždy bývá poskytována na základě žádosti klienta, otázkou však je, kdo je však skutečným klientem zakázky, zda firma nebo jedinec. Někdy přichází jedinec sám, často však s poptávkou přichází jeho manažer nebo personální oddělení. Kouč se tak musí potýkat často s nevyjasněnou situací, jinou představou firmy a jinou zaměstnance. Ke kompetencím kouče tak často musí patřit orientace ve fungování firem, znalost procesů a firemní kultury, atd. Na začátku procesu dochází k objednávce (je označen nedostatek u konkrétního jedince a definována způsob změny prostřednictvím koučování), poté dochází k formulování zakázky (popis cílů, žádaných změn, rámce pomoci, plánu pomoci včetně ukončení a vyhodnocení), na základě toho dochází k uzavření zakázky nebo kontraktu. Následně je také, díky tržnímu prostředí, přísněji vyhodnocován efekt celého procesu.

**Jak zachovávat hranici mezi koučováním a terapií - zodpovědné použití nástrojů**

Podle Fischer-Epe se koučování vyznačuje vysokým respektem k přáním klienta, který by si měl být jist, že organizační a věcné problémy nebudou psychologizovány a individualizovány. Na druhé straně individuální a subjektivní problémy nebudou převáděny na čistě věcnou a organizační rovinu.

**Nalezení správné roviny zpracování tématu - znalost účinku intervencí**

V pohledu na účinky a cíle koučování je podle Fischer-Epe důležité reflektovat, zda intervence hlubšímu prožívání nebo vede spíše k rezervovaně-věcnému prožívání. Pro rozlišení úrovní intervence používá Fischer-Epe Petzoldova modelu *(Petzold in Fisher-Epe, str. 139)* tři roviny „hloubky intervence". Tyto roviny se orientují podle stupně racionální kontroly, kterou člověk má nad svým myšlením a konáním.

1. **Reflexe** - analýzy a komentáře
2. **Reflexe** s **emocionální účastí** - prožívání problémů, emoce

3. **Emocionální účast** - osobní prožívání problému pomocí panoramatických technik, rodinné a osobní souvislosti.

| | |
|---|---|
| **reflexe** / \ | analýzy a komentáře<br>aktivní směřování:<br>Co? Kdy? Kam?<br>Proč? K čemu? Jak přesně? |
| aktivní naslouchání - viadalizace - konstrukthty dotazování - nové hodnocení - formulování cílů | |
| **reflexe s emocionální účastí** J \<br>\ | prožívání problémů, emoce<br>aktivní směřování:<br>Jak to prožíváte?<br>aktivně se vzdát účasti:<br>Proč? K čemu?<br>objasňující modely a věcné komentáře, konstruktivní otázky |
| přehrávání rolí/- identifikační techniky - panoramatické ^chniky | |
| **emocionáliu účast** \ | aktivně směřovat:<br>Odkud to znáte?<br>aktivně se vzdát účasti:<br>Proč? K čemu?<br>objasňující modely a věcné komentáře, konstruktivní otázky |

V terapeutickém rámci se rozlišuje ještě další rovina hloubky. Zde je racionální kontrola výrazně redukována a dochází k takzvaným autonomním tělesným reakcím. V terapeutických procesech může být podle okolností užitečné tuto rovinu cíleně prohloubit, například výzvou „dovolte si" určitý pocit. V koučování však tato rovina nemá co dělat.

Terapie je podle názoru Fischer-Epe léčba pacienta. Cílem terapie je zdraví a osvobození od symptomů s chorobným významem. Poradenství (koučování, supervize) se naopak snaží nalézt vysvětlení a řešení jasně vymezených problematických situací. Použité postupy a metody intervenování mohou být podobné, neboť většina poradenských metod vznikla a vzniká v klinicko-terapeutické oblasti. Poradenství/koučování může - ve vedlejším efektu - rovněž vést ke zmizení symptomů. Jestliže se vyřeší konflikt, mohou například zmizet bolesti hlavy nebo žaludku. Odstranění chorobných symptomů však nemůže být cílem koučování.

### 4.2.2. Shrnutí

Z hlediska používaných metod čerpá koučování, podobně jako poradenství, mnoho z Psychologických terapeutických směrů, neboť řada koučů pochází z řad psychologů a mají za sebou terapeutické výcviky, často se však v řadách koučů objevují i lidé bez výcviků či Psychologického vzdělání, kteří čerpají zvláštních zkušeností z oboru, ve kterém se

koučovaný hodlá rozvíjet. Podstatným rozdílem mezi koučováním a terapií je také oblast problémů, kterými se převážně zaobírá a také odlišná klientela terapeuta a kouče. Kouč se primárně zabývá „normální", „zdravou" populací a přistupuje ke svým klientům na partnerské úrovni k jako schopným a k „zdravým" a pouze facilituje proces jejich vlastního růstu. S rozdílnou službou se také mění přístup klientů k terapeutovi respektive kouči, očekávána může být zejména chuť věci měnit, energie a výkonová orientace klientů a v případech, že se nedaří tuto stránku motivace nastartovat většinou proces koučování stagnuje, je přerušen nebo koučování přechází v terapii.

## 4.3. Shrnutí rozdílů mezi poradenstvím, terapií a koučováním

Stejně jako je mnohdy nejasný předěl mezi poradenstvím a psychoterapií, je v podobném vztahu k oběma koučování. Rozhodující je v zásadě odbornost pracovníka a kvalita jeho služeb. Co se zdá být zásadní je přiměřenost a vhodnost volby služby a přístupu podle charakteru problému a typu klienta. Nemyslím si, že by koučování bylo duplicitním pojmem poradenství. Jedná se o specifický druh služby, které má svou klientelu a od pracovníka si vyžaduje specifické zkušenosti. Samozřejmě je možné, že v osobě konkrétního pracovníka se mohou sbíhat jednotlivé kompetence: v práci terapeuta, poradce či kouče. Domnívám se, že to není na škodu, naopak je to vždy obohacením jeho schopnosti hledat vhodný přístup ke konkrétnímu klientovi.

# 5. Představení jednotlivých směrů

## 5.1. Systemické koučování (Petr Parma - Umění koučovat)

### 5.1.1. Filosofické základy systemického koučování

**Systemika, systemické myšlení, systemický přístup, systemické koučování**

Co to vlastně je ono systemické? Za oním magickým pojmem hledejme, spíše než sumu konkrétních poznatků, technik a metod, otázky „Jak přemýšlíme?". Tedy můžeme všem těmto pojmům rozumět jako označením pro určitý způsob práce (myšlení). Způsob práce, který zavádí do praxe nové chápání role pracovníka a role klienta a nové pohledy na možnosti řešení jejich sociálních systémů. Přináší nové chápání pojmů kontrola (přebírání zodpovědnosti) a pomoc (nabízení spolupráce) a novou metodu práce pracovníka - reflektování, jako způsob práce sama s sebou (zejména svým myšlením).

Jestliže chceme porozumět tomuto „novému" stylu myšlení, musíme najít a pochopit myšlenkové zdroje, na které se tento přístup odvolává. Systemický přístup se opírá o **filosofické základy konstruktivismu, komunikační teorie, kybernetiku 2. řádu** a **teorie autopoietických systémů.**

**Filosofické základy konstruktivismu**

Základní tezí **konstruktivismu** je tvrzení, že *„ktzv. objektivní realitě nemáme přímý přístup. Ten máme jen ke konstruktům vlastního mozku...." (Parma, str. 133).* Na rozdíl od jiných filosofických systémů konstruktivismus neříká, jak věci jsou, ale zkoumá, jak jim rozumíme a začleňuje do svého zájmu aktivní účast pozorovatele při vytváření - konstruování svého poznání. Výzvou konstruktivismu je: nehledejme objektivní pravdu, ale zabývejme se tím, jak tuto "objektivní pravdu" vytváříme a zda a jak ji lze měnit. Závěr, který moderní věda učinila: svět tak, jak ho vnímáme, je naším vynálezem. My sami jsme konstruktéry skutečnosti. Neexistuje tzv. objektivní zkušenost na nás nezávislá.

Základní teze **teorie komunikace** jsou tyto:

1. Nositelem významu v komunikaci je kontext.
2. K úplnému porozumění potřebujeme znát všechny kontexty.
3. Komunikace se děje v našich myslích.

Slovo kontext byehom přeložit jako „rámec" či „vztahové souvislosti". Kontext je to, z čeho čteme a co nám dává význam toho, s čím se setkáváme.

Pro „absolutní", „přesné" porozumění tomu, co je komunikováno a pro pochopení významu bychom museli znát všechny kontexty toho, kdo s nám něco sděluje. Toto téma také souosí s naší sebereflexí - tím, jaké všechny kontexty si u sebe uvědomujeme.

Tato teze poukazuje na to, že veškeré pojmy, se kterými pracujeme (významy, kontexty, šumy, atd.) jsou jen v našich myslích a reálně neexistují.

**Kybernetika 2. řádu**

Kybernetika začínala s koncepcí objektivního pozorovatele. Začneme-li však zkoumat kromě zkoumaného také své vlastní zkoumání, jsme ve druhém řádu. Podobně jako když začneme přemýšlet o svém přemýšlení. Základními tezemi kybernetiky druhého řádu jsou:

1. Pozorovatel je součástí pozorovaného.
2. Přemýšlení o přemýšlení je součástí přemýšlení.
3. Pozorovatel a pozorované jsou ve vzájemné interakci.

Pozorovatel je součástí pozorovaného - v okamžiku, kdy „my" - systém začneme pozorovat „to" - systém, vznikne nový systém, který zahrnuje „my" i „to" dohromady. A vše, co v tomto systému vznikne, patří celému tomuto novému systému. . . . . .S odkazem na teze teorie komunikace, abychom mohli porozumět člověku bychom museli znát všechny kontexty jeho života, které jsou v daném okamžiku ve hře - tedy i u sebe.

Přemýšlení o přemýšlení je součástí přemýšlení.

Jakmile náš pozorující systém začne pozorovat pozorovaný systém (přemýšlíme o přemýšlení), vytvoří s mm společný systém a není možné odlišit, co patří pozorujícímu a co pozorovanému systému.

Pozorovatel a pozorované jsou ve vzájemné interakci.

Tato teze je v podstatě shrnující - zdůrazňuje, že nejen pozorované je ovlivňováno pozorovatelem, ale i pozorovatel je ovlivňován pozorovaným.

**Teorie autopoietických systémů komunikační teorie,.**

Základní teze této teorie znějí takto:

1. Živé systémy jsou operacionálně uzavřené.
2. Živé systémy fungují v každém okamžiku optimálně.

3. Stabilitu systému zajišťuje neustálá změna.

**Živé systémy jsou operacionálně uzavřené.**

Operacionální uzavřenost znamena', ze zíve systémy jsou sw cystémy jsou schopny zacházet jen se svými vlastními obsahy. Tedy jen stím, eo si samy vytvoří. Nemohon přijímat nie zvenku. Operacionální uzavřenost je provázena energetickou otevřenosti. Bez ní by život skončil. Jinak řečeno - živý systém neumí zpracovávat jinou kvalitu, než kterou sám vytvoří. Phchází-li do něj kvalita, umí ji jen přeměnit na kvantitu (energii), teprve tu přijmout a zajejí pomoc, si vytvářet svoji vlastní kvalitu.

**Živé systémy fungují v každém okamžiku optimálně.**

Z pohledu této teze živý systém funguje buď optimálně (ve své situaci a ve svém prostředí) nebo končí/umirá. Z hlediska tohoto pohledu je paradoxně i nemoc pouze stavem struktury a cestou, kterou struktura voli, aby zachovala stabilní organizaci. Jinak řečeno někdy struktura (živý organismus) volí nemoc jako jediný způsob, jak zachovat organizaci (udržet žtvot). Tento neobvyklý pohled nás vede k novému přístupu a to rozumět jakémukoliv stavn systému jako užitečném řešení nastalého problému a ne cizorodému prvku, který je třeba odstramt.

**Stabilitu systému zajišťuje neustálá změna.**

Tato teze je opět shrnující a vystihuje nutnost systému být pružný a reagující pro zachování jeho stability v měnlivém prostředí.

### 5.1.2. Postup systemického koučování

**Podněty, žádosti a objednávky**

Nalezení cílů nebývá u klientů vždy jednoduché - častým jevem bývá to, že klientem žádané změny se netýkají klientů samotných, ale něčeho nebo někoho jiného. Podnětem, se kterým klient přichází bývá v podobě stížnosti. Co s tím?

**Problém**

Centrálním pojmem Parmou prezentovaného přístupu je slovo „Problém". Na rozdíl od angličtiny, kde význam slova „problém" je něčím pojícím se se *záhadou, tajemstvím, hádankou,* ale také jako *nejistotou, nejasností, pochybností a otázkou.* V češtině rozumíme slovu „problém" spíše ve významu anglického „trouble" - *trable, potíž, nesnáz.* Mezi synonymy anglického „trouble" slovo „problém" nenajdeme. Tento lingvistický úvod podává Parma proto, že v systemickém koučování s pojmem „problém" se pracuje jinak než je v naší kultuře zvykem. Obsah takto nově pojímaného významu slova „problém" můžeme podle Parmy chápat jako:

*Potenciál změny. Témata* v *hlavě, že něco nemá být, něco má být jiného nebo nového či něčeho má být víc, s potřebou změny. (Parma, str. 97)*

Navíc, jak uvádí, v koučování s tzv. problémem, pokud nemusí, tak nepracuje.

*Problém náleží přítomnosti a minulosti. Jeho součástí je vždy „ne-problém" a ten je mnohem zajímavější. Problém je popis nežádoucího stavu, ne-problém naopak stavu žádoucího. Ne-problém jsou cíle v budoucnosti. Můžeme-li mít tyto k dispozici, nepotřebujeme popis tzv. výchozího stavu, protože máme rovnou cíle, objednávku. (Parma, str. 98)*

**Kdy se zabývat problémem?**

V situaci, kdy je klient přesvědčen, že nám musím o problému vyprávět, abychom jej mohli poznat a vyřešit. Neochotou jej v tomto následovat bychom ztratili jeho důvěru. v tomto případě se do problému pouštím, ale snažíme se jej opustit (jakožto nežádoucí stav), jakmile je to možné.

v situaci, kdy jsme se od klienta dozvěděli, že problém byl v minulosti ještě větší a tedy minulost pro nás v sobě skrývá již možnosti řešení problému. Tuto bilanci z hlediska

minulosti problému Parma doporučuje, neboť tam můžeme získat cenné informace o tom, co již klient zkoušel a co se dařilo a co ne.

*Zkušenosti práce s lidmi v posledních desetiletích (zvláště v psychoterapii a přístupech, které hodně pracují s jazykem, řečí) říkají, že slova náležející problému mají pramálo společného se slovy náležejícími ne-problému, řešení, dosažení cílů. Užitečnější než analyzovat a snažit se dekonstruovat něco v historii (problém a jeho tzv. příčiny) je konstruovat tvořit něco nového, žádoucího v budoucnosti (ne-problém, cíle). (Parma, str. 99)*
Dle Parmova názoru *„konverzace o problému problém rozvíjí a prohlubuje." (Parma, str. 100)*

**Model osobnosti v pojetí Parmy**

Pro popis struktury osobnosti uvádí a používá Parma metaforický model „švestky" - ta má slupku, dužinu a jádro, ke kterým můžeme přirovnat znalosti, dovednosti a myšlení. Tento model aplikovaný na osobu člověk, u nějž chceme navodit změnu vypadá takto.

Chceme-li měnit chování člověka (např. zlepšovat manažerské schopnosti pracovníka), můžeme použít tři cesty intervence:

1 • Ovlivňovat jeho znalosti (podávat mu informace o tom, jak a proč by měl dělat, aby...) a předpokládat, že z toho něco uplatní ve svém chování. Tento princip je v praxi nejčastější. Jsou to různé přednášky, školení, porady, návody apod.

2. Ovlivňovat jeho dovednosti (prakticky rozeznávat nežádoucí a nacvičovat žádoucí chování) s předpokladem, že se „nové" chování co nejdéle udrží. Ovlivňování dovedností v sobě zahrnuje ovlivňování znalostí. Tento princip je v praxi využíván méně, je náročný na aktivitu pracovníků i schopnosti „trenéra". Jsou to výcviky, nácviky, tréninky apod.

3. Ovlivňovat přímo jeho myšlení tzv. přerámcováním (především prostřednictvím sokratovských rozhovorů umožňovat změny toho, jak o věcech přemýšlí) s předpokladem, že to, jak o „věcech" přemýšlíme, rozhoduje o tom, jak se v tom kterém případě chováme. Ovlivňování myšlení tak v sobě zahrnuje ovlivňování dovedností i znalostí. Tento princip využívá koučování *(Parma, str. 101)*

(Pozn. dodejme sytemické koučování)

***Přerámcování***

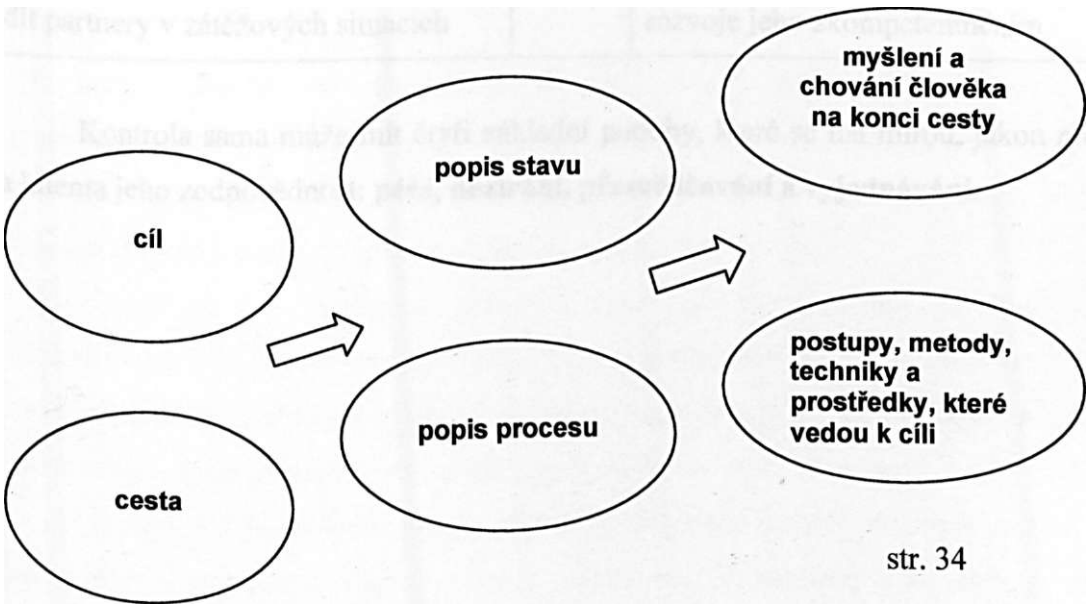
*Jedním z klíčových pojmů, které systemika používá je slovo kontext. Změní-li se kontext, změní se obvykle i význam toho, co je v něm vnímáno. Z toho vychází technika přerámcování a tzv. principy pozitivní konotace. Konstruktivistická teze zní: „co je nějaké, může být i jinaké" nebo také „jednu a tutéž vlastnost je možné vidět pozitivně i negativně" (B. L. Bettner, A. Lew, in Parma, str. 105).*

*Jestliže se oprostíme objektivismu, pochopíme, že nejsme jen pasivním příjemcem významů věcí, které jsou mimo nás, ale to my jsme tím, kdo věcem význam a smysl dává a může jej také i měnit. Místo přemýšlení o tom, jaké co je nebo jaký, kdo je - se můžeme posunout do polohy, v níž přemýšlíme o tom, proč a jak nad ním ne tím tak uvažujeme.*

### 5.1.3. Techniky systemického koučování

**Vztah cíle a cesty**

Při definování cílů a hledání vhodné cesty nám může sloužit tento model, který ukazuje jejich vzájemnou provázanost.



**Kontrola, pomoc a vedení**

Systemická kontrola se podle Parmy liší od našeho běžného vnímání kontroly. Rozdíl je v tom, že v běžné kontrole otázku kam a proč kontrolovaný směřuje má většinou ten, který kontroluje, což zavání trochu manipulací - zatímco kontrola systemické je zcela otevřená a kontrolovanému je přesně popsán cíl, kam bude směřovat.
Jestliže je to s ohledem na schopnosti klienta nutné může aktivitu za něj převzít kouč a pomoci mu - roli kontroly a pomoci vymezuje následující tabulka.

| kontrola | | pomoc |
|---|---|---|
| kouč přebírá o partnera starost, na základě určených vlastních cílů knim partnera vede | | kouč dělá něco pro partnera výhradně na základě vyjednaných žádostí a nabídek |
| centrální, plánovité řízení partnerů<br>až 20% účinnost | | spolupráce určená poptávkou a nabídkou<br>až 80% účinnost |
| operativní, systemická práce, momentální úspora času a rychlý efekt | | strategická systemická práce, časově náročná, dlouhodobý rostoucí efekt |
| nevyhnutelná, účelná a potřebná cesta, Jak usměrnit chování žádoucím směrem, zajistit jednotnou kulturu a řídit partnery v zátěžových situacích | | užitečná, etická a estetická cesta, jak respektovat partnerovy potřeby, cíle a možnosti jeho vlastního optimálního rozvoje jeho zkompetentněním |

Kontrola sama může mít čtyři základní podoby, které se liší mírou, jakou přejímáme za klienta jeho zodpovědnost: **péče, dozírání, přesvědčování** a **vyjednávání.**

| | |
|---|---|
| **0%**<br>**pečování**<br>Musím to udělat za Tebe - nejsi kompetentní. | Jedná se o „nejtvrdší" způsob kontroly, který se voli jen výjimečně. Stanovíme za klienta cíle a dovedeme jej k nim. Důvodem může být veliká úzkost klienta nebo absolutní začátečnictví. Jejím rizikem je to, že péče konzervuje úroveň kompetentnosti, kterou klient má a často ji postupně snižuje. |
| **I I**<br>50%<br>**dozírání**<br>Stačí Tě kontrolovat - jsi kompetentní. | V tomto způsobu kontroly stanovíme klientovi cíle a cestu necháme na nich. Na domluvených kontrolních bodech zjišťujeme, jak klient postupuje a my ho můžeme směřovat, podporovat a motivovat. |
| H<br>75%<br>**přesvědčování**<br>Stačí Tě pobízet - jsi hodně kompetentní. | Vedeme-li klienta tímto způsobem, naším úkolem je podporovat klienta v tom, aby si sám stanovoval cíle a úkoly - ostatní necháváme na nich. |
| n<br>90%<br>**vyjednávání**<br>Stačí Tě dovést k žádosti - jinak jsi zcela kompetentní. | Jedná se o způsob již téměř bez kontroly, kdy zjišťujeme, co klient sám potřebuje, aby vyšší cíle naplnil. Je to přechod od kontroly k pomoci. |

### 5.1.4. Shrnutí

Parma přináší do tématu koučování mnoho zajímavých impulzů. Rozvoj v systemickém myšlení a přístupu je jistě obohacením pro každého, kdo se snaží hlouběji uvažovat o fungování světa, lidí, svém působení a svém vlastním myšlení. Systemické myšlení a přístup proniká do mnoha oblastí a je velmi inspirativní.

Domnívám se, že Parma přenáší velmi efektivní, nicméně již hotový, model systemické práce s klientem do koučování jakožto služby nabízené jednotlivcům či firmám a upravuje jej podle podmínek koučování. Můžeme předpokládat, že při práci může být tato metoda užitečná, nedomnívám se, že však zcela definuje, co to koučování je.

Předpokládám, že kniha si neklade za cíl čtenáře dokonale seznámit se systemickým koučováním. Předkládaný model práce s problémem, kontextem a rámcem je zajímavý, vnímám to však jako ochutnávku a pro praxi by bylo zapotřebí větší propracovanosti. Parma se snaží problematiku vylíčit velmi barvitě, což však místy vede k dojmu neodbornosti textu,

nepřesnostem v terminologii a zjednodušování. Knihu vnímám jako spíše odkazem na výcviky Parmou pořádané. Pro praxi školního psychologa by bylo zřejmě zapotřebí výcviku samotného.

## 5.2. Eklektický směr - Mařen Fischer-Epe

Sama Fischer-Epe se nehlásí k původu prezentovaných technik a postupů. Postup, který volí je v poradenské praxi zřejmě nečastější, kdy poradce přizpůsobuje přístup charakteru problému nebo typu klienta a kombinuje postupy a metody jednotlivých směrů. Podle mého názoru se jedná o kombinaci rodgeriánského přístupu spolu s prvky kognitivně behaviorální psychologie.

### 5.2.1. Průběh procesu koučování podle Fischer-Epe

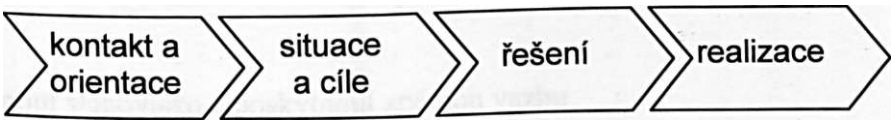
Proces koučování se dá rozčlenit na *tři fáze:*

1. **ujasnění zakázky v rámci přípravy**
2. **rozhovory s koučem**
3. **vyhodnocení procesu**

**Ujasnění zakázky** je důležitou fází, kde se mezi účastníky vyjasní, zda problém je řešitelný a zda je pro jeho řešení vhodná forma koučování.

**Rozhovory** s **koučem** se orientují na průběh ve *čtyřech fázích:*

1. *je navázán kontakt a zjednává se orientace*
2. *rozpracovává se situace a cíle*
3. *vývoj řešení*
4. *přenesení (transfer) do praxe*



Při **vyhodnocení procesu** se pak zkoumá, nakolik se vytčených cílů skutečně podařilo dosáhnout, a je oceněn osobní proces učení.

Fischer-Epe vychází z humanistické psychologie, systemického a na řešení orientovaného poradenství a konceptů tréninku z mého studia sportu. Pro Fischer-Epe je důležitý oceňující a partnerský základní postoj. Tento postoj se projevuje v ochotě kouče se o klienta zajímat a také se ukázat **sám** jako osoba. Zde bychom mohli nalézt rozdíl od hlubinné psychoterapie, protože do procesu koučování samotní kouči více vstupují jako celí lidé ne jenom jako distancovaní profesionálové. To klade na kouče nároky a udržení jemné, ale pevné hranice osobního sdílení a zachování profesionálního přístupu a odstupu (blíže k poradenství). Aby mohl kouč cíleně poskytovat poradenství potřebuje řemeslo: tím Fischer-Epe rozumí objasňující modely, metody péče a techniky intervenování.

Ty shrnuje do pomyslného „kufru s nástroji", který rozděluje na *sedm oblastí kompetence kouče:*

- naslouchat a zaujmout stanovisko
- udržet si přehled
- postupovat se zaměřením na řešení
- ujasňovat role a úlohy
- reflektovat komunikaci
- vysvětlovat psychologický svět
- koncentrovaně prohlubovat téma

**1. naslouchat a zaujmout stanovisko**

Aktivně naslouchat

1. rovina: Oceňující zájem
2. rovina: Obsahové porozumění
3. rovina: Emocionální pochopení

Zaujmout stanovisko a poskytnout zpětnou vazbu

**2. udržet si přehled**

Strukturování rozhovoru

Rozhovory s koučem se orientují na průběh *ve čtyřech fázích:*


1. *navázání kontaktu a vytvoření orientace*
2. *rozpracování situace a cílů*
3. *rozvoj řešení*
4. *Příprava přenesení do praxe*

*(Fisher-Epe, str. 34)*

Strukturování obsahů

Pro dobré porozumění celé situaci doporučuje Fischer-Epe rozlišování mezi třemi perspektivami: *osoba, tým a podnik.* Ty pak rozvíjí o další čtyři pohledy: *odborná a tematická kompetence, organizace a řízení procesů, sociální a personální kompetence, strategická kompetence.* Vzniká tak matrice, s jejíž pomocí se během přípravných rozhovorů dají vizualizovat témata a cíle, ale také fungující oblasti a zdroje. Práce s obrazy a vizualizace jsou často formou práce při koučování, které umožňují jasné uchopení, vyjádření a pojmenování problémů, ale také umožňují distancování, protože můžeme na věci nahlížet s odstupem.

Tak si uchováme přehled

Často se pro řešení problému dají využít existující schopnosti z jiných polí. *(Fisher-Epe, st,*

| | osoba | tým | podnik |
|---|---|---|---|
| odborná a tematická kompetence | | | |
| organizace a řízení procesů | | | |
| sociální a personální kompetence | | | |
| strategická kompetence | | | |

**3. postupovat se zaměřením na řešeni**

Konstruktivně se ptát

Pro rozhovory v koučování uvádí Fischer-Epe tři formy tázání: *cirkulární otázky, otázky s hypotetickým řešením a otázky po žádoucích alternativách.*

Cirkulární otázky

Tázaný je vybízen, aby o sobě mlnvil z perspektivy drahého, a to jde jen tehdy, jestliže se otevře světu drahého a vyslovnje domněnky. Přijetí různých perspektiv umo»uje klientov, reflektovat véc z pohledn drahýeh a nám umožňuje vidět problém z perspektivy vztahů.

Otázky s hypotetickým řešením

Pomocí otázek dovolíme klientovi nahlížet na sitnaci z pohledu hypotetických pozitivních cílových okolností - jako by byl problém vyřešen. Z tohoto konstraovaného stavn pak necháme klienta vyčíst, jak by mohly vypadat konkrétní kroky k řešení. Extrémní variantou této metody je nastavení široké změny perspektivy:

Podíváte-li se na problém s odstupem 10 let ze šťastné budoucnosti, jak jste problém řešil?

Podíváte-li se na problém s odstupem 10 let ze šťastné budoucnosti, stal se ten problém pro Vás nějak užitečný?

Pozn. klient praktik a klient hypotetik

Otázky po žádoucích alternativách

Tyto otázky umožňují posun ve chvílích, kdy proces uvízne na mrtvém bodě. Jejich cílem je vybudit aktivitu klienta a vést ho do akce v myšleni či řešeni problému. Nabízením alternativ umožňujeme klientovi zjistit K čemu by vedlo vyřešení problému nebo jej to nutí vymyslet svou vlastní variantu.

**Formulování cílů**

Má-li se podařit, aby klient dosáhl svých cílů, musí cíl v koučování působit velkou silou. Měl by být *pozitivní, atraktivně-motivující, konkrétně měřitelný a ekologický.*

Je pravděpodobné, že *pozitivní cíle* díky možnostem vizualizace a jasnému uchopení lepe Působí. U pozitivních cílů mluvíme o motivaci ke směřování a u negativních u motivaci k odcházení Při hledání motivačních struktur Fischer-Epe uvádí, že klienti často objevují, že ji vlastně jde o nadřazený cíl, který si do té doby neuvědomovali a ten je pro ně skutečně *atraktivně-motivující, konkrétně měřitelný a* zkoumání, zda je cíl *ekologicky* smysluplný a oprávněný, se zabývá účinky a nechtěnými vedlejšími účinky, které mohou být s dosažením tohoto cíle spojeny.

**4. Vyjasnění rolí a úkolů**

Mnohé, v kočováni pojednávané konflikty vznikají z toho, že klienti přesně nevědí, co se od nich očekává, a také nemají jasnou představu o svých úkolech nebo své roli. Podle Fischer-Epe by měli být klienti schopni analyzovat konflikty z perspektivy roli. Jestliže můžeme chování protivníků v konfliktu vysvětli, na základě požadavků kladených na jejich role, mohou brát střet méně osobně. Teprve potom lze hledat smysluplná řešení. Pro rozvíjem senzibility v koučování se metodicky hodí výměna rolí.

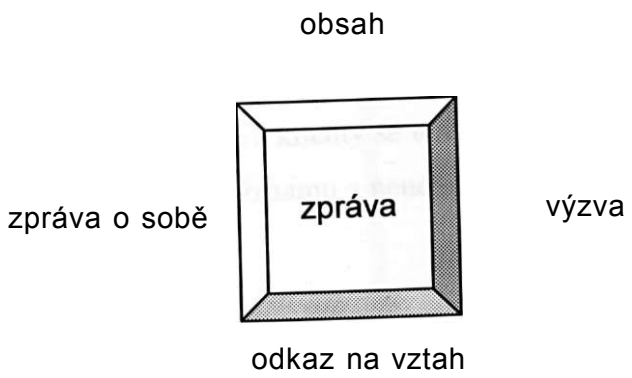
**5. Reflektování komunikace**

Fischer-Epe v koučování využívá čtyřstranný model:

- **obsah** sdělení
- **zpráva o sobě** (ukazuje něco ze sebe)
- **odkaz na vztah** (co to znamená pro vztah, co si o partnerovi myslí)
- **výzva** (co by měl příjemce dělat)

tento model se využívá ve třech souvislostech:

- k analýze problematických sekvencí v komunikaci
- k přípravě rozhovorů
- k analýze vlastního komunikačního chování




**Analýza vlastního komunikačního chování - Rozlišování čtyř hlavních požadavků**

Ze čtverce sdělení vyplývají *čtyři hlavní požadavky* na jejich komunikační chování.

**srozumitelnost** - vyjadřovat se věcně přesně a srozumitelně

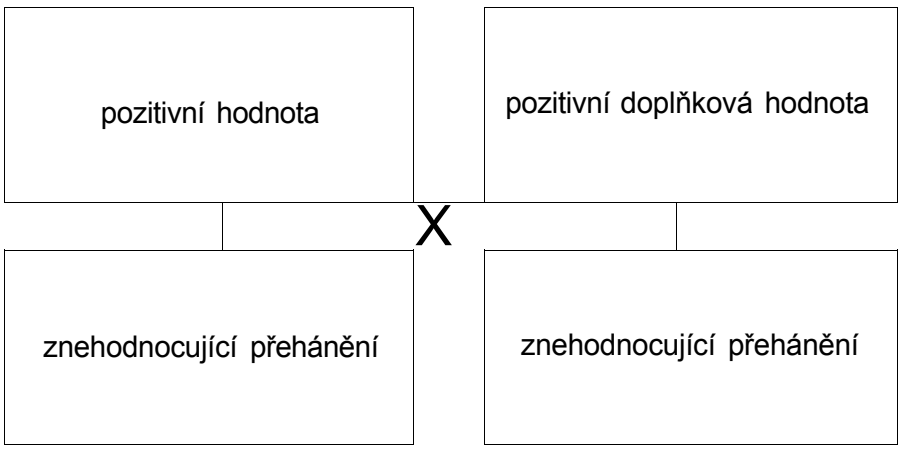
**osobní transparence** - jako osoba se projevovat dostatečně věrohodně a transparentně

**oceňující utváření vztahu** - chovat se vůči druhým lidem konstruktivně a oceňovat je (take v případě konfliktu)

**orientace na cíl a řešení** - jasně zprostředkovat, které cíle sami sledují a jaká očekávání (spjatá s rolemi) mají vůči druhým


**Jak dialekticky sledovat chování**

Podle Fischer-Epe jsou všechny vlastnosti, všechny hodnoty a každá silná stránka v chování vyvíjí pozitivní vliv jen tehdy, pokud je vyvažovaná protipólem. Tento model se dá znázornit ve formě hodnotového a vývojového čtverce *(Schulz von Thun in Fisher-Epe, sír. 81 a násl.)* Při práci s klienty se tento model používá k tomu, aby byli schopni své vlastnosti pochopit v širším významu a neuchylovali se k extrémním řešením a pohledům na sebe a své okolí.



**Rozeznání a uvolnění začarovaného kruhu**

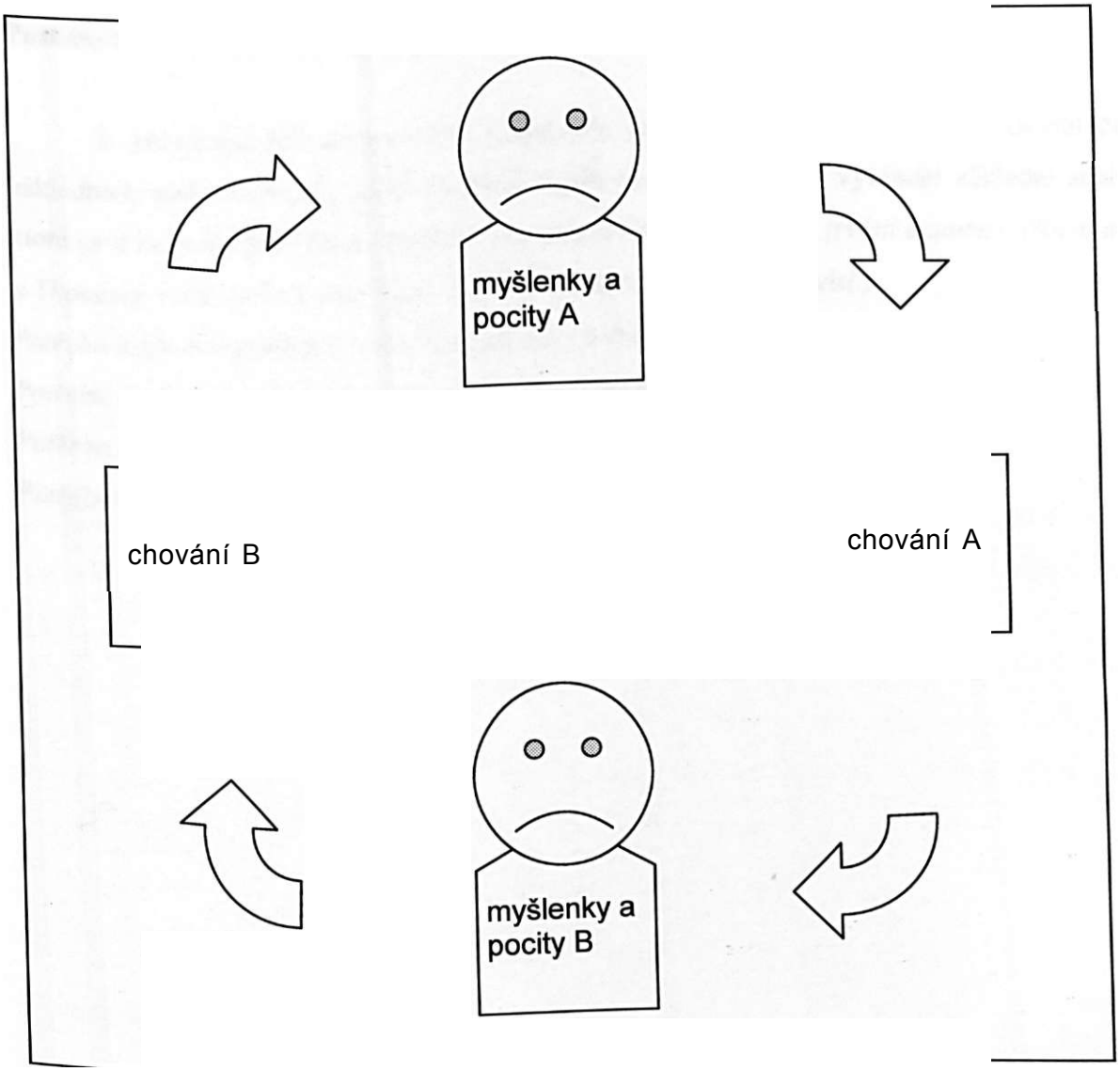
K porozumění komunikačnímu cyklu používá Fischer-Epe systemický model komunikace, kde ukazuje vzájemnou provázanost myšlení a chování obou stran. Na tomto modelu je možné znázornit klientům, jak probíhá a utváří se „začarovaný kruh" konfliktu. Jestliže klienti situaci porozumí, používá Fischer-Epe vysvětlení, jak z něj vystoupit podle mota ***Love it, change it or leave it.....***

Člověk tedy může:

změnit vnitřní postoj a hodnocení

změnit vlastní chování nebo situaci

úplně opustit herní pole



## 6. vysvětlovat psychologický svět

### Zodpovídání otázek týkajících se osobnosti a učení a zacházení s krizemi

Jak už jsem zmínil, koučování není výhradně určeno psychologům, pracuje však s pojmy a technikami z psychologie. Zřejmě proto se Fischer-Epe obrací k širší veřejnosti a snaží se v této kapitole předat základní poznatky z oblasti kognitivně-behaviorálm psychologie vztahující se ktomu, jak fungují procesy učení, jak pracovat s emocemi a jak zvládat u klienta okamžiky krize.

### Poznávání hlavních motivů a způsobů chování

K poznávání hlavních motivů a způsobů chování Fischer-Epe používá model čtyř základních snah osobnosti, podle nějž má každý člověk čtyři raně vyvinuté základní snahy, které jsou individuálně různě založené: *potřebu blízkosti, distance, trvání a změny. (Riemann, a Thomann 1969/Schulz von Thun, 1988, in Fisher-Epe, str. 89 a násl.)*

*Potřeba blízkosti* (přátelské a otevřené chování a vzájemná podpora)

*Potřeba distance* (vyžadování vymezení, nezávislosti a vlastního prostoru)

*Potřeba trvání* (prožívání bezpečí a jistoty, pořádku a struktury)

*Potřeba změny* (hledání nových úkolů a výzev, odpor k monotónosti)

**Potřeba změny**

**Potřeba distance** **Potřeba blízkosti**

**Potřeba trvání**

Na čtyři základní potřeby můžeme v koučování pohlížet také jako na zásadní požadavky a ptát se nakolik je kdo ochoten a schopen:

- navozovat vztah a utvářet vztah
- udržovat distanci a jednat autonomně
- postupovat strukturovaně a závazně
- reagovat pružně a (duševně) pohyblivě

Model čtyř základních potřeb pomáhá pochopit odlišné chování a lépe se nastavit vůči potřebám druhých.... Pomáhají rychle a strukturovaně se vcítit a vmyslet do druhého *(Fisher-Epe, str. 114)*

Cílem použití tohoto modelu je umožnit klientovi pochopení vnitřního světa druhého a jeho potřeb. Důležité je pro klienta uvědomění si práva druhého na vlastní, autonomm „nastavení", prožívání a vnímání těchto potřeb. Možné je použití tohoto model při vyjasňování zdroje konfliktu na základě vyšších potřeb.

**7. koncentrovaně prohlubovat téma**

**Vidět svět očima druhého**

Možnost nahlížet na problém očima drahého umožňuje lepši vhled do sitnace a větší distanci (schopnost zaujmou, odstup od vlastního postoje je však zároveň podmínkou teto dovednosti). K tomu, aby se klient přenesl do situace druhého, používá a nabízí Fischer- Epe výměnu rolí a techniky ztotožnění. Při výměně rolí se člověk ztotožní s druhou osobou a prožívá svět z její perspektivy.

V koučování lze výměnu rolí a techniku ztotožnění využít zvláště pro tri cíle:

- pro lepší chápání situace z různých perspektiv
- pro vysvětlení očekávání, která se pojí s profesní rolí
- pro přípravu náročných rozhovorů

Dále uvádí: Jestliže chceme klienta podpořit, aby zřetelně rozlišoval mezi různými perspektivami, můžeme pracovat rovněž s ně čí vyhřn, vněž s několika židlemi nebo místy v prostoru. Možnosti, které přináší výměna rolí, spočívají v tom, že si klient může rozšířit perspektivy a najít cestu k vyváženějšímu celkovému videm. Předpokladem ztotožnění s druhými je schopnost na určitou dobu zaujmout od vlastní osoby. *(Fischer-Epe, str. 118)*

**Zacházení s ambivalencemi**

Pro práci s ambivalencemi používá Fischer-Epe techniky gestalt terapie a psychodramatu - vnitřního týmu, kdy klient pojmenovává a popisuje svij pohled na problém Z hlediska různých rolí, které cítí a prožívá.

**Náčrt budoucnosti**

V koučování je jednou z nejpoužívanějších metod - náčrt budoucnosti. Klient si v ní vytváří svou perspektivu v horizontu několika let.

1. Tento náčrt budoucnosti se rozpracovává
2. Formulování konkrétních cílů, zúžení výběru na
3. Rozhodnutí, které cíle chce skutečně sledovat až po
4. Plánování realizace a konkrétních kroků

Vize by měla splňovat pravidla SMART a k tomu by měla být prožitelná smysli.

Pro označení takových vizí ěi cílů se vžila zkratka SMART (v angličtině toto slovo znamená "chytrý, takový, který se dovede prosadit"), které označuje racionální kriteria eíle:

| | |
|---|---|
| Specifický | konkrétní, jasný |
| Měřitelný | možná kontrola plnění |
| Akceptovatelný | přijatelný |
| Reálný | realistický, dosažitelný - jinak bude frustrující |
| Termínovaný | splnitelný do určitého data |

*(např.* v/z to/Avmv^ *uspesni/)*

Poučení z minulosti

Pro zpracování témat z minulosti používá Fischer-Epe tzv. *panoramatické techniky,* kde kouč vede klienta k uvědomování si svého osobního příběhu. Pomocí panoramatického modelu se dají rozpoznat vracející se struktury, což podporuje chápání vlastní identity a zhodnocuje svůj osobní příběh. Technika panoramatu umožňuje fokusované hlubší zpracování určitého tématu a tím hlubší pochopení vlastní reality. Sama Fischer-Epe upozorňuje na to, že tato technika je v jistém smyslu hraniční a vyžaduje větší odbornost, větší časový rámec. Zejména však přináší i rizika toho, že z pohledu do minulosti a hlubší klientovi bilance mohou vyvstat hlubší problémy, které je velmi těžké zvládnout.

### 5.2.2. Shrnutí

Fischer-Epe přináší zřejmě nejucelenější metodiku toho, jak pracovat s klientem v průběhu koučování. Nesnaží se přinést něco originálního ani koučování nepojímá jako zvláštní metodu či techniku. Domnívám se že ji koncipuje jako poradenský směr, ve kterém kombinuje prvky rogeriánského přístupu s prvky kognitivně-behaviorální terapie. Jak jsem již zmínil, koučování bývá přístupno širší veřejnosti než jen psychologům a zájem o jeho techniky a Postupy vzrůstá u mnoha jiných profesí. Proto se v této publikaci můžeme seznámit i s některými aspekty aplikované psychologie. Nedomnívám se však, že tyto součásti knihy vypovídají o podstatě toho, co koučování je.

## 5.3. Narativní koučování - Osoba či organizace jako dobrý příběh

Vratislav Strnad, Jan Hesoun, ISZ group Praha, Management centrum, (Předneseno jako referát na konferenci „Systemické koučování", Banská Bystrica, 5.- 6. 5. 2005, základ prezentace na Letní univerzitě pro management - v Benátkách, 28.7.2005)

Narativní (na příběhy orientovaný) přístup přistupuje k lidem i celým firmám jako ke ztělesněným příběhům - stagnace, úpadku a růstu. Příběh je to, co si vyprávíme, čím žijeme. Předpokládáme, že to nás dalekosáhle ovlivňuje při všech rozhodnutích a při plnění všech pracovních úkolů. Dobrý příběh - dobrý osobní a firemní příběh - tím jak je neustále vyprávěn a převypravován, umožňuje nahlédnout a analyzovat způsob, jakým jedinec a firma zpracovávají své zkušenosti se sebou a s firmou, jak tyto zkušenosti permanentně opatřují významy a jakou hodnotu jim přisuzují. Jak již bylo řečeno, příběhy distribuují klíčová témata firmy, diktují, o čem se může a musí mluvit, o čem se mluvit nesmí, o čem a jak se smí a musí myslet a jak je to zakázáno. Příběhy jsou "významovými reaktory", které roztáčejí soukolí podnikové kultury. Zatímco narativní poradenský proces vyžaduje nastavení a rozfázování komplexního projektu změn, narativní koučování je projektem změn jednotlivých osob.

K žádosti o profesionální pomoc dochází ve chvíli, kdy se dominantním tématem stává téma Problému (nebo Rozvoje). To opanuje pole a potlačuje jiné linie vyprávění, které ustupují do pozadí. Mívá to za následek různé nežádoucí doprovodné projevy, jako např. nespokojenost lidí, výrazně rozdílné postoje k tomu, co je důležité: důsledkem toho - pokles Produktivity. Lidé v moci Problému pak vyprávějí příběhy naplněné připisováním viny (sobě, ostatním nebo nepříznivým okolnostem).

Pozn. V týmech či organizacích je pak připojování se k tématům společného závazku dalekosáhle narušeno. Kolektivní témata „degenerují" na témata o vině jednotlivých Pracovníků. V důsledku toho se ze společenství stává hejno rozhádaných osob.

### 5.3.1. Postup narativního koučování

**1- Narativní diagnostika (dekonstrukce)**

Narativní diagnostika odhaluje síť konkrétních procesů (chcete-li, jazykových her), které vytvářejí, udržují a obnovují klíčové významy a hodnoty, nezbytné pro každodenní život- Umožňuje demaskovat osobní ideologii, znovu prověřit její vztah k původním či

předchozím zkušenostem, vizím a cílům. Odhaluje procesy a události, jimiž se vize a cíle dostaly do jazyka jedince a vytvořily jeho dominantní příběh, dominantní pracovní vědění, a to v jeho pozitivním i negativním významu. Tuto dvojakost hybných sil, stojících v pozadí osobnostních i organizačních procesů, demaskuje právě dekonstrukce a poukazuje tak na narušený vztah lidí k vlastnímu prožívání a vlastním zkušenostem. Tím je otevřena možnost uvidět před sebou dominantní osobnostní, týmové či firemní vědění jako jedno z možných, nikoli jako jediné.

Pozn. Dominantní příběhy v organizaci vytvářejí tzv. virtuální mapu. Je zřejmé, že tato mapa není obrazem hierarchie či struktury organizace, neodpovídá nutně rozložení pracovních míst apod. Zobrazuje spíše hybná témata, která mohou jít napříč všemi nebo jen určitými Odděleními. Vznikají zde území, která jsou charakterizována naprosto jinými hodnotami, než těmi, které jsou proklamovány v materiálech o cílích a zaměření organizace, výročních zprávách, v představách otců zakladatelů, ve firemní filosofii. A kromě toho se tato mapa stává též mapou individuálních rozhodnutí, přiznání preferencí, přihlášení se k zodpovědnosti. Je to vlastně jakási zpráva o loajalitě, ve vyhrocené podobě o podřízení se.

Po identifikaci klíčových problémových témat (Pozn. narativní koučování chápe slovo problém v běžném významu narozdíl od systemického přístupu) se zkoumá jejich vývoj a jejich historie. Je podstatné poznat konkrétní situace, události a procesy, z nichž se témata zrodila a co nejvíce osobních kontextů a souvislostí s okolím. V týmu předem, při individuální práci posléze se definují žádoucí stavy, cíle, vize, ideály atd., s čím se význam a dopad klíčových témat či problémů může porovnat. Je možné i posoudit reálnost cílů a ideálů.

## 2. Otřesení vědění

Jestliže jsme obnažili podstatu a hloubku témat a jejich význam vzhledem k žádoucímu stavu a omezením, které z nich pramení, může dojít u jedince k „otřesení" a Přesnějšímu uvědomění si důsledků svého problém.

Pozn. Při práci s dvojicí, týmem či organizací, která má nevyřešené problémy je taková analýza zároveň diagnostikou, jíž jsou všichni aktivními účastníky, a současně citelnou intervencí. Demaskování jazyka osobních či týmových ideologií narušuje stereotypní způsoby myšlení a otřásá dosavadními systémy přesvědčení. Tím ohrožuje zaběhlý způsob zpracovávání zkušenosti. Taková situace je více než konfliktní, ohrožení je daleko hlubší - je krizí identity zúčastněných jedinců i celé organizace. Precizní nastavení poradenského Projektu, dobře vyjednaný kontrakt a z něho plynoucí dobře nastavené kompetence a

odpovědnost za transformační proces jsou nezbytnými podmínkami pro to, aby se celý proces nezastavil. Zřetelné, vyjednané a transparentní hranice koučování jsou klíčové pro průběžné ošetřování dostatečného bezpečí pro všechny zúčastněné. Rizika krize vědění musejí být průběžně vyvažována bezpečím spolupráce a trvajícími zárukami od odpovědných osob.

### 3. Rozhodování o změně (Externalizace)

V srdci externalizační práce je otázka „co s vámi Problém dělá?" Zhuštěným vyjádřením (a jedním z podstatných momentů) průběhu narativního koučování je výrok a zážitek vztahující se k problémovému tématu: „to nejsem já", či „to k nám nepatří". Při externalizaci se zpravidla přichází na praktiky, kterými si Problém získává převahu nad životem jedince, týmu či organizace a na druhé straně se ukazují i ty výjimečné události, kdy si lidé, jako aktéři a zároveň vypravěči celého příběhu, ponechali svoji autonomii a Problému se nepodvolili. Tyto momenty jsou zárodky možných budoucích řešení, respektive nalezení původního smyslu, původní ideje, původních zdrojů. Externalizované téma zejména Poukazuje na odklon od primárního nastavení či cíle (individuálního směřování, kariéry nebo °d cílů skupinových). V tomto smyslu je jeho vstup na scénu oním hybným momentem, Protože přináší napětí zápletky.

V průběhu dalšího soužití s Problémem se totiž vytváří podivná symbióza s tímto vetřelcem, kdy se jemu přizpůsobujeme a tento prvek proniká i do ostatních témat a našeho Prožívání a vnímání, což si sami ne zcela uvědomujeme. V životě jedince i skupiny jsou velmi různorodé i skryté taktiky, kterými si tento vetřelec lidi podmaňuje a přesvědčuje je, aby mu vycházeli vstříc. Značným potenciálem této nové (jazykové) hry je možnost nově lokalizovat nezdar, chyby a zavinění - od osob do nepřátelských témat, jež se už dostávají mimo konkrétní skupinu či osoby jejích představitelů.

Rozhodování o změně je fází, kterou procházíme již snadněji než fází předchozí, Protože máme možnost vystoupit z konfliktních situací, osvobodit se od vzájemného Připisování viny i zásluh a - znovu najít své šance. Osoba, organizace či skupina může nacházet svá nová témata a svou novou identitu. Nový potenciál možností je podnětem k novým klíčovým rozhodnutím a k novým pravidlům hry. Pro dobré uchopení problému a Práci s ním je dobré, aby klient či klienti došli k poměrně podrobnému popisu rozšiřování Působnosti problému a například nalezení vhodné metafory kjeho popisu pro nahlížení na Problém z vnějšku a na jeho cizorodé (ne vlastní) působení.

**4. Implementace změn - řešení**

V této závěrečné fázi je role poradce postupně a cíleně oslabována podporou nových osobních kompetencí koučovaného - ať už je jím osoba, tým či organizace. Na řadě je tvorba cílů a úkolů a definování plánu změny

Pozn. Ve skupině dochází ke konkrétním diskusím k implementaci nového vědění. Vznikají nové úkoly, nové odpovědnosti a kompetence (resp. se též diskutuje, co ze starých způsobů může být zachováno a jakou to bude mít úlohu v novém nastavení). Vhodné je,aby co nejdříve byli ustanoveny konkrétní osoby, jež budou zodpovědné za implementaci změn a také, aby úkoly a cíle byli formulovány pomocí metody SMART (viz. str. 51) V posledním kroku usilujeme o navrácení hybného potenciálu problémového tématu do rukou těch, kdo povedou pohyb účelným směrem (tj. za vynaložení minimálních nákladů, ať již finančních, časových, emocionálních apod.). Jde o to, aby se síla a směr tohoto „pohybu" zbytečně netříštily.

Výstupy koučování:

- Neutralizace původních černobílých postojů a jejich odpoutání od osob
- Ustanovení rámcových podmínek pro nový styl komunikace a novou spolupráci (ve skupině zejména vytvoření nové řídící skupiny projektu změn)
- Posílení kompetencí a nalezení nového směru (ve skupině - vytvoření akční skupiny a získání širšího konsenzu pro podporu její práce)

t

Narativní přístup ukazuje nejen možnost, jak poradenský pracovat s osobou či skupinou a s jejím transformačním potenciálem, ale na úrovni práce s jednotlivcem ukazuje rámce pro Přístup, který bychom mohli nazvat narativním koučováním.

### 5.3.2. Shrnutí

Narativní koučování či přístup vnímám jako velmi přínosný pro práci školního Psychologa z hlediska práce s dítětem či třídou. Příběh je velmi blízký chápání dítěte a jeho struktura, dynamika i emocionalita je jasná a srozumitelná. Navíc je snadno komunikovatelný a obsahuje většinou hlavní proměnné, se kterými můžeme pracovat. Příběh se dá vyprávět v leh i Er formě , slouží dobře pro modelování či změnu perspektivy. Vzhledem k tomu, že Jsem o zmíněné přístupu našel jen referát, nezbývá než se těšit na další texty jemu věnované.

## 5.4. Koučování jako trenérství - John Whitmore, Koučování - Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti

Podobně jako Gallwey přichází John Withmore z oblasti sportu, coby úspěšný automobilový závodník spolu s Gallweyem založili firmu Inner Game ltd. V jeho knize se objevuje pokus o ucelenou metodiku koučování, nicméně ve své koncepci používá velmi zkrácené popisy složitých fenoménů, které pouze zmiňuje. Od Gallweyho se odlišuje svým více výkonově a prakticistně orientovaným pojetím a použité definice viz *„Základním cílem každého koučování je posilovat sebedůvěru koučovaného." (Withmore, str. 20), „Podstatou koučování je docílit lepší vnímání reality a zvýšit odpovědnost. " (Withmore, str. 43)* působí Píše jako deklarace a nehledají hloubku, kterou se snaží Gallwey zachytit. Sám Whitmoroe jistě nepředpokládal, že by se vzdělání kouče omezovalo na přečtení jedné knihy a tak zmiňuje řadu fenoménů, které se týkají koučování lidí, nijak obsáhle se jim nevěnuje a bylo y jistě zavádějící, brát ji jako jednoducho kuchařku či návod, což se v praxi však často děje.

Základním tématem zůstává, jak využít koučování pro uvolňování lidského potenciálu a dosažení maximální individuální výkonnosti, přičemž Withmore kombinuje různé techniky metody převzaté převážně z psychoterapie a upravuje je pro výkonově orientované Prostředí. Tak Whitmore koncepce nachází své uplatnění v manažerských kruzích jako snadno osvojitelná dovednost vedení rozhovoru a u interních koučů, neboť je jednoduchá a snadno srozumitelná. Jejím hlavními zbraněmi jsou přenášení odpovědnosti na koučované, efektivní učení se a strukturování cílů a myšlení koučovaného pomocí modelu dotazování se. Dvě věci jsou v praxi použitelné a pro uvědomění si pozice klienta a jeho směřování velmi Prospěšné.

### 5.4.1. Postup koučování podle Withmora

**ROW model kladení otázek**

Při koučování Whitmore pracuje s cíli (goals), realitou (reality), možnostmi (options) a vlastní volbou/vůlí (will). Tyto části jsou uspořádány pod akronym modelu GROW - modelu osobnostního růstu. (angl. grow - růst)

O co usilujeme při práci s cíli a plány je maximálně konkretizovat (co - what, kdy - n, kdo - who to udělá - will). Pro získání takového plánu nepostupuje direktivním

přístupem - dáváním instrukcí a příkazů, ale metodou, kterou si přivlastňuje koučování - kladením otázek specificky zaměřených na čtyři oblasti:

GOALS - **Cíle** (dlouhodobé,krátkodobé, pracovní, ideální, výkonnostní, konečné)

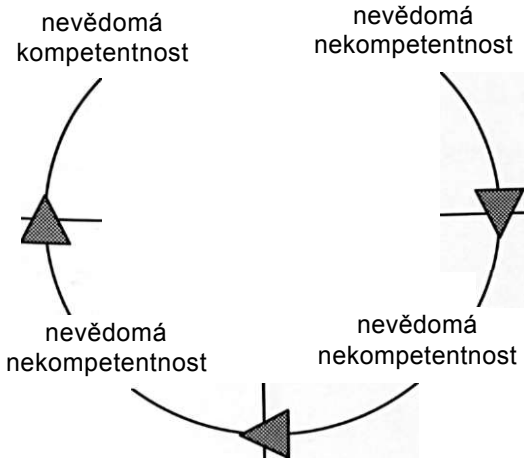
**REALITY - Realita** tj. zjištění skutečného stavu věci

OPTIONS - **Možnosti** hledání různých možných postupů a strategií

**WILL - Vůle** něco udělat a jít do akce

*(Withmore, str. 65)*

Proces osvojování dovedností a poznatků




**nevědomá nekompetentnost** = nízký výkon, žádné rozlišení nebo pochopení

**vědomá nekompetentnost =** nízký výkon, uvědomování si nedostatků a slabých míst

**vědomá kompetentnost =** zlepšený výkon, vědomé i když poněkud nepřirozené úsilí

**nevědomá kompetentnost =** přirozený, celistvý, automaticky prováděný výkon

*(Withmore, str. 109)*

Toto schéma vysvětluje posun z hlediska uvědomění si nedostatku, získání vědomostí [82] **Po** osvojené dovednosti. **Z** hlediska trenéra, kouče či pedagoga je výborný pro uvědomění si posunu toho, koho sledujeme a vhodné volby metody našeho působení od podávání zpětné vazby, podání instrukce až po podporu při osvojování si a zpevňování osvojeného.

### 5.4.2. Shrnutí

Whitmorův model koučování vychází z jeho sportovní a trenérské praxe a aplikuje jej v praxi manažerské. Pro tuto oblast je typická výrazná orientace na výkon, energie a motivace. Kouč zde působí v roli trenéra organizátora *(in DOVALIL, J. et al, str. 230),* který pomáhá definovat cíle, organizuje tréninkové celky a sleduje postup a vyhodnocování.Z mé praxe kouče i školního psychologa vyplývá, že, jestliže je klient méně motivovaný a výkonově orientovaný, nepřináší tento model výrazné výsledky. Domnívám se také, že v současné době není tento model vnímán pozitivně z hlediska pojmů, které používá a jeho slovníku. Otázkou je přiměřenost naší mentalitě.

## 5.5. Originální koučování - W. Timothy Gallwey Inner Game

### 5.5.1. Postup koučování podle Gallweye

Gallwey vytvořil zcela nový model a koncepci trénování a koučování vychází ze svého pozorování žáků při učení se tenisové hře a při podávání výkonů, také to, že přímé posuzování výkonu žáka ze strany trenéra navozuje hodnotící prostředí, které u žáka vyvolává odpor, pochybnosti a obavy ze selhání. Vychází z předpokladu, že větší autonomie žáka zvyšuje snahu učit se a odpovědnost za to naučit se něco nového. Opouští tradiční modely učení, které se soustřeďují na chování žáka, na jeho reakci, aniž by se zabývaly, podle Gallweyho klíčovým pojmem a tím je vnímání. Respektive deformovaným vnímáním, které způsobuje a vytváří svým formativním a hodnotícím tlakem prostředí, v němž se učíme (proces učení s pomocí učitele/trenéra) a prostředí, v němž své výkony podáváme. Použijme, jím často citovaný příklad z tenisu, takový míček se potom pro hráče stává hrozbou vlastního selhání a tento fakt nás vede ke „špatnému" zahrání takového míče. Hovoříme o situaci, kdy hra (hrou můžeme nazývat téměř vše, ať už tenis nebo hru komunikační), která byla v dětství Pro nás hlavním a přirozeným zdrojem radosti a učení se, opouští a opustila svůj původní význam. Nejen, že není radostí, ale roztrhlo se i pouto mezi hrou a učením se. Taková hra implikuje pocity strachu a selhání, které nás vedou k rozumové regulaci hry - přemýšlíme o tom: jak to hrát, co bude očekávat protistrana, jak jsme to měli hrát, trápíme se obavami - co, když selžeme....obviňujeme se za špatné zahrání. Z své vlastní zkušenosti Gallwey hovoří o tom, že nej lepší výkony podával právě tehdy, když se naopak nesnažil regulovat svou hru.
Tyto všechny myšlenky daly dohromady předpoklad, že v hlavě žáka/sportovce/manažera se odehrává dialog, který vede sám se sebou. Tento dialog se odehrává mezi dvěmi „Já":

První **Já** - je to, které nám sděluje příkazy, snaží se kontrolovat „druhé já" formuluje naše °čekávání a obavy. „První já přijalo za vlastní nedůvěru implikovanou hodnotícím kontextem. Výsledkem byly pochyby o sobě samém a přehnaná kontrola, narušující přirozený proces učení."

**Druhé Já** - představuje podle Gallweye člověka jako bytost, jeho vnitřní já a jeho potenciál, Jakési přirozené, dětské já. *(Gallwey, volně dle str. 24)*

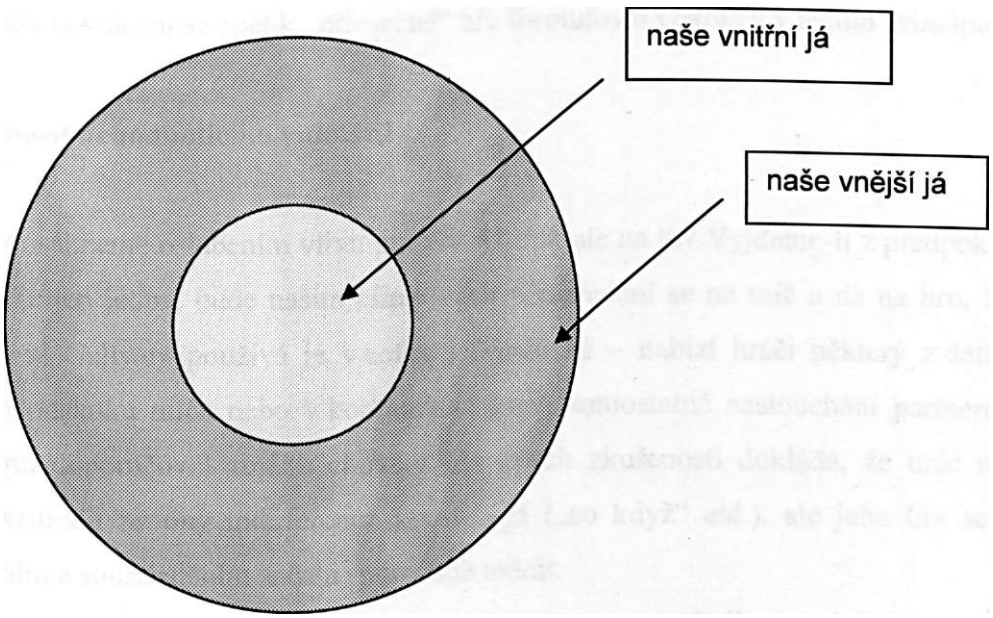
**tab. 1**

Činnosti, které nás baví v čem se cítíme dobře, přirozeně, uvolněně, sami sebou, I příliš nepřemýšlíme,:

To, co nás příliš nebaví, děláme to často kvůli někomu, něčemu, naší představě o nás, „že bychom měli", přemýšlíme při tom, necítíme se přirozeně:

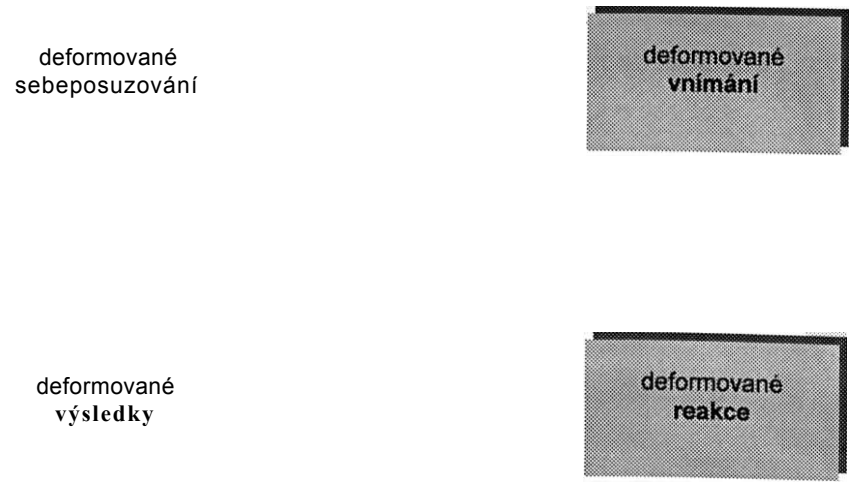
*(L*

**obr. 1**




Jinými slovy: „nejlepší výkon podáváme, když první já mlčí a nevměšuje se druhému Já do toho, co dělá." Vstup prvního (hodnotícího) já tedy s sebou přináší hodnocení sama sebe

a své hry - místo soustředění se na hru samu a pozorování fakt (míčků) bez jejich hodnocení. Jestliže je naše pozornost a schopnost vnímat takto narušena nezbývá než „kazit" a toto „kažení" opět revokuje první já k zesílenému tlaku na sebehodnocení a ocitáme se v začarovaném kruhu.




*(Gallwey, str. 28)*

Jak z kruhu ven?

Předpoklady navrácení se zpět k „přirozené" hře formuloval Gallwey v těchto principech:

**Schopnost nehodnotícího vnímání**

Toho dosáhneme oslabením vlivu prvního já. Jak ale na to? Vyjdeme-li z předpokladu, že Pozornost je jen jedna, bude našim cílem větší soustředění se na míč a ne na hru. Metoda, které k tomu Gallwey používá je v celku jednoduchá - nabízí hráči některý z detailu hry (sledování odskoku míče nebo v komunikaci např. samostatné naslouchání partnerovi aj.), aniž by mu doporučoval změnu chování. Ze svých zkušeností dokládá, že hráč se nejen Přestal soustředit na ony interference prvního já („co když" atd.), ale jeho hra se lepším Pozorováním a soustředěním začala spontánně měnit.

*(Gallwey,volně dle str. 27 a 28)*

## 2. Důvěra v druhé já

Je podle Gallweye zřejmě nejtěžší částí, neboť jak kouč, tak koučovaný musí uvěřit v „přirozený" nenásilný proces učení. Pro kouče to znamená přestat reagovat na chyby studenta a nechat jej korigovat vlastní hru. V praxi to přináší to, že se žák učí vlastním tempem - dle Gallweye - mnohem efektivněji a lépe. Jestliže žák zjistí, že se zlepšuje aniž je instruován, roste jeho sebedůvěra. Může opustit obvyklý způsob učení se - tedy přizpůsobování se „správnému" modelu a jeho napodobování. „Zjistí, že učit se metodou „zevnitř ven" (místo „z vně dovnitř") je příjemné a svým způsobem obdivuhodné."

Pro trenéra či kouče jde o to, že „začneme-li důvěřovat Druhému já, na první pohled to vypadá, že vědomě rezignujeme na kontrolu toho, co se děje. Ve skutečnosti ale kontrolu získáváme, protože se zřekneme podřadných prostředků kontroly. *(Gallwey, str. 30)*

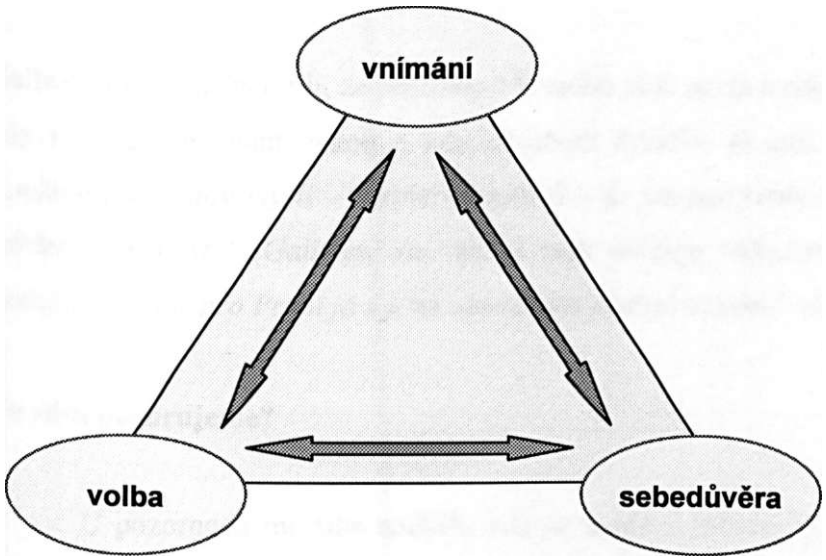
### Rozhodování přenechejte tomu, kdo ho bude realizovat

„Má-li princip vnímání reality nalézt uplatnění, musíme mít jasnou představu o požadovaném výsledku. Otázkou zůstává, kdo o něm rozhodne." *(Gallwey, str. 31)*

V běžném procesu učení se bývá tím, kdo rozhoduje o cílech, učitel. Tento model narozdíl od předchozího nechává na žákovi, aby sám si stanovoval cíle. Úkolem kouče je Pomoci je přesně definovat, hlídat jejich přiměřenost a jejich plnění, ale také „docílit, aby si student uvědomil důvod a motivy, které se nacházejí v pozadí cíle, jenž si stanovil." *(Gallwey, str. 32)*

„Zkušenosti s těmito třemi principy - vnímání reality, volba a (sebe)důvěra - ukazují, že jsou navzájem neoddělitelně propojeny." „Změny mohou být příjemné, mohou přinášet radost a potěšení. Nikdo nemusí při jejich realizaci mít pocit, že je manipulován nebo hodnocen." *(Gallwey, str. 33)*

Nezkreslené **vnímání** reality znamená vidět věci takové, jaké jsou. **Volba** znamená rozhodnout se směřovat k cíli, který jsem si zvolil. **(Sebe) důvěra** ve vlastní potenciál je základním předpokladem. *(Gallwey, volně dle str. 33)*




*(Gallwey, str. 68)*

**Jak je to tedy s naším výkonem?**

Asi nikdo nemůže říci, že podává maximální výkon, který mu nabízí jeho potenciál. Onen potenciál je vždy umenšen o vnější vlivy, ale také o vlivy vnitřní - energii, kterou ztratíme vnitřním dialogem a chyby, které jsou způsobeny vlivem Prvního já.
Gallwey tedy výkon jednotlivce (a uvažuje i o výkonech týmu či organizace) vyjadřuje jednoduchým vzorcem.

**Výkon = potenciál - interference**

*(Gallwey, str. 35)*

„Cílem Inner Game je omezit vše, co stojí v cestě poznání a projevení potencionálu člověka v jeho plném rozsahu. Cílem Outer Game je překonat vnější překážky bránící vnějším cílům. *(Gallwey, str. 35 a 36)*
Jak říká Gallwey dále: „ *Koučování mi umožnilo uvědomit si, že rozdíl mezi Prvním a Druhým je pro pochopení interference (toho, jak působíme sami na sebe) klíčový. Vnitřní prostředí, v jehož rámci realizujeme výkon a učíme se, nejvíce odlišuje jednotlivé lidi, pokud jde o jejich schopnost použít a projevit svůj potenciál. " (Gallwey, str. 35)*

**Proč nepodáváme maximální výkon?**

Gallwey rozhodně netvrdí, že působnost Prvního já je zcela nežádoucí. Soustředí se na chvíle, kdy se snažíme podat výkon a kde působení Prvního já ruší naši pozornost a schopnost soustředit se „*Stav mysli - vnitřní prostředí -je naopak funkcí schopnosti soustředit (se) a udržet pozornost." (Gallwey, str. 61)* a tedy snižuje výkonnost. *„Při plném soustředění nezbývá prostor pro První já s jeho obavami a pochybnostmi. " (Gallwey, str. 63)*

**Co rádi pozorujeme?**

U pozornosti musíme rozlišit, zda se jedná o pozornost vynucenou nebo spontánní. Jejich kvalita předpokládejme bude jiná. Pro pozornost spontánní (méně únavnou až zábavnou) je typické, že v pozadí zájmu dobrovolné rozhodnutí. Proto Gallwey tvrdí, že: „Je to spíše funkce motivace, která se nachází v pozadí toho, co děláme." *(Gallwey, str. 65).* Při spontánní pozornosti nejsme tolik rušeni vnějšími či vnitřními interferujícími vlivy, protože víme jasně, co chceme - sledujeme určitý cíl, nebo nám je cílem pozornost věnovat. V pozadí nesoustředěné pozornosti jsou tedy *soupeřící agendy* Prvního (což jsou velmi komplikované agendy) a Druhého já (což jsou to velmi jednoduché agendy). Soupeření těchto agend je možné sledovat i v týmové práci Jak dále Gallwey dokládá. *(Gallwey, str. 68-70)*

**Jak soupeřit s hlasem Prvního já a Druhého já.**

Jestliže jsme schopni hlasy Prvního já a Druhého já rozlišovat, už jsme na dobré cestě, Protože si uvědomujeme, co na nás konkrétně působí. Podle Gallwey: „...není důležitá filosofická dimenze odlišnosti obou Já, ale schopnost si ji uvědomovat...Přestože ve skutečnosti jsou přítomna obě já bez ohledu na to, co děláme, smyslem Inner Game je naučit se nechat Druhé Já plně se projevit a omezit přitom na minimum zasahování Prvního Já." *(Gallwey, str. 145)* Část toho jsme schopni zvládnout vědomým rozhodnutím, komu budeme věnovat pozornost a tuto schopnost můžeme zpevňovat tréninkem. Druhou možností je Použití techniky soustředění se na detail, které nám umožní převést svou pozornost od myšlení k lepšímu vnímání reality a dále „....kvalitnější pozorování toho, co se děje v nejbližším okolí, umožnilo oslabit vnitřní interference." *(Gallwey, str. 58)*

„Soustředíte-li se na *kteroukoli* proměnou, pomůže vám to vnímat, aniž byste hodnotili, a tím potlačit interferenci. Obávat se, že jste zvolili skutečně tu pravou proměnnou, je zbytečné - fungovat budou všechny.

„Soustředit se znamená v plném rozsahu vnímat faktory, které jsou důležité (pozn. v tu danou chvíli), a věnovat jim pozornost. Protože víte, co odvádí vaši pozornost, lépe vnímáte své priority a lépe se soustředíte. V tom spočívá jádro praktické realizace metody Inner Game při libovolné činnosti. Protože soustředění se prohlubuje, interference se snižuje a výkon se nevyhnutelně zlepšuje." *(Gallwey, str. 79)*

Výběrem proměnné se také můžeme zabývat podrobněji. Ta proměnná, kterou bychom měli sledovat při intervenci pomocí metody Inner Game by měla být *pozorovatelná, alespoň odhadem měřitelná, významná z hlediska výsledku, a nejlépe i zábavná a zajímavá.* Takovou proměnnou můžeme nazývat kritickou proměnnou a lepší kontrola nad ní nám může velmi zefektivnit naše počínání. (Pozn. slovo kontrola používám ve významu angl. to control tedy spíše sledovat než české kontrolovat a tedy zodpovídat za výsledek). Při hledání a následné kontrole kritické proměnné je nejjednodušší všímat si toho, čeho jsme si všimli již dříve (např. ztráty času, odbíhání od tématu, aj.)

**Jak dosahovat svých cílů?**

Gallwey se snaží odpovědět na to, proč nedosahujeme svých cílů. V pasáži věnované výkonnostním a studijním cílům *(Gallwey, str. 114 a 115)* se Gallweyova koncepce koučování rozchází s často tradovanou představou o koučování. Zatímco většina z ostatních koncepcí se ubírá cestou dosahování cílů, kde učení se (např. pomocí koučování) je Prostředkem k jejich efektivnějšímu dosažení, učení se je pro Gallweye centrálním pojmem jakožto změna v přístupu k realitě. Zde byl svými následovníky ne zcela pochopen. Výkon a tedy výsledek je pro něj produktem lepšího procesu učení a tedy tri částí (vnímání reality, volby a sebedůvěry). Samozřejmě je pro ukotvení cílů důležité vyvarovat se uvedeným rizikům

Cíle:

a) jsou nekonkrétní,
b) jsou negativně formulovány,
c) nechápeme j ej ich širší souvislosti,
d) jsou nám stanoveny,

nicméně však tím, že:

e) si nebo druhým klademe spíše výkonnostní než studijní cíle
f) máme coby (učitelé/koučové/manažeři) touhu po kontrole

může být naše snaha a působení kontraproduktivní, protože umožňuje vstoupit do hry Prvnímu já tedy kontrolujícímu a očekávajícímu vnější výsledky.

Nám jde v koučování spíše o výsledky a změny vnitřní. Studijní cíle vedou ke změně schopností zatímco dosažení výkonnostních cílů nemusí nutně být podmíněno změnou subjektu. Co se toho týká, je pro metodu Inner Game také zásadní jaké kritické proměnné zvolíme a jak k nim přistupujeme. Výkonnostní cíle jsou snadno měřitelné, zatímco studijní jsou měřitelné v podstatě jen přes výkon. To, co tím trpí, je radost z učení či práce, která, jak jsem uvedl v souvislosti s pozorností, nám zvyšuje samotný předpoklad výkonu - zvláště, když samy výkony bývají špatně či vůbec odměňovány a jejich sláva vymizí - zatímco hodnoty, které jsme získali z učení se, zůstávají.

**K čemu to všechno?**

Na otázku, k čemu by nám to vše mělo sloužit, se snaží Gallwey odpovědět pomocí konceptu skrývajícího se pod pojmem *mobilita.* „Mobilita v mém pojetí neznamená směřování do určitého bodu, ale představuje schopnost pohybovat se libovolným směrem, pro který se rozhodneme, aniž by nás k tomu někdo (nebo něco) nutil. Mobilita je hledání stavu, v němž dokážeme svobodně reagovat na vlastní nejniternější touhy." *(Gallwey, str. 135)* „Z hlediska praktického použití metody Inner Game je koučování důležité zejména proto, že usnadňuje mobilitu." *(Gallwey, str. 203)* „Pomáhat klientovi nalézt mobilitu, která mu umožní jednat tak, aby směřoval k cílům, o něž usiluje, neznamená řešit problém nebo poskytovat zpětnou vazbu." Majitelem problému by měl být vždy koučovaný! Pojem koučování podle Gallweye je asi nejvíce naplněn v „naslouchám tomu, jak někdo uvažuje" *(Gallwey, str. 207)* 2 toho důvodu není nutné, aby kouč problém znal či jej řešil - hledá cesty k řešení v kladení otázek na myšlení koučovaného.

**Jak se dostat do myšlení a cítění druhého?**

Základním nástrojem koučování je *transpozice.* Transpozice umožňuje kouči i koučovanému získat lepší představu o tom, co si druhý myslí, co cítí, co chce. Tyto otázky si nutně musí klást kouč při práci s klientem, aby respektoval jeho realitu a potřeby. Tyto otázky mohou pomáhat i klientovi porozumět lépe potřebám druhých a procesům v komunikaci.

**Jak se všemu naučit?**

Koučování s využitím metody Inner Game je založeno na eliminaci interferencí způsobovaných naším Prvním Já, kde můžeme používat rozličné způsoby, jak klientovi napomoci. Čím více se kouči podaří neradit, nehodnotit, neřešit problém a nepomáhat, tím více si může klient uvědomovat svou vlastní mobilitu a své schopnosti. Aby mohl kouč tuto schopnost získat a osvojit si vhodný přístup, je zde jediná cesta a tou je projít tímto procesem sám a snažit se vyrovnat s vlastními bariérami. Jestliže se nám samotným se to podaří, zakládá to naši důvěru v klienta, která může být větší než on si důvěřuje sám. Nesklouznout však opět k mentorování a poučování je nesmírně těžké.

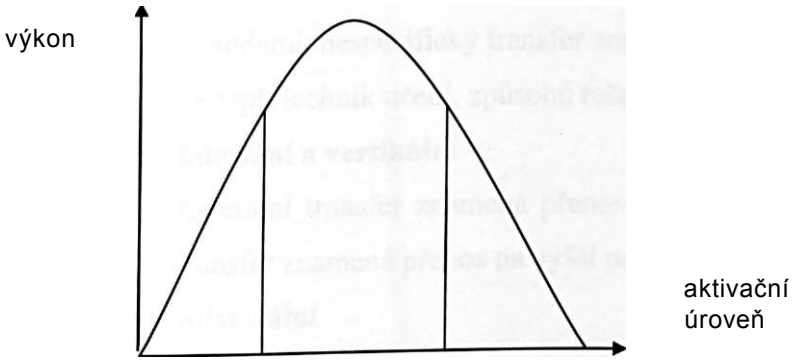
**K Gallweyovu pojmu výkon**

*„Vnejširším smyslu výkon podle Cattella (1970) závisí na centrálních (mentálních) schopnostech, lokálních schopnostech (smyslových orgánů a motoriky), instrumentálních strukturách (získaných dovednostech) a neintelektuálních faktorech (motivaci, emocích, únavě). Tyto faktory nejsou stejnorodé - některé lze rozvíjet, jiné jsou relativně stálé, jiné charakterizuje značná dynamika" (in DOVALIL, J. et al, str. 40)*

Významným a sledovaným faktorem z hlediska výkonu ve sportu je tzv. **aktivační úroveň,** která vypovídá o aktuálním psychickém stavu člověka, především z hlediska kvalitativního, tj. z hlediska intenzity napětí, které člověk prožívá. Nejnižší míru dosahuje aktivační úroveň ve spánku - nejvyšší při emočním afektu, kdy je úroveň motivace nejvyšší, zároveň však klesá schopnost sebereflexe a koordinace. *V praxi se někdy mluví o „paradoxu vůle", kdy velká snaha, vysoké chtění je paradoxně spojeno s nižším výkonem. Můžeme se setkat i se zprimitivněním činností, kdy se používá dříve osvojených způsobů chování (regrese chování), jednoduchých taktických vzorců, (in DOVALIL, J. et al, str. 42 - 43)*

**Funkčně optimální je střední úroveň aktivace mozku.** Již v roce 1908 byl formulován tzv. **Yerkes - Dodsonův zákon,** který praví, že pro *každý výkon existuje interindividuálně odlišná optimální úroveň aktivace,* která je navíc; úroveň aktivace převyšující optimum působí nepříznivě zejména pro činnost spojenou s komplexními (složitými) úkoly, obtížnými úkoly a s úkoly, na nichž je jedinec vysoce zaangažován (velmi mu na nich záleží).

Pro znázornění můžeme použít převrácenou „U" křivku




*(http://vhil. muny. cz/data/UZBOOl/UZBOOl zápisky učitelství dne.)*

**K Gallweyovu pojmu interference**

1) **Zákon motivace**

Motivace je zdrojem učení, čím intenzivnější motivace, tím vyšší učební aktivita. Motivace zahrnuje: vnější motivy - incentivy a vnitřní motivy, přičemž vnitřní motivy jsou hodnotnější. Vnější motivy se interiorizují v procesu vývoje osobnosti. Motivaci v učení ovlivňují: minulá zkušenost, aspirační úroveň, zájmy, znalost výsledku výkonu v učení, formulace cílů, tendence k dokončení úkolů, odměna a trest, úspěch a neúspěch.

2) **Zákon důsledku, zpětnovazebně informace, účinku nebo efektu**

Formuloval ho E. L. Thorndike a jeho podstatou je, že v procesu učení se mění chování jedince na základě výsledků jeho vlastní činnosti. Průběžná kontrola procesu učení informuje učícího se o rychlosti a kvalitě učení. Zpětná vazba umožňuje korekci průběhu učení.

3) **Zákon transferu, přenosu**

Transfer je působení naučeného obsahu učení na nový průběh učení. Rozlišujeme tyto základní druhy transferu:

a) **pozitivní a negativní (interference)**

Pozitivní transfer znamená ulehčení následujícího učení, negativní transfer - interference - znamená rušení, útlum naučeného, proaktivní, jestliže dříve naučené obsahy odporují novým (působení dopředu), retroaktivní, jestliže nové obsahy učení odporují obsahům již známým (působení dozadu).

b) **specifický a nespecifický (obecný)**

Specifický transfer znamená přenos u učení s identickými prvky nebo metodami, nespecifický transfer znamená obecný přenos na novou situaci (týká se např. technik učení, způsobů řešení úloh apod.)

c) **laterální a vertikální**

Laterální transfer znamená přenos téměř na téže úrovni složitosti, vertikální transfer znamená přenos na vyšší pokročilejší úroveň (R. M. Gagné).

d) **bilaterální**

Bilaterální transfer, oboustranný znamená přenos z jedné výkonné části těla na druhou ,např. u symetrických orgánů.

**Teorie interference**

Interference se tedy projevuje tím, že podobné mentální obsahy uložené v paměti na sebe působí rušivě, což je příčinou potíží při jejich vybavování. Interference se vysvětluje působením tzv. proaktivního a retroaktivního útlumu. Proaktivní útlum je příčinou potíží při vybavování nových znalostí dřívější učení. Retroaktivní útlum vysvětluje narušení vybavování dříve osvojených informací nově osvojenými poznatky.

**Vodítka a interference**

Jedním z faktorů, které mohou výrazně rušit vybavování, je interference. Je to jev, kdy se určité informace navzájem ruší. Budeme-li se držet teorie vodítek, pak interferenci vykazují tzv. přetížená vodítka. Čím více situací je spojeno s jedním vodítkem, tím více se interference uplatňuje. Vodítka spojují proces ukládání a vybavování. Jedinec si pomocí vytvoření reálných nebo umělých spojení mezi položkami ke zlepšení paměti. Tato spojení

pomáhají paměti, neboť poskytují vodítko pro vybavování paměťových obsahů. Tato technika se nazývá také mnemotechnika. V případě proaktivního útlumu hovoříme o intreferujícím vodítku k „nesprávné" informaci. Zapomínání nemusí být spojeno se ztrátou informace, ale může být pouze poruchou vybavení jakožto ¡nedostupné" či „obsazené" vodítko ke správné informaci.

**K Gallweyovu pojmu mobilita**

Pojem mobilita je spojen s oblastí sociologie a tzv. sociální mobilitou, tj. možností jednotlivců či celých skupin měnit svůj sociální status uvnitř daného sociálního systému

P.A.Sorokin rozlišuje r. 1927 :

1. horizontální mobilita - dochází k přesunům prostorovým či profesním, aniž se mění výše sociálního statusu migrantů
2. vertikální mobilita - vzestup či sestup v rámci stratifikačního prostoru dané společnosti; vysoká míra vertikální mobility = otevřená společnost, opakem je uzavřená společnost
   a) intergenerační - poměřuje se sociální postavení generace synů se sociálním postavením generace otců
   b) intragenerační - změny v sociální pozici člověka během jeho dospělosti

*(in Petrusek 1997)*

Gallway si tento pojem tedy používá v novém významu, který částečně vychází z jeho významu, jakožto možnosti sebe realizovat v sociálním prostředí.

### 5.5.2. Shrnutí

Z mnou předložených koncepcí a pojetí koučování se mi Gallweyův model zdá být nejvíce originální a srozumitelně popisující přístup v koučování. Vychází z kognitivně behaviorální psychologie a teorie učení, kterou zajímavě rozvíjí. Je snadno srozumitelný a poskytuje tak možnost jednoduše vysvětlit klientovi model, ve kterém klient funguje a pomoci mu snadno pojmenovat okolnosti a prohloubit porozumění situaci, ve které se klient ocitá. Umožňuje tak „nastartovat" proces sebereflexe či sebeterapie klienta samotného, což se z hlediska aktivizace klienta a nedirektivního přístupu může ukázat jako velmi přínosné. Systém jeho práce se mi zdá být velmi inspirativní a proto jsem se rozhodl blíže se mu věnovat a vyzkoušet jej ve své praxi školního psychologa při práci s individuálními klienty.

# PRAKTICKÁ ČÁST

Využití postupu a technik metody Inner Game se pokusím demonstrovat na následujících kasuistikách. Jsou to klienti, kteří mě navštívili na osmiletém Gymnáziu v Josefské ul. v Praze 2, kde působím jako školní psycholog. Snažím se v nich přiblížit konkrétní postup, pro přesnou ilustraci uvádím doslovné části rozhovorů s klienty a jimi zpracované modely a výsledky. Uvádím také své reflexe ke klientům a k procesu koučování. Pokouším se zachytit, jaký vliv mělo použití těchto technik a volba silně autonomního, nedirektivního postupu.

**Badatelská otázka, kterou jsem si položil je:**

Lze využít metody Inner Game autora Timothy Galwaye v práci školního psychologa?

Pozn. Na základě své praxe a komunikace s klienty jsem pro lepší srozumitelnost nahradil Gallweyův překlad První a Druhé Já pojmy Vnitřní a Vnější já.

## 6. Kasuistika č.l - Dívka A

### 1. kontakt (krátká konzultace 20min)

Dívka A (16 let) mě navštívila a svěřila se se svým problémem, který, jak uváděla, byla bulimie. Její bulimické chování trvalo cca čtyři měsíce a nyní si začala uvědomovat, že přestává mít nad svým jednáním kontrolu a že se začíná po jídle objevovat nezvladatelná potřeba zvracet. Její chování se pojí s výčitkami z toho, že je škoda jídla, které vzápětí vyzvrací. Ke zvracení dochází téměř každý den a to i opakovaně.

*Tato dívka mě navštívila již před dvěma roky s problémem úzkostí, které má ze strachu ze ztráty či případné smrti rodičů. Problém byl vyřešen po několika setkáních. V základu zřejmě klientce pomohlo to, že o celé věci mohla hovořit a rozebrat ji. Také to, když pochopila, že její strachy jsou výrazem lásky k rodičům a ničím negativním. Vzhledem ke zvýšené úzkostnosti jsme pracovali také na hledání cest, jak svou úzkost klientka může lépe zvládat.*

V současné době, jak uvádí, se u ní neobjevují žádné jiné obtíže doma, ve škole či jinde. Přichází v podstatě požádat o radu, co se svým problémem má dělat. Vzhledem k tomu, že

jsem s problematikou poruch příjmu potravy neměl žádné zkušenosti, odkázal jsem ji na odborné pracoviště s tím, že mi má podat zprávu, jak se s nimi domluvila. Naše první setkání trvalo cca 20 minut. Klientka se mnou již znala a vše proběhlo velmi věcně, nebylo potřeba ujasňovat nic dalšího.

**2. kontakt (telefonát)**

Klientka se s odborným pracovištěm kontaktovala a po pár dnech mi telefonovala, že jí byl nabídnut první volný termín za tři neděle a že se tedy objednala. Tato doba se mi zdála příliš dlouhá a tak jsem klientce navrhl, abychom tuto dobu využili ktomu, že si o jejích problémech budeme povídat a situaci se pokusíme sledovat. Klientka souhlasila, jí samotné se doba zdála také příliš dlouhá, a tak jsme se domluvili na další návštěvě v příštím týdnu.

**3. kontakt (konzultace - lh)**

S klientkou jsou domluvena základní pravidla našeho setkávání, která jsou společná pro všechny klienty, kteří mě navštěvují. Kromě organizačních záležitostí k těmto pravidlům patřilo zejména vyjasnění mé role, utvrzení o důvěrnosti informací, které mi podává a mého vztahu ke škole. (Pozn. Jako školní psycholog podávám škole informace pouze o počtu žáků, rodičů či učitelů, kteří mě navštěvují. Konkrétní jména klientů považuji za citlivé informace a jsou součástí mých důvěrných záznamů o klientech.) Domluvili jsme se, že se budeme setkávat jednou týdně a to třikrát do její návštěvy odborného pracoviště. Přepokládal jsem, že bude zařazena do terapeutického programu a naše prozatímní, poradenské setkávání ukončí. Cílem tohoto sezení pro mě bylo zorientovat se v její situaci a problému. Proč se klientka snaží zhubnout a kdy dochází ke zvracení. Mým úkolem bude ji podporovat v jejím odhodlání problém řešit a opravdu navštívit odborné pracoviště. Cílem pro klientku bude jejímu problému lépe porozumět. Zmapovat jej a sledovat, jak se vyvíjí a v jakých se objevuje souvislostech. Jako podstatné vidím to, že má možnost o svém problému s někým hovořit (klientka se do té doby nikomu se svými problémy nesvěřila).

Na základě jejího popisu problému jsem se rozhodl pokusit se použít techniku Inner Game. Má situace, kdy se zabývám problematikou, které nerozumím, mi připomněla jeho situaci Galweye, který tuto techniku vytvořil při trénování tenisu, kterému sám nerozuměl, (viz str. 59)

Připomenu v bodech, co jsou prvky této techniky (uvedeno na str. 39-47)

- zmapování hlasů Vnějšího já
- rozpoznání hlasu Vnitřního já
- klíčová proměnná, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality,
- pro doplnění ještě zlepšit její porozumění fungování trávicí soustavy a pokusit se upravit její stravovací návyky.

Dále uvádím vývoj případu a dokumentuji jej autentickými záznamy rozhovorů - bez jazykové korekce.

P : Mým úkolem není v žádném případě hodnotit Vaše chování, chci se jen zorientovat ve Vašem problému a lépe mu porozumět. Povězte mi o tom, jak situace vznikla a kdy.

K: No, celý problém začal někdy v lednu, kdy jsem se několikrát pozvracela z jídla. Byla jsem ve stresu a po jídle se mi několikrát sevřel žaludek a musela jsem jít zvracet. Tak mě potom napadlo, že bych mohla někdy po jídle zkusit zvracet, abych tolik netloustla. No a tak jsem to začala zkoušet, hlavně vždycky potom, co jsem to nezvládla a musela jsem vyluxovat ledničku. Pak jsem z toho přejedení cítila tlak v žaludku a výčitky, že jsem to nevydržela a šla jsem teda zvracet a pak se vyvalili pocity viny, že je to škoda toho jídla a že ho máma kupuje. No a vůbec.....(klientka pláče) prostě jsem asi Wbá.

P: Myslím, že je to v pořádku a že to spolu zvládneme, *(snažím se ji podpořit)*

K: Děkuju. *(podávám jí kapesník)*

P: Asi je toho na Tebe - vás hodně. Jen klidně plačte, potřebuje to ze sebe shodit a trochu si ulevit. Vykat nebo tykat?

K: *(kýve hlavou)*

P: *(nechávám klientku, aby se vyplakala a uklidnila)*

K: Dobrý. Už je to dobrý.

P: Tak pojďte, povězte mi víc.

K: No, totiž, víte, já se snažím stále hubnout a běhám, snažím se nejíst, ale podívejte se na mě. Prostě jsem tlustá, mám to po mámě. Ta taky byla hubená a v pubertě začala tloustnout. No a tak běhám, iak magor, nejím. Jenže pak přijdu domů a máma mi furt něco cpe a samý jídla tučný jako knedlíky, vomáčky a salámy. Voni to prostě nechápou a myslí si, že blbnu. A já, jak celei den nejím, pak mám večer hlad a musím se prostě přežrat. Já si snažim dát něco

lehkého, ale tím dostanu hlad ještě větší a furt musím chodit do té ledničky a špajzu a celý snažení je pak na nic.

**Reflexe**

Mým úkolem není klientku hodnotit - cílem této techniky a postupu je nehodnotící stanovisko kouče, kterého názor by mohl působit jako další hlas vnějšího já a posilovat tlak na klienta, který je v tomto případě nežádoucí, protože klientce pravděpodobně spoluzpůsobuje její problémy.

ve stresu - Klientka, jak jsem již zmínil, měla dříve problémy s úzkostmi, působí velmi neklidně a často mívá problémy se stresem. Mým úkolem bude pomoci ji i v této oblasti.

tlak v žaludku - Somatické problémy a projevy jsou pro klientku také velmi typické. Velmi barvitě je popisuje a intenzivně je prožívá. V jejím problému se mi zdá významná ta skutečnost, že část dne se snaží nejíst (necítil hlad, žaludek) i díky školnímu stresu z případného zkoušení a písemek méně myslí na jídlo. Když však stres opadne na stupuje razantně pocit hladu (tehdy intenzivně hlad cítí i žaludek). Z přejedení pak vzniká onen „tlak", který opět intenzivně cítí a na základě tohoto tlaku a snahy zhubnout „abych tolik netloustla" jde zvracet.

vyluxovat ledničku, přežrat se - Oslabením sebekontroly dochází k obrácenému efektu a klientka má tendenci se přejíst. Tento jev je typický pro vyhladovění, jak uvedu níže.

pocity viny , máma , bjhá . jsem tlustá , vvčitkv. že jsem to nevydržela , běhám, jak magor. nejím, celei den nejím - Tyto výroky, myslím, dokumentují kritické hlasy vnějšího já, se kterými se klientka vyrovnává a příkazy vnějšího já, které se klientka snaží uposlechnout.

Rozhodl jsem se (v souladu s metodikou Inner Game):

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality,
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

Klientce jsem vysvětlil, jak hlad funguje a jak souvisí její chování, kdy se snaží nejíst, s následným přejídáním a také hubnutím či tloustnutím. Také, jak asi vypadá přiměřený stravovací režim. Podstatné je pro ni zjištění, že díky dlouhému nejedení, poklesne hladina našeho krevního cukru a v případě, že začne jíst, k pocitu nasycení dochází až po cca půl hodině od okamžiku, kdy začne jíst. V tu chvíli je žaludek stažený, člověk má tendenci se

přejíst, vzniká onen tlak v žaludku. V tu chvíli nastupují klientkou zmiňované výčitky a příkazy. Dochází tedy k tomu, že bulemik reguluje tento stav tím, že jde zvracet.

*(Biochemie v souvislostech, 2006)*

Následně jsem klientce vysvětlil model, se kterým budeme pracovat, model Vnitřního a Vnějšího já a sama si mapuje jejich hlasy a to, co jí říkají. Snažíme se rozebrat, jak na ni působí, jak se cítí a jak odpovídají realitě.

P: Tady máte papír a zapište si do jednoho sloupce věci, které děláte a přitom Vás nebaví a do druhého věci, které děláte a baví Vás. *(klientka píše)*

| | |
|---|---|
| Činnosti, které nás baví v čem se cítíme dobře, přirozeně, uvolněně, sami sebou, příliš nepřemýšlíme,: | To, co nas prilis nebaví, děláme to často kvůli někomu, něčemu, naší představě o nás, „že bychom měli", přemýšlíme při tom, necítíme se přirozeně: |
| - plavat<br>- spát<br>- číst si<br>- | - učit se<br>- uklízet<br>- poslouchat rodiče<br>- hádat se |

P: Tak a teď se pokuste odpovědět na to, proč děláte ty věci které Vás baví a proč ty které Vás nebaví?

K: No, ty co mě nebaví dělám protože musím a ty druhé protože no protože mě prostě baví je dělat.

P: Jak se cítíte, když děláte věci, které Vás baví a jak když děláte ty druhé.

K: Jak se cítím? No asi v pohodě a uvolněně a při to, když mě něco nebaví asi znuděně nebo se to snažím rychle udělat někdy od toho utíkám.

P: Jak byste tedy pojmenovala ten pocit?

K: Asi je také různý podle toho. Vesměs asi že mě to prostě nebaví no nějak negativní.

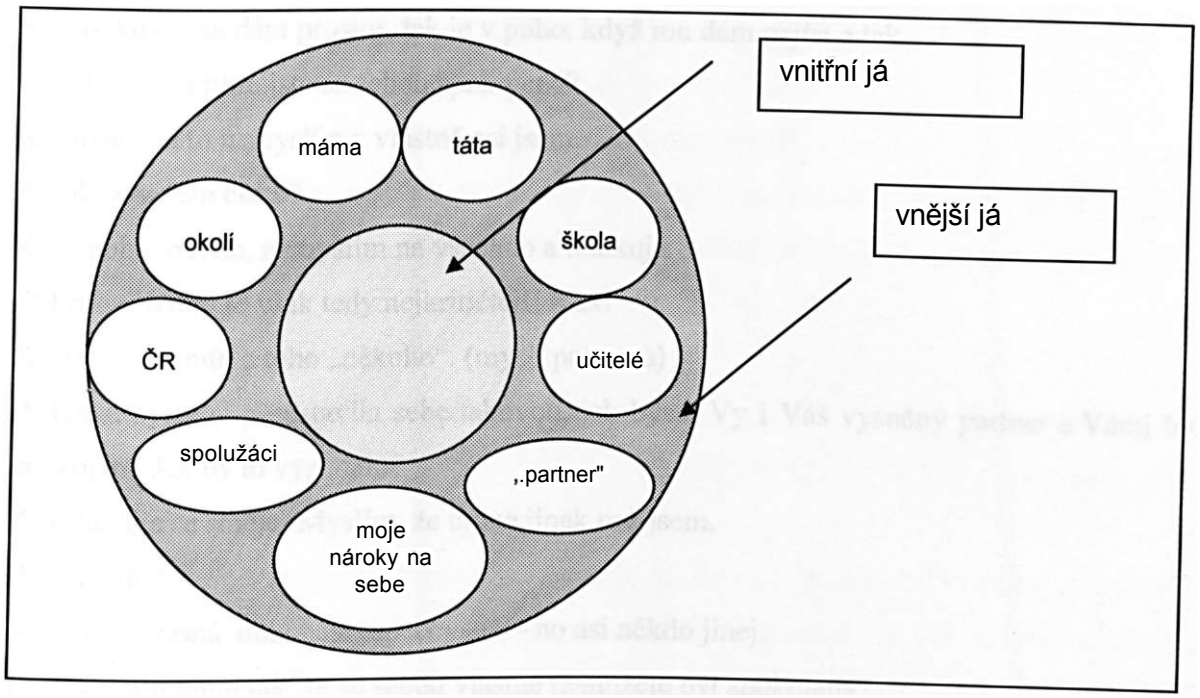
P: Pojďme se vrátit k tomu, proč děláme ty věci, které nás nebaví?

K: Nevím, protože musíme, protože to někdo chce, že se to očekává.

P: Takže je děláme kvůli druhým nebo protože se k tomu sami nutíme?

K: Jo, to jo.

P: Tak a teď si představte, že bychom měli jakési dvě já. Jedno, ve kterém jsme uvolněni a děláme věci, které nás baví - takové dětské, radostné já. A to druhé, ve kterém se necítíme dobře a děláme věci, které dělat musíme a které nás nebaví. Nakreslíme je jako dva kruhy a Vy se pokuste do vnějšího kruhu napsat ty druhé, kvůli kterým děláte různé věci, která „já" na Vás působí. Jakákoliv....mohou být zastoupena lidmi z Vašeho okolí.




Poznámky:

- Slovo „partner" je v uvozovkách, protože žádného nemá - jedná se o její představy toho, co by si partner asi přál a očekával. To je velmi významné, protože tato očekávání nemusí být reálná.
- Výrazem „okolí" myslí klientka širší okolí jako jsou spolužáci ze školy, sousedé atd (domnívám se, že jeho hlas může být spojen s pojmem morálka)

P: Pokuste se říct, jaké jsou asi hlasy těch vnějších, které k Vám promlouvají, co by asi říkaly o Vás, Vaší postavě?

K: No táta mi říká boubelko a hlupáčku,

máma, že blbnu a že nejsem tlustá, ale taky, že mám k tomu dispozici,

spolužáci asi nic, ty si mě nevšímaj nebo mě berou jaké jsem

a stát taky nevim,

okolí nevim, ale určitě si myslí spíš vidí, že jsem tlustá

a někdo jako partner ten ještě víc, určitě

moje nároky na sebe no ty asi nejvíc.

P: Co by asi říkalo Vaše vnitřní, šťastné a spokojené já?

K: Tomu je to asi jedno, asi najez se.

P: Tohle já rádo jí?

K: Jo, to jo! Až moc.

P: Jaký je vztah Vašeho vnitřního já k Vám?

K: No, když mu dám prostor, tak je v poho, když mu dám najíst a tak.

P: Když jste s ním, jste se sebou spokojená?

K: No asi na to nemyslím a vlastně asi jsem.

P: Jak se v něm cítíte?

K: V poho, nevim, nemyslim na všechno a relaxuju.

P: Prima! Který je však tedy nejkritičtější hlas?

K: Asi je ten můj a toho „někoho", (myslí partnera)

P: Když byste si představila sebe takovou, jak byste Vy i Váš vysněný partner s Vámi byli spokojeni. Jak by to vypadalo?

K: (klientka se směje) Myslím, že úplně jinak než jsem.

P: Jak tedy?

K: Štíhlá, krásná, dokonalá, opečovaná - no asi někdo jinej.

P: Rozumím tomu tak, že se sebou vlastně nemůžete být spokojená?

K: No asi ne! (směje se)

**Reflexe**

Klientka si sama na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomuje vnitřní tlaky a nereálnost požadavků Vnějších já. Zároveň se snažím pomoci ji nalézt stav, ve kterém se cítí spokojená a uvolněná, se kterým se pokusím dále pracovat a podporovat. Náhle jsem si uvědomil, že model vnitřního a vnějšího já ukázal, že si můžeme rozdělit vztah lidí k jídlu a poruchy příjmu potravy velmi přehledně.

P: Pojďme se nyní podívat na to, jak bychom rozdělili lidi podle jejich vztahu k jídlu a naslouchání vnitřnímu a vnějšímu já. Jak byste popsala a čemu, komu naslouchá člověk obézní?

K: Obézní naslouchá, nevim. Svému vnitřnímu já? Prostě jí, jak chce...

P: Chování anorektičky?

K: Ta asi poslouchá ty příkazy a zakazuje si jíst.

P: Jak normální člověk?

K: Asi přiměřeně. Jí, ale né moc.

P: A jak by vypadal člověk s bulimií?

K: (klientka intezivně přemýšlí) No, asi jak na houpačce, střídavě.

P: Jak byste to popsala?

K: No snaží se nejíst a pak to nezvládne.

P: Které hlasy by poslouchal? Jak by se střídaly?

K: Když nejí, tak to vnější a pak to vnitřní. A pak zase vnější.

P: Rozumím tomu tak, že se snaží neslyšet, popírat hlas vnitřního já, které má hlad a to se nedaří a tak nastupuje vnitřní vyhladovělé, on má tendenci se přejíst, a pak nastupuje vnější já a vyčítá.

K: Jo, to je přesný.

**Reflexe**

Ukazuje se že tlak vnějšího já způsobuje to, že se klientka snaží popírat či nevnímat hlad, který pak překročí mez, kterou již nemůže zvládnout a začne jíst. Jak už jsem uvedl výše v tu chvíli však již významně poklesla hladina krevního cukru a k pocitu nasycení dochází až po cca půl hodině od okamžiku, kdy začne jíst a má tedy tendenci se přejíst. Ve staženém žaludku vznikne tlak a také nastupuje vnější já se svými výčitkami a příkazy. Pocit přejedení je pociťován jako nesnesitelný a dochází tedy k tomu, že klientka reguluje tento stav tím, že jde zvracet.

Sledování klíčové proměnné

Jakožto interference na klientku působí tedy hlas vnějších já, které jí způsobují nepříjemné pocity. Na základě svého odhodlání a jejich hlasu se klientka snaží hlad nevnímat. Vztah klientky / bulemičky je tedy popírání hladu respektive hlasu vnitřního já k vnímání reality je tedy narušen a z toho důvodu dochází k excesům. Tím, že se klientka snaží hlad popírat, ztrácí na ním kontrolu a není schopna jej přiměřeně regulovat. Narušené vnímání reality můžeme spojit s narušeným vnímáním hladu a můžeme se pokusit určit klíčovou proměnnou, které sledování by mohlo obnovit lepší vnímání reality a lepší sebekontrolu. Spolu s klientkou se tedy budu snažit o obnovení rovnováhy a použití nekritického sledování

klíčové proměnné a doufat, že se tím situace zlepší. Klientka tak získá kontrolu nad svým jednáním a může se ji tak podařit dosahovat přiměřenou cestou svých cílů (v Galwayově pojetí tak získá mobilitu).

Klientce jsem vysvětlil, jaký vztah má popírání hladu k jejím problémům a že v první fázi jejím úkolem v průběhu pouze sledovat svůj pocit hladu a zaznamenávat si jej. Hlavní je to, že se nemá snažit kriticky hodnotit své chování, to by posilovalo hlas vnějšího, kritického já. V této fázi má být pouze pozorovatelem a jejím úkolem je zaznamenávat si co půl hodiny svůj pocit hladu na škále 1 - 1 0 . Pozn. Ostatní souvislosti (co jedla, jak se cítila a kdy zvracela) si obvykle pamatuje velmi přesně, proto se soustředíme pouze na zaznamenání pocitu hladu.

**Reflexe postupu**

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

V rámci zvoleného postupu jsme splnili první bod a první část bodu tři. Nyní očekávám jak se projeví v druhém úkolu posílení schopnosti přiměřené seberegulace.

**4. kontakt (konzultace - lh)**

Klientka přichází po týdnu. Působí výrazně lépe, plná dojmů a energie. Hovoří o zlepšení za uplynulý týden zvracela jen dvakrát. Společným rozborem klientčiných záznamů dospívá klientka k poznání, že ke zvracení dochází tehdy, když pocit hladu přestoupí hodnotu 8, kdy už je velmi hladová. Následně jsem jí vysvětlil fungování pocitu hladu a sytosti. Klientka si na základě těchto skutečností vytváří uvědomuje hlouběji souvislosti a vymýšlí způsoby jakými by se měla stravovat, aby k excesům nedocházelo. Z mé strany následuje několik doporučení pro přiměřený stravovací režim: dostatečný přísun tekutin, mít s sebou vždy něco malého (pokud možno málo kalorického a zdravého) k jídlu, a také obnovit běhání jako přiměřený způsob korekce váhy.

**Reflexe**

Z mé strany bylo cílem pro toto setkání klientku maximálně podpořit v jejím odhodlání a postupu. Předpokládám, že ke zlepšení mohlo dojít v souvislosti s tím, že mohla o svém problému s někým hovořit a snížil se její stres, který ovlivňoval její chování. Zároveň povzbuzení a podpora mohla omezit kritický hlas vnějších já.

Lepší pocit (klientky) ze sebe díky:

- ústupu problému,
- lepší kontrole na sebou,
- hlubšímu porozumění problému a stravování, kterým se zabývá,
- zlepšením stravovacích návyků, díky tomu menší únavou,
- aktivním pohybem,
- v poslední řadě mou podporou a oceněním,

může i nadále přinášet zlepšení. V dalších setkáváních se pokusím klientku ve všem jejím snažení na všech úrovních podporovat. Domnívám se, že jestliže by mělo k ústupu zvracení dojít, je nutná změna právě ve více oblastech života klientky, které s problémem souvisejí.

Sledování klíčové proměnné

Klientka si stále zaznamenává míru hladu v průběhu dne. (Cílem je to, aby se klientka naučila nezastírat hlad, ale učí se jej sledovat a ovládat - namísto jeho popírání.)

**5. kontakt (1h konzultace)**

Klientka přichází opět po týdnu a působí poněkud sklesleji. Mezi tím navštívila odborné pracoviště pro poruchy příjmu potravy a následoval relaps v jejím chování. Za uplynulý týden, jak uvádí, zvracela pětkrát.

P: Jak vypadala Vaše návštěva u toho specialisty?

K: Ja ani nevim, vůbec se mi to nelíbilo. Radši bych chodila k Vám.

P: Jak to na Vás působilo? Co Vám tam tedy řekli?

K: No, vlastně se mě na nic moc neptali. Jak u doktora. A pak mi řekla, <u>jak to jako mám a co mám dělat a co ne</u>. No a to je všechno.

P: A co dál, objednali Vás.

K: Ptala se mě a já jsem řekla, že si to rozmyslím. Ale pak jsem z toho byla rozhozená a připadala jsem si blbě. A vůbec jsem neměla náladu něco řešit a ještě jsem pak zvracela. Tak nevím, jestli to je k něčemu.

P: Z jakého důvodu jste se cítila špatně?

K: No připadla jsem si blbá, že tam lezu a že jsem neschopná to řešit. Že s tim lidi vobtěžuju a že si to dělám sama.

**Reflexe**

jak to jako mám a co mám dělat a co ne , rozhozená , připadala jsem si blbě - Samozřejmě nevím, jak konzultace probíhala. Pro mě byly podstatné pocity klientky a ty se pokusím rozebrat. Domnívám se, že tato situace podpořila klientčino vnější já a jeho „moc". Klientku to vedlo do pasivity a přestala mít chuť situaci zvládat. Negativní pocity ze sebe vše umocnili a pocit, že situaci nezvládá vedl u ní k relapsu.

Pozn. Celá situace mohla být podpořena nebo také spuštěna opadnutím prvního nadšení.

Klientka na základě svého rozhodnutí nechce pokračovat v navštěvování odborného pracoviště. Pro mě je to velmi složitá situace ve vztahu k jinému odborníkovi, který je, jak předpokládám, v tomto případě kompetentnější. Proto, abychom situaci řešili společně hovoří vztah důvěry, který se mi podařilo navázat a předchozí zlepšení vklientčině problému. Společně jsme se tedy domluvili, že se spolu pokusíme její problém vyřešit, v případě však, kdyby se nám to společně nedařilo, na odborné pracoviště se znovu obrátí.

Reflexe dalšího postupu

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality,
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

V rámci určeného směru došlo k opětovnému selhávání v bodu dva a možným vlivem hlasu vnějšího já i v bodu jedna. Proto jsem se rozhodl přejít k dalším bodům a získat její chuť dále

pracovat. Rozhodl jsem se jí podpořit v předešlém postupu a pomoci ji znovu nabýt jistotu v tom, že situaci zvládne. Podpořit v ní její vnitřní já a omezit hlas vnějšího já.

Sledování klíčové proměnné

Klientka si sice zaznamenávala míru hladu v průběhu dne, ale nečinila tak zcela pravidelně. Ze zaznamenaných hodnot vyplývá, že, jestliže hlad překročí na desetibodové škále (0=žádný hlad, 10=maximální míra hladu) hodnotu 7, následuje pravidelně přejedení a posléze zvracení. Klientka si sama přichází na to, že v tomto případě by bylo dobré alespoň něco malého sníst nebo raději sníst něco dříve, aby míra hladu nedosáhla zmíněné hodnoty.

**6. Kontakt (lh konzultace)**

Další setkání proběhlo opět po týdnu. Situace se mírně zlepšila, klientka uvádí, že zvracela za uplynulý týden třikrát. Z klientkou popsaných okolností vyplývá, že ke zvracení došlo jednou během dne a dvakrát večer. Všem případům je společné přejedení a předchází mu klientčino vyhladovění, zažívaný stres (ze školy) a den, kdy se necítila psychicky dobře, což blíže upřesnila tím, že ten den *„prostě jsem ten den neměla náladu, byl to den blbec... "*. Klientka uvádí, že v těchto případech selhala, že ví, co dělala špatně, ale neměla náladu nebo nedonutila se „správně" se chovat. Rozhoduji se neposilovat její výčitky a vracet se k problému. Za cíl tohoto setkání jsem si dal posílit klientčino sebevědomí a pokusit se zreálnit její očekávání od sebe (jaká bych chtěla být, jaká by měla či musím být?) a očekávání, které má od ní okolí. Pomoci ji najít v jejím okolí lidi, jejichž názoru si váží a na kterém by si měla zakládat. Cílem je tedy zpochybňování iracionálních přesvědčení a nadměrných nároků, které klientka má.

P: Povězte mi o tom, jak tak celkově cítíte a jak jste se sebou spokojená?

K: To je různý, má to dost výkyvy. Někdy je to lepší, ale dost často se na sebe nemůžu ani podívat.

P: Přemýšlela jste o tom, jaká byste chtěla být?

K: Dost často.

P: A co by se muselo změnit?

K: Musela bych mít alespoň o pár kilo míň a ještě vypadat dost jinak.

P: Z jakého důvodu byste to chtěla? Kvůli sobě nebo kvůli okolí? *(Snažím se najít a popsat hlasy vnějších já)*

K: Nevím asi kvůli sobě, ale hodně kvůli okolí. Dyť se na mě podívejte, nepřipadám Vám tlustá?

P: Ne, vůbec. *(Klientka si žádá konfrontaci a já se snažím nabourat její přesvědčení, že jí okolí vnímá jako tlustou.)*

K: To nemyslíte vážně!?

P: Myslím. Z jakého důvodu si myslíte, že Vás okolí vnímá jako tlustou?

K: Protože si tak připadám. *(Klientka se začala usmívat, mám pocit, že ji právě dochází, že její pohled na názor okolí o její tloušťce není podložený.)*

P: Takže?

K: No, asi to okolí tak třeba nevidí. Kluci ale mají rádi hubený holky!? *(Objevuje se významný hlas vnějšího já - mohu-li ho tak nazvat: „ idealizovaný partner". Pozn. Klientka partnera nemá.)*

P: Z jakého důvodu si myslíte, že kluci mají rádi jen hubený holky?

K: No všichni o tom mluví, časopisy jsou toho plný.

P: Vy jste tomu dojmu také podlehla? *(Snažím se využít toho, že klientka je velmi inteligentní má spoustu zájmů, co o ní dále vím je to, že je velmi obětavá a slušná, avšak podléhá mainstreamovému, tendenčnímu názoru. Mým cílem je přivést klientku k poznání, že je zajímavá, neobvyklá osobnost a předpokládám, že její ideální partner by neměl být někdo „přihlouplý", průměrný. Měl by to ten, kdo umí ocenit klientčiny klady. Pomoci jí tedy upravit hlas tohoto vnějšího já a současně jí pomoci nalézt svoje klady.)*

K: (Klientka mlčí a zdá se být zmatená.) Ono to tak není?

P: Asi ne vždycky. Chcete se zalíbit všem?

K: To asi ne. *(Klientka je rozpačitá a usmívá se)*

P: Komu tedy? Komu hlavně?

K: No, já nevím. No vlastně, nevím. Asi tomu pravému? *(Ptá se mě a čeká, zda odpověděla správně.)*

P: To já za Vás nemohu odpovědět. *(Chci, aby si své tvrzení sama potvrdila.)*

K: No asi jo.

P: Jste si tím jista?

K: No vlastně ne tolik. Asi bych se chtěla líbit všem, ale to je hloupost. Já jsem asi blbá.

P: Nejste. To je normální. To má snad každý. Pomůže nám, když si uvědomíme, kdo je ten hlavní.

K: Takže asi partner? *(Opět čeká, že jí to potvrdím.)*

P: Já to vím za sebe. Za Vás to musíte vědět Vy. Jak je to za Vás?

K: Já v tom mám asi zmatek, ale asi by to měl bejt ten partner.

P: Já si to také myslím. *(Snažím se jí pomoci a podpořit.)*

P: Povězte mi jaký by měl být Váš, v uvozovkách, ideální partner?

K: Jak vzhledově?

P: To ne. Spíš osobnostně a ve vztahu k vám.

K: O tom jsem moc nepřemýšlela. Asi hodný, chytrý, smysl pro srandu a měl by mě rád.

P: Aha. Proč by Vás měl rád?

K: To nevím, to se přece nedá říct.

P: Asi se ptám špatně. Co by měl na Vás rád?

K: To nevím. Mě? *(Klientka se směje.)*

P: Z jakého důvodu by měl rád právě Vás a nevybral by si někoho jiného?

K: To fakt nevím.

P: Předpokládejme, že nikdo není ve všem dokonalý a každý má své klady. Pojďme se podívat na to, co je na Vás zajímavé, přitažlivé a pěkné.

V průběhu dalšího rozhovoru se klientce postupně daří objevovat své klady a to, že nejsme vhodní pro každého. Lépe si popsala, jaký by asi měl být ten, kdo se k ní hodí a pochopit to, že nemusí či spíše nemůže být dokonalá a navíc dokonalá pro všechny.

**Reflexe**

Cílem mého snažení byla podpora sebevědomí a uvědomění toho, co a jak na ni působí. V souladu s původním plánem tedy:

1. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
2. omezit hlas vnějšího já
3. posílit klientčino vnitřní já

V průběhu tohoto sezení jsem zjistil, že klientčiny představy, očekávání a nároky jsou nerealistické. Jako podstatné pro klientčin postup vidím to, že se jí podařilo najít a pojmenovat své kladné rysy a stránky, zrealističtět své představy o sobě a očekávání okolí.

Svůj vztah k nárokům svého okolí navíc zlepšila tím, že si uvědomila, že není možné zalíbit se všem. Výsledkem tohoto sezení a závěrečného shrnutí spolu s klientkou bylo toto.

P: Můžete mi popsat k čemu jste dneska došla?
K: Vlastně jsem si to lépe uvědomila, ty věci a tak. No asi toho chci moc a moc v tom nemám jasno.
P: Dnes se to trochu projasnilo, můžete mi říct v čem.
K: No v tom, ne jakým názoru by mě mělo záležet a asi co reálně ode mě lidi čekají a jak mě asi berou. Taky se asi beru moc vážně a to nejde.
P: Jak se cítíte?
K: Teď dobře, v pohodě.

**Reflexe**

Mým cílem je, aby si klientka byla svým zjištěními jista a uměla je sama za sebe formulovat. Po každém setkání dovést klientku do stavu jeho vnitřního já - uvolněného a pohodového.
Pozn. Zanecháním klientky v stavu vnějšího já, s příkazy, doporučeními atd. by vedlo k podpoře hlasů vnějších já a mohlo by vést k nepříjemnému stavu klienta a k zvýšené možnosti relapsu z nadměrných požadavků těchto vnějších já, kterým dopřeje sluchu.

Sledování klíčové proměnné

Klientka si stále zaznamenává míru hladu v průběhu dne. (Hodnoty se klientce daří udržovat do čísla 7, kterou si sama určila jako zlomovou pro nadměrné hladovění a přejedení a zvracení, které přicházelo posléze.)

**7. Kontakt (1h konzultace)**

Klientka přichází v dobré náladě k relapsu došlo jednou za uplynulý týden. V tomto případě jsem se snažil mírnit její výčitky vůči sobě a to, že to nezvládla (hlas vnějších já) a vše převádět na informativní hodnotu, která jí může pomoci své fungování zlepšovat.

Klientka se obecně cítí dobře a uvolněně. Pro podporu dobrého pocitu za sebe a lepší sebekontroly jsem klientce navrhl pracovat v tomto sezení na dvou tématech a to:

1. Jak pracovat s tlakem v žaludku
2. Nalezení pocitu vnitřního já

Klientka s postupem souhlasí. Tyto techniky budeme provádět v tomto pořadí, aby klientka odcházela relaxovaná a v dobré náladě respektive ve stavu svého vnitřního já.

1. Práce s tlakem v žaludku - zvládání pocitu (pomocí přepití se vodou)
   - Klientka nejdříve vylíčí své pocity, jaké zažívá při přejedení, na které reaguje zvracením. Klientka líčí pociťované návaly, nepříjemné stažení žaludku, stažení sebe a křeče, které vyprovokovávají zvracení.
   - Následně se v průběhu sezení klientka snaží vypít, co nejvíce vody a simulujeme situaci přejedení. Rozdílem je to, že se v tomto případě pocit plnosti žaludku nespojuje s jídlem, kterému se klientka snaží vyhýbat a kterému se brání.
   - Klientka opět popisuje své pocity, které jsou v tomto případě mírnější a sama uvádí, že ji nepudí ke zvracení, zažívá je jako podobné, ale snesitelné.
   - Za sebe shrnuji, že tyto pocity může cítit a umí je zvládat, což ona potvrzuje.
   - Následně se za mého vedení klientka pokouší v dané situaci uvolnit a prodýchávat.
   - Namísto původních pocitů návalů a stažení žaludku, stažení sebe a následných křečí klientka své pocity hodnotí jako snesitelné a má nad nimi kontrolu a moc.
   - Mým cílem je narušit klientčino schéma, kdy negativní pocity z plnosti žaludku ona zažívá jako nesnesitelné a brání se jim zvracením.

2. Nalezení pocitu vnitřního já (pomocí relaxace)
   - Za zvuků relaxační hudby si klientka sedá, co nejpohodlněji. Pomocí uvědomovaných výdechů a uvolněného hlubokého dýchání se zrelaxovává. Následně se klientka snaží se vcítí do svého pocitu, kdy je uvolněná, v činnostech, které ji baví respektive, kdy je ve stavu svého vnitřního já.
   - Klientka posléze popisuje svoje pocity a prožívám, snažíme se najít rozdíly mezi tímto stavem a stavem, kdy je ovládána hlasy vnějšího já.

**Reflexe**

Výsledkem tohoto setkání bylo klientčino zjištění, že snad bude moci případný tlak v žaludku lépe zvládnout a že se cítí podstatně lépe, když se nezabývá tolik hlasy svého vnějšího já. Cílem je, aby se uměla v situacích, kdy to bude potřeba k navozenému stavu vnitřního já vrátit a využít techniky zvládání tlaku v žaludku.

**8. kontakt (lh konzultace)**

Klientka přichází radostná a referuje, že za uplynulý týden nezvracela ani jednou. Nyní jsme již jen kontrolovali její postup. Klientku jsem podporoval v jejím odhodlám a oceňoval znovunabytí sebekontroly. Zreflektovali jsme společně pilíře naší společné práce.

1. **dodržování vhodného stravovacího a pitného režimu** (klientka jí častěji, v malých dávkách, do školy si nosí zdravou, málo kalorickou svačinu a láhev s vodou, běžně s sebou nosí něco malého k jídlu, snaží se vypít dostatek tekutin denně)
2. **sport a režim dne** (klientka chodí pravidelně běhat a cvičí doma, volné dny začíná pohybem, snaží se méně přepínat, snaží seč pravidelně večeřet v pět hodin a posléze již nejíst)
3. **práce se stresem** (pro klientku je problémový anticipační stres a běžný denní stres, v situacích, kdy vnímá, že je ve stresu, snaží se na pár minut zklidnit, dýchat, napít se vody, v situacích stresu příliš nejíst)
4. **práce s pocitem přeplněnosti žaludku** (po krátkém cvičení, které jsme spolu zrealizovali, které jí mělo umožnit lépe zvládat pocity přeplněnosti žaludku, klientka uvádí, že tyto pocity se díky úpravě stravovacího režimu příliš neobjevují, nicméně se jí zdá být tento pocit snesitelnější)
5. **klientčiny klady** (klientka si zaznamenala své klady do svého soukromého deníčku, sama uvádí, že si je někdy prohlíží, klientka uvádí, že toto téma je pro ni těžké a že se necítí zcela jistá)
6. **jaká klientka chce být - co je realistické** (klientka má nyní již realističtější očekávání od sebe a jaká chce být)
7. **na kom jí** v **jejím okolí záleží a proč** (klientka je schopna ze svého okolí vybrat ty, na kterých jí záleží a respektovat více jejich názor než názor lidí, na kterých jí méně záleží)

8. **jak relaxovat a jak zvládat lépe své pocity** (v tomto tématu jsme nepostoupili v rámci našeho setkávání příliš daleko, klientka má lepší náhled v rozhovorech se mnou v běžném životě se jí to tolik nedaří, stejně tak i s relaxací)

**Reflexe**

Klientka působí sebevědoměji a ve všech výše uvedených bodech se dobře orientuje. Proto klientce navrhuji naše setkávání ukončit a pokračovat v komunikaci mailem. V případě, že by se problém opět objevil, bude jejím úkolem mě kontaktovat. Klientka vidí svůj problém jako téměř vyřešený a doufá, že se situace nezmění.

**9. a 10 kontakt (mailem, vždy po čtrnácti dnech)**

K recidivám u klientky nedochází. Cítí se dobře a situaci zvládá. Cílem mailového kontaktu bylo kontrolovat klientčin postup a podpořit ji. Uvádím zde části emailů, které jsme si s klientkou vyměnili:

P: Dobry den,……., jak jsem slibil, pisu. Jak se Varn dari? Co nového se udalo a jak to zvládáte? Jak to vypada s Vaši předešlým probleme?

K: Dobrý den, dost dlouho jsme se neviděli... No, podle toho asi poznáte, že se nemůžu mít tak zle...:-) Nevim, jestli příjmáte děkovný dopisy, ale díky si neodpustim:-D Chtěla jsem Vám hroozně moc poděkovat za to, co jste pro mě udělal, no, vlastně jste pro mě znamenal (a samozřejmě znamenáte;-) jako málokdo, jako nejsvětlejší bod, na který se můžu spolehnout. Vlastně jste mi pomohl ani ne s problémem samotným, ale hlavně jak ktomu mám přistupovat, jak věci řešit... No abych se přiznala, občas se ještě dostávám do situací, ze kterých najednou nevim jak ven, ale nějak tak jsem změnila náhled na okolí i sebe sama...

**Reflexe emailu:**

Jako velmi důležitá se, dle hodnocení klientky, ukázala kvalita našeho vztahu, podpora a jistota, kterou vnímala. Domnívám se, že přispěla k jejím zklidnění a schopnosti nad svým problémem mít nadhled. Tento nadhled a nové způsoby řešení problémů, jak píše, dále

využívá ve svém životě při řešení různých problémů. Domnívám se, že díky našemu setkávání klientka získala vyšší sebejistotu a tají nadále pomáhá.

**Závěr kasuistiky**

V průběhu šesti týdnů, šesti setkání se nám podařilo problém s příjmem jídla vyřešit. Zlepšení klientčina stavu mohlo dojít i díky tomu, že mohla o svém problému s někým hovořit a snížil se tím její stres, který ovlivňoval její chování. Díky mé podpoře mohlo dojít k omezení kritického hlasu vnějších já. Předpokládám se, že velmi důležitá se ukázala kvalita poradenského vztahu a podpora, kterou dostávala. Domnívám se, že díky našemu setkávání klientka získala vyšší sebejistotu a sebevědomí. Jako podstatné také vnímám získání většího nadhledu nad sebou a svými problémy a osvojení si nových způsobů řešení problémů.

Připomenu cíle stanovené na počátku našeho setkávání:

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality,
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

add 1) Klíčovou proměnou, která se osvědčila se ukázalo nehodnotící zaznamenávání míry hladu. Sledováním této proměnné došlo (z hlediska terminologie metody Inner Game) k obnovení vnímání reality či kontaktu s realitou a tedy k samoregulaci klientky bez kritického zásahu z vnějšku, čímž by přibyl další hlas vnějšího já.

add 2) Díky předchozímu bodu, zlepšení stravovacích návyků a dodržování pitného režimu, přiměřenému sportování a úpravě denního režimu, lepšímu zvládání stresu a naučení se tomu, jak zvládat pocit přeplněnosti žaludku se klientce podařilo výrazně zlepšit svou schopnost přiměřené seberegulace.

add 3 - 5) V těchto bodech bych vyzdvihl jako nejpřínosnější to, že:

- si klientka na základě konzultací lépe uvědomuje své klady,
- má lépe a reálněji definováno to, jaká chce být,
- dokáže odlišit to, na kom jí v jejím okolí záleží a proč,
- a že lépe chápe, jak jí asi okolí vnímá a jaká by měla podle okolí být.

Připomenu dva další Galwayovy pojmy Interference a Mobilitu. Usuzuji, že v průběhu naší společné práce se nám podařilo díky interference významně oslabit a klientka tak získala v souladu s Galwayovou terminologii větší mobilitu.

Domnívám se, že použití metody Inner Game se mohlo ukázat v tomto případě jako účinné díky tomu, že klientce byl tento model srozumitelný a dokázala s ním sama pracovat a svou situaci podle něj popisovat. To klientce umožnilo lepší vhled do svého problému a posílilo to její autonomii při jeho řešení. Jako ústřední vidím práci s klíčovou proměnnou, která klientce pomohla bez kritického sebehodnocení (které by mohlo být kontraproduktivní) obnovit kontakt s realitou a její lepší vnímání tzn. v tomto případě nepopírání hladu.

**Další možnosti intervencí:**

Další možnosti postupu bych viděl ve sledování a podpoře klientky při realizování změn ve všech oblastech života klientky, které s problémem souvisejí.

1. dodržování vhodného stravovacího a pitného režimu
2. sport a režim dne

Jako otevřená témata, ve kterých by bylo možno dále pracovat, spatřuji:

»

3. práci se stresem - relaxace a zvládání negativních pocitů,
4. techniky podporující klientčino sebevědomí,
5. tvorba osobních a životních plánů.

# 7. Kasuistika č. 2 - chlapec 16 let

## 1. konzultace

Klient přichází na konzultaci po emailovém objednání. Klient působí nesměle, nervózně si sedá na nabídnuté místo. Klientovi jsou představena základní pravidla našeho setkávání, společná pro všechny klienty, kteří mě navštěvují. Kromě organizačních záležitostí k těmto pravidlům patřilo zejména vyjasnění mé role, utvrzení o důvěrnosti informací, které mi klient podává a mého vztahu ke škole. (Pozn. Jako školní psycholog podávám škole informace pouze o počtu žáků, rodičů či učitelů, kteří mě navštěvují. Konkrétní jména klientů považuji za citlivé informace a jsou součástí mých důvěrných záznamů o klientech.) Cílem pro klienta bude v úvodní fázi popsat mi svou situaci a společně se mnou najít a vybrat vhodný způsob řešení svého problému. Cílem tohoto setkání pro mě bude ocenit klienta za aktivní přístup ke svému problému a to, že vyhledal pomoc, zorientovat se v základních rysech v klientově situaci, podpořit jej v jeho snaze svůj problém řešit a navrhnout možnosti dalšího postupu. V úvahu připadají tyto varianty:

1. problém může být vyřešen i pomocí jedné konzultace
2. bude vhodné klienta nasměrovat k jinému odborníkovi
3. problém bude vhodné řešit společně a s klientem se domluvíme na cílech a postupu naší spolupráce

Dále popisuji konkrétní vývoj případu a dokumentuji jej autentickými záznamy rozhovorů - bez jazykové korekce.

**Nalezení a pojmenování problému:**
*(Co je konkrétní téma či problém, který klienta trápí?)*

P: Co Vás ke mě přivádí?
K: Jsou to problémy jakoby s trémou, který mám. Hraju totiž na kytaru a vystupuju a hodně mi to vadí. Chtěl bych vědět, jestli se s tim dá něco dělat.
P: Myslím si že určitě ano. Pokuste se mi popsat, jaké máte konkrétně potíže.
K: Vlastně, jsem vždycky před hraním strašně nervózní, mám jakoby problémy se soustředit, klepou se mi ruce, zapomínám co hrát a bojím se, že to pokazím.

P: Napadá Vás ještě něco dalšího, co byste chtěl se mnou řešit?

K: Ani ne, tohle je to hlavní.

**Širší souvislosti problému:**

*(Má problémy s trémou i v jiných oblastech? Měl problémy s trémou i dříve? Měl nebo má jiné potíže psychického charakteru? Prodělal nějaké nemoci, úrazy, které by mohli mít s problémem souvislosti? Napadá klienta nějaká další souvislost, spojitost s jinými věcmi či okolnostmi?)*

P: Máte problémy s trémou i jinde?

K: Ani ne. Možná trochu při zkoušení, ale to má asi každý.

P: Měl jste problémy s trémou někdy dříve?

K: Co si vzpomínám, tak ne.

P: Měl jste nebo máte jiné potíže psychického charakteru?

K: Ne.

P: Prodělal jste nějaké nemoci, úrazy, které by mohli mít s problémem souvislosti?

K: Ne, nic mě nenapadá.

P: Napadá Vás nějaká další souvislost, spojitost s jinými věcmi či okolnostmi?

K: Taky ne.

**Konsekvence problému v situaci, kdy nastává:**

*(Stalo se to, že to klient pokazil? Co by se stalo, kdyby to klient pokazil? Co nejhoršího by se mohlo klientovi stát? Co posiluje nebo oslabuje jeho problémy?)*

P: Stalo se tedy to, že jste to opravdu někdy pokazil?

K: No párkrák jo, ale toho si v tom bordelu asi nikdo nevšim'.

P: Přesto Vás ale napadá, že by se něco mohlo stát?

K: No, že by to byl jakoby trapas, někdy tam chodí dost jiných kytaristů a můj učitel na kytaru.

P: Co nejhoršího by se mohlo stát?

K: Nevím, asi bysme začali skladbu znova.

P: Napadá Vás něco, co podporuje nebo oslabuje v dané situaci Vaše problémy?

K: Zkusil jsem si dát na uklidnění pivo, ale to bylo ještě jakoby horší.

P: V čem to bylo horší?

K: Byl jsem ještě víc ve stresu a neměl jsem to moc pod kontrolou. *(Co se snaží mít pod kontrolou? Sebe nebo celou situaci?)*

P: To znamená, že jste hodně ve stresu před hraním a snažíte se mít věci pod kontrolou?

K: No hodně, ale to nejde.

P: Co se snažíte mít pod kontrolou?

K: Sebe a hraní, přípravu a tak. *(Klient je možná velmi stresován chováním druhých a cítí za ně zodpovědnost?)*

P: Rozumím tomu správně, že se snažíte,a by všechno bylo v pořádku?

K: No to se jakoby snažím, ale moc to nejde. Posledně přišel bubeník až půl hodiny před vystoupením. *(Klienta zjevně stresují i spoluhráči, kteří nejsou dobře připraveni.)*

P: Takže Vaše tréma a stres bývají posilovány tím, že nastávají před hraním nebo při něm problémy?

K: To dost!

**Navázání vztahu**

P: Jak dlouho hrajete na kytaru?

K: Asi čtyři roky. A teď chodim do rokový školy do Mlejna.

P: Prima. A jaký to tam je?

K: No dobrý, mám učitele, je to profík a dost mi pomáhá. Supr se mi věnuje, právě chodí za mnou i když někde hrajeme.

P: Hraní Vás baví?

K: Baví. Hodně se učit nový věci a zkoušení.

P: A vystupování?

K: No, moc si to neužívám a to bych chtěl změnit, abych se zrelaxoval a byl víc v pohodě.

**Zarámování a formulace zakázky**

P: Pojďme to tedy shrnout. Jestli tomu správně rozumím je tu pár témat

trémy jako myšlenky, které se Vám honí hlavou, to že to zkazíte a co se stane

tréma jako stres, kdy se před vystoupením snažíte mít věci pod kontrolou.

Dál mám z toho i pocit, že jste možná velmi stresován chováním druhých a cítíte za ně zodpovědnost, i za celé vystoupení.

K: Myslím, že to tak je.

**Volba postupu**

Z hlediska formulace zakázky na základě našeho rozhovoru se rýsovalo několik témat pro intervenci, která se mi zdála být v mé kompetenci a tak jsem klientovi navrhl, že bych se mu mohl pokusit mu pomoci jeho situaci zlepšit. Jedná se o tato témata:

- upravit klientův vztah ke spoluhráčům
- pomoci mu být se na náročné akce lépe připravit
- jak reagovat v neočekávaných situacích
- naučit klienta pracovat se stresem

a hlavní téma

- pomoci klientovi vyrovnat s trémou jako strachem ze selhání

Na základě klientova popisu problému jsem se rozhodl pro poslední z témat se pokusit použít techniku Inner Game. Rušivé vlivy, které způsobují klientovu trému můžeme přirovnat k „interferencím", se kterými Gallway pracuje (str. 40) a osvobodit od nich klienta. V souladu s terminologií Inner Game učinit jej „mobilnějším" respektive zvýšit jeho „mobilitu" (str. 42). *„Mobilita v mém (Gallwayově) pojetí neznamená směřování do určitého bodu, ale představuje schopnost pohybovat se libovolným směrem, pro který se rozhodneme, aniž by nás ktomu někdo (nebo něco) nutil. Mobilita je hledání stavu, v němž dokážeme svobodně reagovat na vlastní nejniternější touhy. " (Gallway, str. 135)*

Připomenu v bodech, co jsou prvky této techniky (uvedeno na str. 39-47)

- zmapování hlasů Vnějšího já
- rozpoznání hlasu Vnitřního já
- nalezení klíčové proměnné, která by klientovi pomohla obnovit vnímání reality,
- pokusit se najít různé techniky, které by klientovi pomohly trému lépe zvládat.

Rozhodl jsem se (v souladu s metodikou Inner Game):

6. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
7. pokusit se omezit hlas vnějšího já (interference)

8. hledat klíčovou proměnnou, která by klientovi pomohla obnovit vnímání reality
9. posílit klientovo vnitřní já

Pozn. Rozhodl jsem se také využít vlastních zkušeností. Sám hraji na kytaru, vystupoval jsem a také měl jsem problém s trémou, který se mi podařilo zvládnout. Myslím, že to bude vhodné pro navázání bližšího vztahu, získání klientovi důvěry v mou kompetenci jemu pomoci a může mu to sloužit jako vzor pro učení příkladem či konfrontaci zkušeností.

Zbylý čas konzultace jsme hovořili o mých zkušenostech s vystupováním a technikami, které jsem si osvojil k tomu, abych se vyrovnal s trémou. Jednalo se o doporučení konkrétních věcí, které měli klientovi pomoci lépe cvičit na kytaru, jak navázat kontakt s publikem před začátkem vystoupení, použití „icebreaku", jak se zrelaxovat těsně před vystoupením a jak se připravit a nepodceňovat dostatek času na přípravu, zabydlení se v prostoru, zvukovou zkoušku atd. Vzhledem k tomu, že klienta čekalo za pár dní vystoupení měl možnost si tyto věci vyzkoušet a na příštím setkání mohl referovat.

**Reflexe**

Cílem tohoto sezení pro mě bylo zorientovat se v klientově situaci a problému a ujasnit si s ním společný postup v jeho řešení. Cílem pro klienta bylo nalézt souvislosti jeho problému, přesně jej popsat a společně se mnou formulovat zakázku naší společné práce.

Jako velmi podstatné vnímám navázání blízkého vztahu. Myslím si, že využití vlastních zkušeností je v tomto případu dobré a klient může tyto zkušenosti relativně snadno přenést do praxe a využít je. Snažil jsem se v průběhu setkání klientův problém zmapovat i v širších souvislostech, což neodhalilo nějakou spojitost, ale domnívám se, že bylo dobré tuto fázi nepodcenit. Z hlediska dalšího postupu se domnívám, že klient je výkonově orientován a velmi motivován k tomu svou situaci vyřešit, tudíž situaci bude možné dobře řešit.

**2. setkání (1 hod konzultace - po čtrnácti dnech)**

Klient přichází v dobré náladě a nepůsobí tolik ostýchavě. V úvodní části klient hovořil o vystoupení, které se jim prý podařilo i on se cítil lépe, když byl lépe připraven. Dostatek času na místě před vystoupením mu umožnil si místo dobře prohlédnout, na vystoupení se dostatečně technicky připravit a nenechat se tolik stresovat druhými, promluvit s kamarády z publika atd.

Po zhodnocení výše uvedeného jsem klientovi řekl, že se pustíme do práce. Popsal jsem mu techniku Inner Game, která by mu mohla pomoci a se kterou budeme pracovat. Popsal jsem ji jako techniku vhodnou přímo pro jeho situaci, protože jejím cílem je pomoci člověku, aby podával co nejlepší výkon v situacích kdy soutěží nebo vystupuje.

P: Dám Vám papír a Vašim úkolem bude zapsat si do jednoho sloupce věci, které děláte a nebaví Vás a do druhého věci, které děláte a baví Vás. Pokuste se najít činnosti spojené s kytarou a hraním, *(klient píše)*

| Činnosti, které nás baví v čem se cítíme dobře, přirozeně, uvolněně, sami sebou, příliš nepřemýšlíme,: | To, co nás příliš nebaví, děláme to často kvůli někomu, něčemu, naší představě o nás, „že bychom měli", přemýšlíme při tom, necítíme se přirozeně: |
|---|---|
| - učit se nové věci na kytaru<br>- zkoušet<br>- když to šlape<br>- cvičit na kytaru | , - stresovat se<br>- vystupování (jak kdy....)<br>- řešit věci za druhé<br>- nečekané situace<br>- nezodpovědnost kapely |

P: Prosím odpovězte teď za sebe z jakého důvodu děláte ty činnosti, které Vás tolik nebaví a jaký je důvod, proč děláte věci, které Vás baví?

K: Ty, který mě nebaví asi proto, že tak jsou, asi že nějak musím.

P: A ty druhé?

K: Ty dělám, asi, že mě baví.

P: Jak se cítíte v situaci, kdy děláte věci, které Vás baví a jak se cítíte, když děláte věci, které Vás nebaví.

K: No u těch, co mě baví v pohodě a u těch druhých dost nepříjemně a nepřirozeně.

P: Co na Vás působí, když děláte ty věci, které nás nebaví? Z jakého důvodu je děláte?

K: Nevím, nějaké věci nebo lidi z venku.

P: Takže je děláte kvůli druhým nebo na Vás nepříjemně působí věci z venku?

K: Tak asi. Jo.

P: Do nich se musíte víc nutit?

K: Celkem ano.

P: Kvůli komu je tedy děláte? Kvůli sobě?

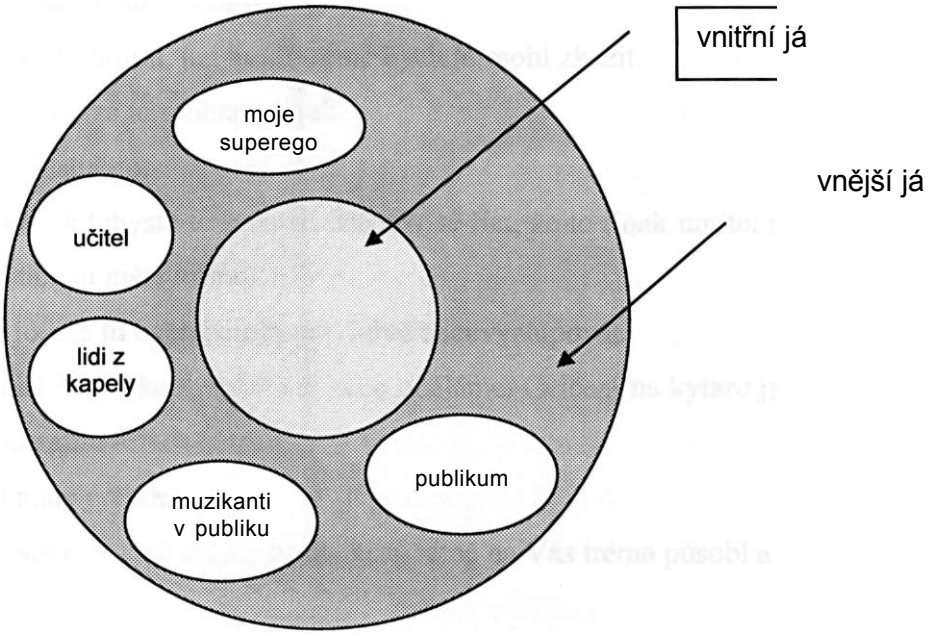
K: No asi kvůli druhým a taky kvůli sobě.

P: Je to takové to já, které Vám říká, co byste měl dělat?

K: Jo, Freud tomu myslím říká supeego. *(Myslím, že klient chápe význam vnitřních příkazů.)*

Tvorba modelu Vnitřního a Vnějšího já, kde si klient mapuje jejich hlasy a to, co „říkají". Posléze se budeme snažit rozebrat, jak na něj působí, jak se cítí a jak odpovídají realitě.

P: Teď se to pokusíme zmapovat, jak to na Vás působí v situaci hraní. Zkuste si představit, že existují naše dvě já. To, ve kterém děláme věci, které nás baví a druhé, ve kterém se necítíme příjemně a děláme věci, které dělat musíme a které nás nebaví. Já je nakreslím jako dva soustředné kruhy a Vašim úkolem bude do tohodle vnějšího kruhu napsat ty druhé lidi, kteří na Vás působí při hraní nebo kvůli kterým ty méně příjemné věci děláte a připojte i svoje „nadjá".




Poznámky:

- slovem „učitel" klient označil svého učitele na kytaru.
- klient rozdělil publikum na dvě Vnější já - obecné publikum a to, které tomu více rozumí „muzikanti v publiku".

P: Tak teď se pokuste vyjádřit, co říkají nebo obavy spojené s Vašimi vnějšími já.

K: Asi bych začal odsud *(klient ukazuje na ovál s nápisem superego)* to mě asi stresuje nejvíc, protože to nechci pokazit a vono mi říká: „nesmíš udělat chybu, soustřeď se, nenech se rozptylovat". Před učitelem to nechci zkazit, že jsem moc necvičil a před kapelou taky ne, protože by pak řekli, že sám je buzeruju a sám to kazím.

P: Mohli bychom říct, že to jsou ty hlasy, které Vás stresují?

K: Jo.

P: Který z nich je pro Vás ten nejkritičtější? Kterého se nejvíc obáváte?

K: Asi strachu ze zklamání a těch dalších muzikantů v publiku, ty bývají hodně kritický.

P: Ze zklamání koho?

K: Sebe a ty, co tomu rozumí.

P: Co by se stalo kdybyste to tedy pokazil? Co by říkalo Vaše superego? *(používám klientovu terminologii, aby mu to bylo blízké a srozumitelné)*

K: No nevím, asi, že nemám talent, že nestojím za nic a že se tam nemám drát.

P: A co by asi mohli říkat ty muzikanti?

K: Určitě to, že to neumím a co se s tím cpu ven.

P: A umíte to nebo neumíte?

K: Já, asi to umím, jen kvůli trémě bych to mohl zkazit.

P: Takže by za to mohla tréma?

K: No vlastně jo.

P: Takže, kdybyste to pokazil dalo by se říct, že to jinak umíte, neznamená to, že jste špatný kytarista, jen máte trému.

K: To jo, ale tu bych neměl mít, když chci vystupovat.

P: Určitě Vám škodí, také s ní něco uděláme. Cvičení na kytaru jste strávil hodně času a prací s trému zatím relativně málo.

K: To máte pravdu.

P: Zkusíme se podívat na to, jak konkrétně na Vás tréma působí a na co při tom myslíte.

K: Hlavou se mi honí různý myšlenky a já se snažím myslet na to, abych to nezkazil a soustředit se.

P: A jak se Vám to daří?

K: No, čím víc se snažím soustředit, tím víc si uvědomuju, že mi to nejde.

P: Mám pocit, že v tuhle chvíli působí Vaše tréma přímo proti Vašemu snažení.

K: To přesně. V podstatě je to začarovanej kruh.

P: Jak z něho ven?

K: To právě nevím. *(Domnívám se, že dle popisu klienta jeho myšlenky působí jako interference a narušují jeho kontakt s realitou /publikum, kapela, atd./ a napadá mě, zda sledováním právě těchto věcí /publikum a kapela/ by mohlo klientovu pozornost přesunout od jeho obav a soustředění se na sebe. Mohl by se cítit uvolněněji a podávat tak lepší výkon, neboť by se omezili interference.)*

Následně jsem klientovi svou myšlenku vysvětlil a vysvětlil mu postup na co by se mohl před vystoupením soustředit. V závěru našeho setkání si klient vyzkoušel malou relaxaci, kdy se snažil vcítit do stavu jeho vnitřního já.

**Reflexe:**

Klient si sám na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomuje myšlenky, které jej stresují a svoje vnitřní tlaky. Cílem rozboru hlasů je umožnit jim promluvit a nepopírat je v situaci, kdy je klient schopen je vyslechnout. Také se snažím pomoci klientovi umět nalézt stav vnitřního já, ve kterém je mu příjemně, cítí se uvolněně a může tak podat lepší výkon. Účelem jejich nahlédnutí je zároveň přemýšlení o jejich reálnosti a tudíž je možné zpochybňování a hledání vyváženější myšlenky. (To v souladu s postupem KBT). Na základě metody Inner Game jde o to najít proměnnou, jejímž sledováním by klient odvedl svou pozornost od těchto interferencí a kritický hlas vnějších já utichl.

**3. setkání (1 hod konzultace - po třech nedělích)**

Klient přichází opět v dobré náladě. Na otázku, jak se má, klient spontánně hovoří o vystoupení, které si prý opravdu užil, protože si začal všímat ostatních a zjistil, že publiku téměř neposlouchá a kamarádi z kapely jsou snad ještě nervóznější než on sám. Před vystoupením měl dostatek času na přípravu a čas těsně před vystoupením strávil tím, že chodil v publiku povídal si s kamarády a pozoroval okolí. Díky tomu si uvědomil, že řada jeho myšlenek neodpovídá realitě, protože publikum v průběhu vystoupení příliš neposlouchá a kamarádi z kapely kazí sami, což dříve tolik nevnímal.

Vrátili jsme se k modelu vnitřního a vnějšího já a úkolem klienta je pokusit se nově formulovat hlasy vnějších já.

P: Jak byste teď formuloval hlasy svých vnějších já.
K: Asi už jinak.
P: V čem by se lišili? Zkuste je popsat.
K: No, publikum by asi říkalo hrajte si, co chcete. My Vás moc neposloucháme. Jen ať je to nářez a ať to šlape.
P: Co muzikanti v publiku?
K: Něco podobnýho, akorát všechno je stejně špatně, nepřesně, zvuk atd. Taky, my jsme nejlepší akorát, že nám to ostatní taky kazej. Kamarádi z kapely by asi řekli, hlavně, že je to za náma, vůbec se tím netrap, já Tě stejně neslyšel a byl jsem rád, že žiju.
P: Co učitel a Vaše superego?

K: Učitel mě chválí, že to je super na to, že začínáme a hlavně ať hrajem. A moje superegó to už ani neví asi se tim vůbec nezabývá, řeší teď školu a možná maximálně cvičení, *(myšleno na kytaru)*

Zbylý čas konzultace jsme hovořili o jeho zážitcích a hudbě. V závěru jsme zopakovali relaxaci zaměřenou na představování si vnitřního já a uvolňování napětí. Klient sám usoudil, že v této chvíli nevidí jako vážný problém to, co ho dříve trápilo. S klientem jsem se domluvil, že v případě, kdyby se opět vyskytl problém, se na mě obrátí.

**Reflexe:**

Domnívám se, že nebylo třeba v dané situaci pokračovat dál, protože došlo v tu chvíli k podstatnému zlepšení klientova stavu. Klient si v této chvíli uvědomoval, že hlasy vnějšího já, které ho dříve stresovali, jsou díky lepšímu kontaktu s realitou (jeho pozorování) přiměřenější. Sledování této proměnné (publikum a kapela) se ukázalo jako dostatečné, protože narušilo vliv hlasů vnějších já a naopak klienta vedlo ke zjištění faktů, které si dříve neuvědomoval a díky jimž upravil svůj pohled na situaci. Relaxace a hledání stavu vnitřního já přineslo v danou chvíli klientovo uvolnění a poznání, že hra na kytaru je jeho zábavou a že by jej neměla stresovat. Otázkou je, jak bude klient schopen sám relaxovat před vystoupením a zda tyto výsledky postupem času nevyhasnou.

**Závěr kasuistiky**

Připomenu cíle stanovené na počátku našeho setkávání:

1. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
2. pokusit se omezit hlas vnějšího já (interference)
3. hledat klíčovou proměnnou, která by klientovi pomohla obnovit vnímání reality
4. posílit klientovo vnitřní já

add 1) Hlasy vnějšího já byly zpočátku velmi kritické a nerealistické. Díky obnovení kontaktu s realitou byl klient schopen tyto hlasy přeformulovat do reálnější podoby.

add 2 a 3) Klíčovou proměnou, která se osvědčila se ukázalo pozorování okolí, odpoutání se od příprav a přerušení snahy soustředit se v daném okamžiku. Došlo tedy (z hlediska

terminologie metody Inner Game) k obnovení vnímání reality či kontaktu s realitou a zeslabení hlasů vnějšího já.
add 4) Domnívám se, že k posílení došlo díky tomu, že klient případné selhání přestal spojovat s výroky o sobě a své kvalitě, ale přičetl by je na vrub trémy. Díky relaxaci se nám také možná podařilo podpořit klientovo vnitřní já a jeho hlas.

Domnívám se, že metoda Inner Game mohlo být pro tento případ vhodná, protože je určena pro práci s trémou a pro podávání co nejlepšího výkonu při zápase či vystoupení. Vhodně popisovala u vystupujícího narušení kontaktu s realitou, jejímž obnovením se situace podstatně zlepšila.

Další možnosti intervence

- Pokračovat v relaxacích a naučit klienta se zrelaxovat před vystoupením
- Reflektovat a rozebírat klientovi zkušenosti z praxe
- Mentální trénink pro zlepšování dovedností

# ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo pokusit se zmapovat a přiblížit pojem koučování v jeho různých významech, popsat metody, které koučování využívá a pokusit se nalézt případné uplatnění těchto metod v práci školního psychologa. V závěru práce se tedy pokusím shrnout teoretické poznatky, které jsem o koučování získal, sumarizovat závěry z praktické části a zhodnotit, jak probíhaly mé pokusy při použití metod z oblasti koučování v praxi školního psychologa.

**Co je koučování a čím je specifická role kouče?**

Prvním bodem, ke kterému jsem dospěl je to, že pojem koučování se šíří volně a do mnoha oblastí lidského působení. Vzhledem k různorodým formám koučování v praxi bývá pojem koučování vykládán a chápán v různých významech a je pravděpodobné, že v povědomí veřejnosti nebude jednotně pojímanou službou. Pod pojmem koučování se pravděpodobně budeme i nadále setkávat v různých profesích s odlišnými činnostmi. V oblasti školních poradenských služeb pak nejčastěji s různými podobami individuálních či skupinových konzultací, při nichž koučové kombinují různé postupy z oblasti poradenství a terapie.

Při hledání významu pojmu koučování jsem uvedl řadu různých definic. Pokusil jsem se o jejich analýzu a propojením hlavních myšlenek různých směrů, které definují proces koučování, jsem dospěl k následujícímu výmezem pojmu koučování.

Koučování můžeme chápat jako specifickou formu - variantu poradenství orientovanou na rozvoj pracovních či osobnostních kompetencí klienta. Společné prvky v různých přístupech a směrech koučování jsou následující:

- maximální soustředění na aktivizaci klienta,
- chápání koučování jako individuální a individualizované služby založené na kontraktu mezi koučem a koučovaným,
- orientace na výkon klienta, vhodné zacílení jeho aktivit (hledání a dosahování cílů),
- příklon k humanisticky orientované psychologii (orientaci na klienta a jeho sebeaktualizaci a rozvoji),

- orientace na kognitivně behaviorální směry a využívání jejich postupů při přenosu sociálních dovedností klientů do praxe

Pokud poradenský přístup splňuje výše uvedené parametry, můžeme říci, že v tomto okamžiku používáme jako metodu poradenské práce koučování. A tedy ji můžeme využít jako metodu v poradenské práci i školního psychologa.

Druhým bodem, ke kterému jsem dospěl je to, že poznatky z oblasti koučování mohou být využitelné i v případech, kdy koučování nebude v náplni práce poradce. V těchto případech lze tvořivě použít postupy, které byly formulovány v oblasti koučování a využít výhod, které nabízejí. O jejich shrnutí se pokusím ve zhodnocení kasuistik.

**Vymezení koučování vzhledem k poradenství a terapii.**

Situace v tomto bodě byla pro mě velmi nelehká, protože v tomto směru jsem nenalezl příliš literatury. Domnívám se, že tomu tak proto, že koučování je zatím nejednotné odborně i experimentálně popsanou disciplínou. Závěry, ke kterým jsem dospěl, vycházejí z porovnání toho, jak se definují jednotlivé směry v koučování. V předešlém odstavci jsem v podstatě určil to, jak chápu vztah koučování vzhledem k poradenství tím, že jsem pojem koučování pojmu poradenství podřadil. Samozřejmě obě podpůrné aktivity mají mnoho společného. Rozdíl vnímám v tom, že koučování je spíše chápáno jako služba orientovaná na rozvoj pracovních či osobnostních kompetencí klienta, (což však také mění roli pracovníka a) ovlivňuje utváření vztahu mezi koučem a klientem. Role poradce jakožto experta (toho, kdo radí) ustupuje do pozadí a role kouče je spíše rolí facilitátora. Služba koučování je převážně spojena s nenásilným moderováním procesu změny u klienta, což předpokládá významněji aktivního klienta oproti koučovi, (u role poradce můžeme v některých případech předpokládat významně aktivnějšího poradce).

S ohledem na vztah s terapií se domnívám, že zásadním rozdílem mezi koučováním a terapií je oblast problémů, kterými se převážně zaobírá a s tím souvisí i odlišná klientela terapeuta a kouče. Kouč se primárně zabývá „normální", „zdravou" populací a přistupuje ke svým klientům na partnerské úrovni k jako schopným a k „zdravým" a pouze facilituje proces jejich vlastního růstu.

**Shrnutí jednotlivých směrů**

K jednotlivým autorům, z nichž jsem čerpal a kteří představují různé koncepce koučování, mohu říci to, že v případě:

- **Systemického koučování** se jedná přesun poznatků z oblasti systemických terapií do oblasti koučování,

  V současnosti existují v systemické terapii tři hlavní směry.

  1. *americká škola, tzv. SOLUTION FOCUSED BRIEF THERAPY* - krátká terapie orientovaná na řešení, kterou založili Steve de Shazer a Insoo Kim Berg. Ústřední myšlenkou Shazerovy krátké terapie je, že problémy jsou udržovány klientovými neúspěšnými pokusy o vyřešení. Proto terapeut společně s klientem snaží oddělit řešení od problému, zjišťuje, co se už povedlo, kdy není problém přítomen, jak to klient pozná, že nastalo zlepšení, apod. Terapeut se snaží zjistit, co klientovi funguje a přimět ho dělat to víc. Krátká terapie obohatila systemiku o speciální techniky dotazování, o škálování, o otázku na zázrak a otázku „co ještě?".

  2. *německá škola - hamburská, SYSTEMISCHE THERAPIE,* v jejímž čele stojí Kurt Ludewig. - Hamburská škola systemického přístupu vkládá jádro své práce do získávání zakázky. Podle jejich teorie prochází klient, než se dostane k terapeutovi, několika stadii: stadium obtíže, problému, žádosti, objednávky, zakázky.

  Pro vytváření zakázky platí několik užitečných pravidel:

  a/ Zjistit cíl, protože i v tomto případě platí staré pořekadlo „když nevíš kam pluješ, není ti žádný vítr dobrý".

  b/ Velký vzdálený cíl se skládá z malých bližších cílů, na které není tak těžké dosáhnout.

  c/ Lépe je něčeho dosahovat, než se něčeho zbavovat.

  Hamburská škola sází na to, že změny u klienta nastávají již při zjišťování zakázky. Terapeut svými dotazy na objasnění a užitečnost sezení, přinutí klienta zamyslet se nad úhlem svého pohledu na problém a definovat co vlastně chce, co je pro něj užitečné.

3. *novozélandská a australská škola, NARRATIVE THERAPY* - narativní terapie, jejímiž představiteli jsou M. White a D. Epston. - Tento přístup nahlíží na klienta jako na autora svého životního příběhu.

Terapeut pomáhá klientovi rozhlížet se po jeho krajině, zkoumat čím je, kdo je, čím prošel, jak mu v tom je a jestli to tak musí být.

Základní metodou narativní práce je dekonstrukce. Je to proces odhalování způsobu, jak jedinec zpracovává svou vlastní zkušenost, zotročuje ji svými preferencemi a zanedbává tak poznání jiné, které nemůže přes své preference vidět - a tím také docenit.

Součástí dekonstrukce je externalizace, což je proces „oddělení" a „znecitlivění" problému od klienta. Proces začíná označením „ co to je?", a následuje spolupráce s klientem nad otázkami „co to dělá s jeho životem?", „čí to je?", „co vy máte ve svých rukou?".

*(http://www, cpsinfo. cz/Systemick%C3 %A 1 %20terapie. doc)*

Pozn. z tohoto hlediska by se Narativní koučování řadilo pod systemický směr jakožto jeho varianta.

**Eklektický přístup** představuje Mařen Fischer Epe kombinující různé techniky z různých směrů.

**Narativní koučování** navazuje na narativní směry v psychologii, u nás uplatněné v rodinné terapii. (Gjuričová, Š, Kubíčka,J. 2003)

**John Withmore** - přenesl do koučování poznatky z oblasti trenérství a doplnil je o další poznatky z psychologie. Jedná se poznatky z:

- humanisticky orientované psychologie reprezentované Maslowem,
- poradenské psychologie při práci s cíli,
- kognitivně behaviorální psychologii v oblasti učení.

**Timothy Gallway** přišel podobně jako Withmore s konceptem z oblasti trenérství a vytvořil na jeho základě originálnější metodiku vycházející hodně z oblasti KBT.

add 1 a 2) Dle mého úsudku se v případě prvních dvou koncepcí jedná zjednodušené kuchařky / *metodiky/* pro práci koučů a sami autoři je takto vymezují. Jestliže bych se rozhodl v praktické části využít některý z těchto směrů asi oprávněně bych byl dotazován, proč neuplatňuji např. systemiku jako takovou a co zvláštního oproti systemické terapii přináší systemické koučování. Na tyto otázky jsem nenašel adekvátní odpověď. Dle mého úsudku se jedná pouze o uplatnění systemické terapie v oblasti profesního rozvoje.

add 3) V případě narativního koučování si myslím, že se jedná o zajímavou, zatím však méně propracovanou koncepci.

add 4) Kniha Johna Withmora se stala biblí lidí, kteří se snaží zapojit koučování do své manažérské práce. V praxi by mohl být Withmorův model využitelný pro klienty, kteří se snaží dosahovat vyšších studijních nebo pracovních cílů.

add 5) Poslední publikace Timothy Gallweye se na českém trhu příliš neprosadila (možná díky svému názvu). Přináší však zásadní impulz pro oblast koučování z hlediska hledání podstaty koučování a přináší i zajímavé techniky. Pro mou práci a hledání možnosti využití koučování i ve školní poradenské praxi, byl Gallwey velmi inspirativní. Rozhodl jsem se tedy vyzkoušet v praktické části jeho originální model, který dle mého úsudku, vychází z KBT, nicméně však přináší i nové postupy a techniky (viz str. 59 - 70).

## Závěry z kasuistik

V závěrech z kasuistik shrnuji a pokouším se zhodnotit výsledky praktické části diplomové práce. Mapuji použití metody Timothy Gallweye - Inner Game ve dvou poradenských případech. Dále hledám odpověď na mou badatelskou otázku, zda lze využít metody Inner game v práci školního psychologa. V praxi školního psychologa jsem se pokusil uvedenou metodu použít v případě klientky s bulimií a u klienta, který měl problém s trémou při vystupování a hře na kytaru.

### Kasuistika č.l

### Práce s vnitřním a vnějším já

Domnívám se, že práce s modelem vnitřního a vnějšího já a sledování jejich působení se ukázala v tomto případě pro mě jako velmi zajímavá a přehledná. Klientka sama si na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomovala a popisovala své vnitřní tlaky i nereálnost hlasů a požadavků svých Vnějších já. Také další naše společná práce probíhala díky metodě přehledně. Klientka se v Gallweyově modelu snadno orientovala a dobře se jí s ním pracovalo. Metoda klientce pomáhala zrealističtit klientčiny představy o sobě, očekávání jejího okolí a výběru těch „hlasů", na kterých by ji mělo záležet (opuštění snahy zalíbit se všem). Jako srozumitelné a logicky navazující vnímám naši další práci na hledání stavu vnitřního já a jeho posílení pojmenováním a nalezením kladných rysů klientky.

Za zajímavý a velmi dobrý považuji cíl metody Ihned Game: na závěr každého setkání dovést klientku právě do stavu jeho vnitřního já - uvolněného a pohodového. Předpokládám, že tento postup výrazně podpořil úspěšnost intervence. Poznámka: Zanecháním klientky v stavu vnějšího já, s příkazy, doporučeními atd. by mohlo vést k podpoře hlasů vnějších já a mohlo by vést k nepříjemnému stavu klienta a k zvýšené možnosti relapsu z nadměrných požadavků těchto vnějších já, kterým dopřeje sluchu.

Z hlediska definování role kouče by kouč neměl, dle Gallweye, působit direktivně, instruovat či radit, protože pak by působil jako hlas vnějšího já, což z hlediska metodiky Inner Game není žádoucí. Cílem byla podpora klientčina vnitřního já a omezení kritického hlasu vnějších já. Na podporu klientčina vnitřního já může působit podpora psychologa, která směřovala k zvýšení sebejistoty i většímu nadhledu nad sebou, kterého díky intervenci (především vedením poradenských rozhovorů) dosáhla.

**Interference a sledování klíčové proměnné**

Myslím si, že Gallweyův model práce s interferencemi a klíčovou proměnnou se ukázal také jako vhodný a fungující. Díky snaze utlumit interference, kritické hlasy vnějších já (vztahující se ke klientčině tloušťce), se klientka snažila hlad popírat, tím nad ním ztrácela kontrolu a nebyla schopna jej přiměřeně regulovat. Popíráním hladu tak u klientky docházelo k narušenému vnímání reality. Usuzuji, že obnovení vnímání popírané reality se podařilo za pomoci sledování klíčové proměnné (míry hladu v průběhu dne). Díky tomu byla klientka sama schopna lepší sebekontroly a přiměřené seberegulace.

Poruchy příjmu potravy a metoda Inner Game

Model Vnitřního a Vnějšího já ukázal, že si můžeme rozdělit vztah lidí k jídlu a poruchy příjmu potravy velmi přehledně.

- Normální člověk reguluje hlas Vnitřního já a nepřejídá se, ani nemá tendenci mučit se nepřiměřeně hladem.
- Obézní člověk naslouchá svému Vnitřnímu já a není schopen jej korigovat. Realitu si vesměs popírá nebo ji nevnímá.
- Anorektik se řídí příkazy svého Vnějšího já a zakazuje si jíst. Podobně jako u bulemika jsou příkazy Vnějšího já ohrožující a nerealistické. Zkreslen je také sebeobraz a představa očekávání okolí a partnera, kterému se chtějí líbit.
- Bulemik se snaží popírat hlas Vnitřního já, což se mu zcela nedaří a Vnitřní já nastupuje v situaci, kdy poklesl jeho krevní cukr a v případě, že začne jíst, k pocitu nasycení dochází až po cca půl hodině od okamžiku, kdy začne jíst. V tu chvíli je žaludek stažený, on má tendenci se přejíst, vzniká tlak v žaludku a nastupuje Vnější já se svými výčitkami a příkazy. Dochází tedy k tomu, že bulemik reguluje tento stav tím, že jde zvracet. Jak jsem již uvedl v popisu anorektika: zkreslen je sebeobraz a představa očekávání okolí a partnera, kterému se chtějí líbit. Narušena je (podobně jako u tenisty, který „kazí") schopnost koncentrace a vnímání reality.

**Shrnutí kasuistiky č.l**

Problém, kterým byla bulimie, a se kterým se na mě klientka obrátila, se podařilo díky intervenci vyřešit. Klientka ve svém předešlém chování (zvracení) již nepokračovala a nyní (rok po intervenci) stále nepokračuje. Domnívám se, že metoda Ihned Game se ukázala jako celkově vhodná. Na základě mého setkání s klientkou, které se odehrálo rok po ukončení intervence, konstatuji, že klientka sama s odstupem času velmi pozitivně hodnotí to, jaký mělo význam v jejím dalším životě naše společné setkávání.

**Kasuistika č.2**

**Práce s vnitřním a vnějším já**

Domnívám se, že použití metody Inner Game bylo v tomto případě vhodné z toho důvodu, že sám Gallwey metodu vytvořil právě pro lepší zvládání trémy a pro podávání co nejlepšího výkonu při zápase či v tomto případě při vystoupení. Myslím, že Inner Game přiléhavě popisovala působení interferencí, kvůli nimž dochází u vystupujícího k narušení kontaktu s realitou a jejímž obnovením se situace podstatně a to pozitivně mění.

Klient si sám na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomoval své myšlenky, které jej stresovali a způsobovali mu trému. Díky pojmenování a rozboru hlasů je mohl nahlédnout a přemýšlet o jejich reálnosti. Cílem bylo jejich zpochybnění a nalezení vyváženějších myšlenek (v souladu s postupem KBT). To ovšem s použitím metody Inner Game a díky technice nekritického pozorování respektive soustředění se na klíčovou proměnnou.

S pomocí relaxace jsem usiloval pomoci klientovi umět nalézt stav vnitřního já ve kterém je mu příjemně, cítí se uvolněně a může tak podat lepší výkon. Klient dospěl k poznání, že hra na kytaru je jeho zábavou a neměla by jej stresovat. K posílení hlasu vnitřního já a omezení kritického hlasu vnějších já došlo také díky tomu, že klient případné selhání přestal spojovat s výroky o sobě a své kvalitě, ale přičetl by je na vrub trémy.

**Interference a sledování klíčové proměnné**

V průběhu hledání klíčové proměnné jsem narazil na to, že klient sám se snaží omezit hlasy vnějších já intenzivním soustředěním, což se mu nedaří a ocitá se v začarovaném kruhu.

Pro oslabení trémy bylo tedy třeba omezit interference kritických hlasů vnějších já i intenzitu klientova snažení přemoci trému tím, že se co nejvíce soustředí. Podařilo se nám najít klíčovou proměnnou (pozorování okolí), jejímž sledováním došlo k odpoutání se od příprav a přerušení snahy soustředit se v daném okamžiku. Došlo tedy (z hlediska terminologie metody Inner Game) k obnovení vnímání reality či kontaktu s realitou. Klient odvedl svou pozornost od interferencí a kritický hlas vnějších já utichl. Sledování této proměnné (publikum a kapela) se ukázalo jako dostatečné, protože narušilo vliv hlasů vnějších já a naopak klienta vedlo ke zjištění faktů, které si dříve neuvědomoval a díky jimž upravil svůj pohled na situaci. Usuzuji, že hlasy vnějšího já, které byly zpočátku velmi kritické a nerealistické, se díky obnovení kontaktu s realitou klientovi podařilo přeformulovat do podoby odpovídající více realitě.

**Shrnutí kasuistiky** č.2

Domnívám se, že problém (tréma při vystoupení), se kterým se na mě klient obrátil, se podařilo díky intervenci vyřešit. Klient již před a při vystupování nezažívá nepřiměřený stres a ustoupily i anticipující obavy z dalších vystoupení. Obnovení klientova kontaktu s realitou vedlo k tomu, že hlasy klientových vnějších já utichly a nepůsobí již jako interference. Obnovení kontaktu s realitou naopak vedlo k tomu, že klient komunikuje s publikem a kapelou (oproti dřívějšímu uzavírání se do sebe a snaze soustředit se) a více si tak své vystupování užívá.

**Závěr a zhodnocení kasuistik**

K uvedeným kasuistikám je nutné poznamenat to, že jsem v praktické části diplomové práce ověřoval pouze jeden z přístupů ke koučování. Domnívám se, že použití metody Inner Game bylo v těchto případech vhodné. Jejími klady jsou snadná srozumitelnost a názornost, která umožňuje klientovi pochopit lépe své fungování, zlepšit sebekontrolu a převzít úlohu „sebeterapeuta". Usuzuji, že tato technika může být vhodná pro kratší intervence a pro práci s klienty, kteří jsou schopni lepší sebereflexe. Vzhledem k tomu že jedním z cílů je snížit tlak kritického já, může pomoci klientům, kteří mají problém s nadměrnou sebekritičností či úzkostností. Jako velmi zajímavou a inspirativní vidím práci se sledováním klíčové proměnné, která klientům pomáhá obnovit kontakt s realitou. Bez kritického působení příkazů či návodů, které musí dodržovat a mohou působit kontraproduktivně, dochází pak „samo" ke zlepšení. Klient má lepší vhled do problému, kontrolu nad situací a posiluje se tak jeho

autonomii při řešení problémové situace. V průběhu hledání klíčové proměnné jsem v obou případech objevil to, že klienti sami se snaží omezit hlasy vnějších (snahou nevnímat hlad či soustředit se), což se jim nedaří a tak se ocitají se v „začarovaném kruhu". Z hlediska pozorování toho jak funguje člověk jako systém, je možné takto uvažovat o vzniku různých variant nepřiměřeného či patologického chování. Zároveň se nabízí cesta, jak k problému přistupovat a řešit jej.

**Proč by tedy mohlo mít koučování místo v práci školního psychologa?**

Koučování je zaměřeno na maximální aktivizaci klienta a podporování jeho aktivity při hledání postupu, jeho realizaci a vyhodnocování. Tento moment může být významný v jakémkoli poradenském či terapeutickém procesu. Domnívám se, že je jednou z podmínek úspěchu intervence. Koučování přichází s nástroji, které mu takou činnost mohou umožnit. Ty jednak hledá v různých směrech poradenství a terapie a snaží se také objevovat nové postupy a metody. Jak už jsem v úvodních kapitolách uvedl ve školním prostředí může být určité nebezpečí v přílišném psychologizování problému a zbytečném objasňování místo orientaci na řešení a změnu.

Podle činností, které má školní psycholog ve škole provádět (definované PhDr. J. Zapletalovou na str. 8-11), bychom uplatnění metod koučování mohli najít v oblasti:

- provádění edukační terapie,
- provádění prevence školní neúspěšnosti,
- provádění krizové intervence,
- pomáhání učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu.

Dle přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. - Standardní činnosti školy k bodu III. Standardní činnosti školního psychologa - Konzultační, poradenské a intervenční práce
bychom využít koučování při:

2) individuální případové práci se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení).
4) prevenci školního neúspěchu žáků (náprava, vedení, apod.).

5) kariérovém poradenství u žáků.
9) podpoře spolupráce třídy a třídního učitele.
10) individuálních konzultacích pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání.

**Při jakém druhu práce školního psychologa by koučování mohlo být používáno?**

Postupy koučování jsou zejména vhodné pro individuální konzultace s klienty. Usuzuji, že postupy koučování jsou vhodné zejména při snaze o maximální aktivizaci klienta a v situacích, kdy klient sám je expertem na oblast, ve které se příliš neorientujeme. Dále to mohou být případy, kdy nám jde o posílení motivace klienta. Speciální oblastí je kariérové poradenství a na osobnostní rozvoj orientované poradenství. Zde mohou být využívány silně aktivizační techniky a postupy.

**Ve vztahu školní psycholog a jednotlivý učitel (eventuálně jiný pracovník školy).**

Zde se domnívám se, že koučování může být využíváno v kariérovém či osobnostním poradenství učitelům, při pomoci učitelům lépe se orientovat ve vztazích se žáky či kolegy.

**Ve vztahu školní psycholog a jednotlivý žák**

Domnívám se, že koučování může být zejména využíváno u konzultací zaměřených na podporu motivace žáků, řešení obtíží s učením, při práci se žáky s výchovnými problémy, u adaptačních i vztahových problémů a eventuálně při práci se žáky v hledání jejich profesní orientace.

## Shrnutí diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo přiblížit školním poradcům nové možnosti v poradenské práce s žáky, studenty i pedagogickým sborem, které přinášejí směry orientované na koučování. Techniky a postupy se kterými jsem se setkal, jsou z části shodné i v jiných přístupech, některé poznatky, jak se domnívám, mohou obohacovat poradenskou praxi. V oblasti koučování považuji pro mě za zajímavé uvažování o roli kouče a koučování obecně. Jako velmi přínosný vidím přístup ke klientovi „coby expertovi" sama na sebe a své problémy a snahu o jeho maximální aktivizaci v poradenském procesu.

V uvedených kasuistikách jsem se pokusil dokumentovat, že některé techniky z oblasti koučování respektive metoda Inner Game mohou být pro praxi školního psychologa vhodné. Z výsledků usuzuji, že tato technika byla přínosná díky tomu, že je klientům srozumitelná a je jednoduchá. Z tohoto důvodu napomáhá tomu, aby si klient svou situaci zmapoval v podstatě sám a techniku snadno uchopil a sám s ní pracoval. Právě vědomí toho, že si klient pomáhá sám a je v jeho moci situaci zvládnout, může být ve věku dospívání významným prvkem úspěšnosti intervence.

Vzhledem ktomu, že se poradenská praxe bude stále vyvíjet, může koučování nabídnout obohacení přístupu ke klientovi a další možnosti práce s ním.

## Slovo závěrem

Záleží především na odborné připravenosti poradců a jejich dalším vzdělávání jaké postupy budou volit při práci s klientelou. Domnívám se, že v oblasti školního poradenství nedochází k dostatečné výměně informací a také je podceněna funkce systematické supervize v poradenské práci. Další vzdělávání poradců, supervize i týmová spolupráce by zvyšovala kvalitu služeb nejen školních poradců, ale obecně i poradenské práce.

# LITERATURA:

**Primární literatura:**

Fischer-Epe, M. „ Koučování - Zásady a techniky profesního doprovázení, Praha Portál 2006

Whitmore, J. : Koučování - Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, Praha, Management Press 2004

Parma, P.: Umění koučovat, Praha, Alfa Publishing 2006

Gabura, J., Pružinská, J.: Poradenský proces. Praha, Slon 1995

Gallwey, W., T.: Tajemství vysoké pracovní výkonnosti, Praha, Management Press 2004

Dovalil, J., et al: Lexikon sportovního tréninku, Praha, Karolinum 2008

Hadj Moussová, Zuzana - Duplinský, Josef a kol. : Diagnostika. Pedagogicko - psychologické poradenství II. Praha, Univerzita Karlova 2002

Hadj Moussová, Z., Valentová, L., a kol.: Poradenské teorie a strategie. Praha, Univerzita Karlova 2002

Hrabal, V. et al. : Kapitoly z výchovného poradenství, Praha, Ústav sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství ped. fakulty Univerzity Karlovy 1985

Petrusek, M. : Sociologické školy, směry, paradigmata, Praha, Sociologické nakladatelství (SLON) 2000

**Sekundární literatura:**

Suchý, J., Náhlovský, P. : Koučování v manažerské praxi Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu, Praha, Grada 2007

Stacke, É.: Koučování pro manažery a firemní týmy, Praha, Grada 2005

Birch, P. : Koučování - Inspirujte ostatní ke zlepšení výkonu, Brno, CP Books a.s. 2005

Duška, J., Trnka. J.: Biochemie v souvislostech, Praha, Karolinum 2006

Gjuričová, Š,Kubička,J. : Rodinná terapie - systemické a narativní přístupy, Praha, Grada 2003

**Odkazy na webové stránky:**

Strnad, V., Hesoun. J.: Narativní koučování - Osoba či organizace jako dobrý příběh (Předneseno jako referát na konferenci „Systemické koučování", Banská Bystrica, 5.- 6. 5. 2005, základ prezentace na Letní univerzitě pro management - v Benátkách, 28.7.2005)
http://www.solworld.org/downloads/strnad-hesoun.doc

Co dělá školní psycholog? IPPP - PhDr. Jana Zapletalová
http://www.ippp.cz/sluzby/co-dela-sp/co-dela-sp.htm

webové stránky školních psychologů
http://www.oahshb.cz/phprs/view.php?cisloclanku=2005091601
http://www.zstylova.cz/skolni-poradenske-pracoviste/skolni-psycholog/nabidka%20sluzeb.doc/view
http ://www. vosvdf.cz/ cmsb/index. php?p=99
http://zssnp6.cz/index.php?option=com content&view=article&id=63&Itemid=70
http://www.osmec.cz/skolni-psycholog.php

Národního informační středisko
http://www.nvf.cz/spps/publikace2002.htm

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
http://www.msmt.cz/dokumentv/vyhlaska-c-72-2005-sb-l

The International Coach Federation
http://www.coachfederation.org/ICF/

Najděte si svého kouče, Kouřil, M., Business world,
http://www.businessworld.ez/bw.nsf/0/747828FE257EB294C1256E8900486F4F7QpenDocument&cast=l

Schmitt, O., Annette, B. Reissfelder - Teamconsult s.r.o.
http://www.teamconsult.sk/en/publikace.htm

http://www.inovace.cz/navody-a-dovednosti/stanovit-si-cile-podle-smartu-a-byt-uspesni/

K Yerkes - Dodsonovu zákonu:

http://phil.munv.cz/data/UZB001/UZB001_zápisky_ucitelstvi.doc

K systemické terapii

http://www.cpsinfo.cz/Systemick%C3%A1%20terapie.doc

http://www.lirtaps.cz/psychosomatika/psomweb2007_3/martin_konečný_307.htm

K pojmu Interference:

http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/Animal/chap5.htm

http://abudehur.wz.cz/psycho/chovancik/vychovvavzdelavani.doc

K pojmu Vodítka:

http://etext.czu.cz/**imR**/skripta/64/pamet-l.pdf

http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/didaktika/dil3/uceni03.html

http://www.fhs.chvtrak.cz/texts/psychologie/plh.kap7.doc