

NORA GAVENDOVÁ

Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga

PEDAGOGIKA



GRADA®



O autorce

PhDr. Nora Gavendová je speciální pedagožka a psychoterapeutka s více než 30letou odbornou praxí. Působí ve škole při psychiatrické nemocnici, má i svou soukromou praxi, ve které se kromě psychoterapie věnuje i supervizní práci. Externě pracovala téměř 10 let na lince důvěry.

V centru jejího profesního zájmu jsou děti, dospívající i dospělí, kteří mají psychické potíže, respektive u kterých byla diagnostikována psychická porucha.

Ukončila magisterské studium oboru Speciální pedagogika na UP v Olomouci se zaměřením na psychopedii, logopedii a etopedii. Absolvovala výcvik v krizové intervenci, výcvik v mediaci, komplexní výcvik v integrativní psychoterapii, komplexní výcvik v kognitivně-behaviorální terapii podle kritérií EU a supervizní výcvik. Akcent její terapeutické práce je kladen na uplatňování kognitivně-behaviorálních intervencí, které jsou dobře použitelné nejen v terapeutické, ale i v pedagogické práci nebo výchovném působení.

Své zkušenosti předává vedením seminářů, workshopů a kurzů pro pedagogy, psychology, zdravotníky, studenty, rodiče či jiné zájemce.

NORA GAVENDOVÁ

Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga

PEDAGOGIKA



GRADA®

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **restně stíháno**.

PhDr. Nora Gavendová

**KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍ PŘÍSTUPY V PRAXI
PEDAGOGA**

Recenzentky:

PhDr. Mgr. Gabriela Erhardtová

Mgr. PhDr. Eva Škorvagová, PhD.

© Grada Publishing, a.s., 2021

Cover Photo © www.depositphotos.com

Vydání odborné knihy schválila Vědecká redakce nakladatelství Grada Publishing, a.s.

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, Praha 7

jako svou 8007. publikaci

Odpovědná redaktorka Jiřina Zemanová, Mgr. Helena Vorlová

Sazba a zlom Ing. Vladimír Meško

Obálka Antonín Plicka

Počet stran 96

1. vydání, Praha 2021

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

Názvy produktů, firem apod. použité v knize mohou být ochrannými známkami nebo registrovanými ochrannými známkami příslušných vlastníků, což není zvláštním způsobem vyznačeno.

Postupy a příklady v této knize, rovněž tak informace o lécích, jejich formách, dávkování a aplikaci jsou sestaveny s nejlepším vědomím autorů. Z jejich praktického uplatnění však pro autory ani pro nakladatelství nevyplývají žádné právní důsledky.

ISBN 978-80-271-4201-9 (ePub)

ISBN 978-80-271-4200-2 (pdf)

ISBN 978-80-271-2501-2 (print)

Obsah

0	autorce	2
	Úvod	7
	Slovníček pojmů a zkratk	9
1	Základní charakteristika a rysy KBT a jejich podobnost s pedagogickými principy	11
1.1	Základní charakteristika a rysy KBT	12
1.2	Podobnost základních rysů KBT s rysy výchovně-vzdělávacího procesu	17
1.2.1	Komentář na závěr kapitoly	18
1.3	Bludný kruh	18
1.4	Metody KBT	21
2	Přehled a charakteristika kognitivně-behaviorálních metod a nástrojů doporučených pro pedagogy	23
2.1	Prevence je lepší než intervence	23
2.1.1	Prevence problémového chování ve třídě – obecná doporučení	23
2.1.2	Preventivní opatření problémového chování ve třídě	23
2.2	Přehled užitečných preventivních intervencí použitelných ve školním prostředí	24
2.3	Intervenční metody řadící se ke KBT	28
3	Kognitivně-behaviorální metody vhodné pro školní speciální pedagogy a školní psychology	37
3.1	Metoda expozice	37
3.2	Metoda zábrana zabezpečovací reakce	38
3.3	Nácvik asertivity a sociálních dovedností	38
3.4	Relaxace a imaginační techniky	40
3.4.1	Relaxační polohy, typy relaxací a nácvik klidného dýchání	40
3.4.2	Imaginační cvičení	43
3.5	Metoda sledování a plánování činnosti	43
3.5.1	Komentář na závěr kapitoly	46

4	Adekvátní komunikace s žáky a vlídný přístup pedagoga	
	– alfa a omega vzájemného vztahu	47
4.1	Doporučení, jak lze komunikovat efektivněji	47
4.1.1	Komentář na závěr kapitoly	50
5	Možnosti a limity spolupráce pedagoga s rodiči integrovaných žáků	51
5.1	Komentář na závěr kapitoly	53
6	Uplatnění kognitivně-behaviorálních přístupů u žáků s psychickými problémy v prostředí škol a školských zařízení	54
6.1	Úzkostný žák a uplatnění KB intervencí	54
6.1.1	Terapie	56
6.1.2	Komentář na závěr kapitoly	58
6.2	Žák s ADHD a uplatnění KB intervencí	58
6.2.1	Terapie	60
6.2.2	Komentář na závěr kapitoly	64
6.3	Žák s poruchami chování a uplatnění KB intervencí.	65
6.3.1	Terapie	66
6.3.2	Komentář na závěr kapitoly	70
6.4	Žák s disharmonickým vývojem a uplatnění KB intervencí	71
6.4.1	Terapie	74
6.4.2	Komentář na závěr kapitoly	78
6.5	Žák, který se sebepoškozuje a uplatnění KB intervencí	78
6.5.1	Terapie	81
6.5.2	Komentář na závěr kapitoly	88
7	Význam multidisciplinární spolupráce v terapii psychických poruch dětí	90
	Závěr	91
	Citát na závěr	91
	Seznam bibliografických odkazů	92
	Jiné zdroje	94
	Internetové zdroje	94
	Rejstřík	95
	Souhrn	96
	Summary	96

Úvod

„Bud' příjemný a milý ve tváři, vlídný a zdvořilý ve způsobech, přívětivý a pravdomluvný ústy, vroucí a upřímný srdcem. Miluj, a tak milován budeš.“

J. A. Komenský

Podle J. Průchy (2000) je v pedagogické teorii pojem integrace jednoznačně chápán, jako „akt zařazení postiženého dítěte do běžné třídy mateřské, základní a střední školy“ (M. Vocilka, 1997, s. 3). Jde tedy o integrované vzdělávání handicapovaných dětí tak, aby nebyly segregovány, nýbrž „splynuly s proudem“ zdravé populace. To se ovšem snadno proklamuje jako humanistický princip, kdežto v praxi to naráží na četné překážky. Stále přetrvávají nedostatky. Jedná se například o nevybavenost běžných škol pro speciální edukaci postižených dětí a zejména nepřipravenost učitelů (J. Průcha, 2000, s. 85).

V českém školství se integrace začala zavádět od počátku devadesátých let 20. století. Názory českých a zahraničních odborníků na integraci zdravotně postižených dětí a mládeže upozorňují jak na pozitivní stránky integrace, tak na její negativa (J. Průcha, 2000).

V současnosti je integrace v českých školách v takovém běhu, že nezbyvá, než ji akceptovat a zabývat se možnostmi jak v prostředí dnešních základních škol žáky potřebnému naučit a k tomu se ctí obstat v roli pedagoga.

Publikace nabízí funkční a autorčinou praxí ověřené strategie, které se řadí ke kognitivně-behaviorálním intervencím. Tyto intervence jsou účinné a dobře použitelné v denní praxi pedagogů, kteří učí integrované žáky především na základních školách.

Je určena pedagogům, speciálním pedagogům, psychologům, pedagogickým asistentům, studentům pedagogických oborů, ale též zájemcům z řad rodičů, kteří mohou získat inspiraci k výchově svého dítěte.

Cílem této publikace je přehlednou a odborně-populární formou:

- nabídnout přístupy a techniky, které vycházejí z kognitivně-behaviorální terapie, jsou účinné a dobře použitelné ve výchovně-vzdělávacím procesu integrovaných žáků

- poukázat na podobnost principů a metod kognitivně-behaviorální terapie (KBT) s principy a metodami uplatňovanými ve výchovně-vzdělávacím procesu
- poskytnout krátce, přehledně a ve zkratce základní informace o těch psychických poruchách, které se často vyskytují u integrovaných žáků v běžných základních školách
- seznámit s efektivními komunikačními strategiemi, které jsou potřebné při interakci nejen se zdravotně postiženými žáky, a zdůraznit jejich význam
- ve prospěch efektivně probíhajícího výchovně-vzdělávacího procesu, akcentovat nutnost pozitivního vztahu pedagogů k integrovaným žákům
- vyzvednout nezbytnost multidisciplinární spolupráce mezi pedagogy, psychology a pedopsychiatry, v zájmu lepší integrace žáků, kteří trpí psychickými poruchami

Poznámka

Pro zachování autentičnosti, jsou v textu naznačeny i uvedeny expresivní výrazy. Jsou psány kurzívou.

V uvedených kazuistikách jsou změněny údaje kvůli zachování anonymity žáků.

V Opavě 30. července 2020
PhDr. Nora Gavendová

Slovníček pojmů a zkratek

automatické negativní myšlenky (ANM) – jsou myšlenky, které přicházejí spontánně, rychle, náhle, automaticky, většina lidí si je neuvědomuje a uvědomí si až jejich následky – zejména napětí, nepohodu a jejich tělesný doprovod. ANM naskakují samy, nemáme nad nimi volní kontrolu. Jsou to myšlenky například: „Beztak to nezvládnou. Určitě mě nemá rád. Na to nemám.“ apod.

behaviorální – týkající se chování, jednání, konání

DPA – dětská pedopsychiatrická ambulance

edukace – vzdělání, poučení

emoce – širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy, stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti. Emoce jsou například: radost, smutek, hněv, úzkost, strach, překvapení, stud, znechucení atd.

expozice – vystavení se určité situaci či emoci

chování (z angl. behaviour) – souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu

jádrová přesvědčení neboli kognitivní schémata – představují souhrn základních, často nevyřčených a nevědomých předpokladů o tom, jaký jsem, jaký je svět okolo a co od něj mohu očekávat. Vytvářejí se v raném dětství.

KBT – kognitivně-behaviorální terapie

kognitivní – týkající se poznání, poznávání, vědomí, myšlení, ale i fantazie a imaginace

kognitivní omyly neboli kognitivní zkreslení, též **logické chyby** v uvažování – jedná se o:

1. *přehnané zobecnění* – příklad: Nepovedla se mi jedna věc. Přehnané zobecnění: Nikdy nic se mi nepovede.

2. *nepodložené závěry* – příklad: Potkám známého, který mě přehlédne. Nepodložený závěr: Je na mě nazlobený.

3. *zkreslený výběr faktů* (mentální filtr) – nepodstatný detail je vytržen z kontextu. Příklad: Mladý muž se usmál na kolegyni. Zkreslený výběr faktů: Určitě spolu něco mají.

4. *přehánění či bagatelizace* – maximalizuje se neúspěch či nepříjemný zážitek a minimalizují se zásluhy či příjemné zážitky. Příklad: Poslední den na dovolené se partneři pohádali. Přehánění: Byla to zkažená dovolená.

5. *černobílé (extrémní) myšlení* – dotýčný se zaměřuje na vše, co je negativní.

6. *emoční usuzování* – na podkladě své momentální emoce udělám závěr. Rozbušilo se mi srdce, při tom, jak mě představili nové kolegyni. Emoční usuzování: Je to dobrý člověk, hned jsem to cítil/a.

kognitivní restrukturalizace – proces v terapii, který vede k identifikaci maladaptivních myšlenek a následné práci s nimi

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

vyváženější (alternativní) myšlenka – myšlenka, která snižuje přesvědčivost automatické negativní myšlenky a zmírňuje emoci s ní spojenou. Tato myšlenka nemusí být ovšem přesvědčivá na sto procent.

ZS – záměrné sebepoškozování

1 Základní charakteristika a rysy KBT a jejich podobnost s pedagogickými principy

Psychoterapie je léčebné působení psychologickými prostředky. Využívání těchto prostředků je záměrné a plánovité. K psychologickým prostředkům patří slova, rozhovor, neverbální chování, podněcování emocí, učení, vztahy a interakce ve skupině aj. (S. Kratochvíl, 2002). Existuje řada psychoterapeutických směrů: psychoanalýza, adlerovská či jungovská psychoterapie, dynamické psychoterapeutické směry, logoterapie, gestalt terapie, rogersovská terapie, kognitivně-behaviorální terapie a další.

Terapie dětí se v mnoha směrech odlišuje od terapie dospělých. Rozdíl vyplývá z povahy dětského věku. T. Ronenová (2000, s. 17) uvádí, že děti jsou „pohyblivé cíle“, tzn., že se nacházejí v procesu neustálé změny. Chování dítěte je určováno jeho vývojovým stadiem, rodinnými procesy, vlivy z okolního prostředí a jeho individuálními vlastnostmi. Terapie s dětmi by měla všechny uvedené faktory integrovat.

Léčbu dětí psychologickými prostředky lze uskutečňovat zhruba od 3 let věku dítěte (J. Vymětal, 2004, s. 176). V tomto období u běžně nadaných dětí nastává vývojový skok, hra individuální se mění ve hru sociální a dítě obvykle již kvalitně komunikuje.

U mladších dětí pracujeme spíše s jejich rodiči, ve smyslu poradenství, navrhuje zásahy do prostředí apod.

J. Vymětal (2004, s. 179) ve své publikaci uvádí, že terapie bývá tradičně vedena individuální nebo skupinovou formou, někdy v rámci rodinných setkání. Formy se mohou kombinovat. Z prostředků léčby se obvykle využívá: rozhovor, terapie hrou, psychogymnastika (metoda, při které účastníci vyjadřují situace, vztahy a pocity pohybem, beze slov), činnostní terapie (něco se vyrábí), arteterapie (využívání umění pro terapeutické účely – kreslení, malování, modelování), muzikoterapie (terapie hudbou), relaxace, nácvik různých dovedností a přecvičování nežádoucího chování v žádoucí. Dětské pacienty J. Vymětal (2004, s. 179) doporučuje léčit výhradně ambulantní formou, aby nebyli vytrženi ze svého přirozeného prostředí. Jsou-li ovšem jejich zdravotní obtíže silné, je nutná hospitalizace.

V **pedagogickém pojetí** je výchova považována za záměrné působení na osobnost jedince, s cílem dosáhnout změn v různých složkách

osobnosti. Je to proces cíleného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, které umožňují optimální rozvoj všech jedinců ve shodě s individuálními dispozicemi a které stimulují jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. Pojem výchova je v pedagogice používán ve spojení s pojmem vzdělávání. Pro účely teoretického výkladu lze „výchovu“ a „vzdělávání“ oddělit, v praxi je to však nemožné. Každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává a zároveň vychovává. Z toho je odvozen „výchovně-vzdělávací proces“, který tuto propojenost vyjadřuje (J. Průcha, 2000).

Komparací různých psychoterapeutických směrů s pedagogickými metodami je patrné, že **psychoterapie a pedagogické metody mají mnoho společného.**

Množství styčných bodů pedagogiky a psychoterapie nacházíme **právě ve srovnání s kognitivně-behaviorální terapií.** S její filozofií, základními myšlenkami, principy a metodami mnozí pedagogové pracují a je to pro ně naprosto přirozené.

1.1 Základní charakteristika a rysy KBT

P. Možný, J. Praško (1999, s. 17) uvádějí, že KBT představuje jeden ze základních směrů současné psychoterapie. Jedná se o směr relativně mladý, který vznikl integrací dvou původně samostatných směrů: terapie behaviorální a terapie kognitivní. KBT vychází z teorie, že příčinou psychických potíží jsou **chybné způsoby chování a myšlení a že tyto chybné způsoby jsou naučené a udržované rozpoznatelnými vnějšími a vnitřními faktory. Klient se může tyto chybné způsoby myšlení a chování odnaučit či přeučit, nebo se může naučit novým způsobům jak řešit své problémy.** Vztah důvěry a spolupráce je v KBT nezbytný, ale nikoli postačující prostředek k dosažení úspěchu v terapii.

T. Ronenová (2000, s. 77) uvádí, že KBT vychází z teoretického předpokladu, že emoce a jednání člověka jsou do značné míry určovány tím, jak interpretuje svět, v němž žije. KBT s dětmi vychází přímo z behaviorální terapie. Behaviorální terapie se zaměřuje na současné problémy jedince, které jsou popsány tak, aby bylo zřejmé, jak ovlivňují životní styl jedince. Nepřiměřené chování je rozděleno na tři části: **spouštěče (A = antecedents), chování (B = behaviour a beliefs), následky (C = consequences),** tzv. „ABC model“.

U dětí se převážně využívají metody založené na klasickém a operantním podmiňování a na učení podle vzoru. Rozvoj KBT s dětmi má své kořeny v Bandurově teorii o roli očekávání v procesu učení a o možnosti napodmiňovat určitá očekávání během terapie. Kromě toho KBT s dětmi čerpá i z dalších modelů vytvořených pro terapii dospělých. Na rozdíl od dospělých se však KBT s dětmi více zaměřuje na naučení příslušným dovednostem a na uplatnění specifických terapeutických postupů (T. Ronenová, 2000).

Rysy KBT

P. Možný, J. Praško (1999, s. 31):

1. **KBT je krátká a časově omezená**
2. **KBT je strukturovaná a terapeut je aktivní a direktivní**
 - Sezení má svou pevnou strukturu a jasný, předem dohodnutý program. Terapeut je aktivní, klade otázky, nacvičuje konkrétní dovednosti, dává konkrétní domácí úkoly.
3. **KBT se opírá o vztah otevřené spolupráce mezi klientem a terapeutem**
 - Předpokladem úspěchu terapie je navázání vztahu důvěry a spolupráce.
4. **KBT vychází z teorie učení a teorií kognitivní psychologie**
 - Vychází z předpokladu, že určité psychické pochody jsou vrozené – pudové, instinktivní a jiné naučené v průběhu života.
 - Dalším předpokladem je, že určité formy učení jsou u člověka i jiných živočichů shodné, zatímco jiné formy učení jsou vlastní pouze člověku.

P. Možný, J. Praško (1999, s. 31) k tomuto bodu upřesňují formy učení podle behaviorálního modelu a pojem kognitivní procesy. Behaviorální model rozlišuje **tři formy učení: klasické podmiňování, operantní podmiňování a sociální učení čili učení nápodobou.**

A. Klasické podmiňování je forma učení společná lidem i živočichům. O její objev se zasloužil I. P. Pavlov. Ve svých pokusech prokázal, že reflexivní reakce lze vyvolat v organismu i působením neutrálních podnětů, které samy o sobě tuto reakci nevyvolávají. Tedy, že se organismus naučí reagovat na původně neutrální podněty určitou reflexivní reakcí.

B. Operantní podmiňování je forma učení společná lidem i zvířatům. Podle teorie operantního podmiňování je pravděpodobnost určitého chování určována jeho následky. Jejímú výzkumu se věnoval přede-

vším americký psycholog B. F. Skinner a jeho spolupracovníci. Podle tohoto modelu učení určitý podnět vyvolává určité chování. Následkem tohoto chování se organismus učí a v jeho důsledku se buď dané chování zpevní, tj., bude se v budoucnu po daném podnětu opakovat s vyšší pravděpodobností, nebo se toto chování oslabí, tj., bude se po daném podnětu opakovat s menší pravděpodobností.

B. F. Skinner ve svých pokusech se zvířaty dokázal, že pomocí systematické manipulace, s žádoucími (např. potrava) a nežádoucími (např. ranka elektrickým proudem) následky určitého chování, lze pokusná zvířata naučit velmi nepřirozeným formám chování (např. cirkusová zvířata). **Typy operantního podmiňování** jsou:

a) pozitivní zpevnění – pravděpodobnost určitého chování se zvyšuje, protože je odměňováno. „Odměna“ za určité chování může být například obdiv, zájem, peníze atp.

b) negativní zpevnění – pravděpodobnost určitého chování se zvyšuje, protože vede k úlevě. Například vyhyčivé chování úzkostného člověka je zpevněováno tím, že vede ke snížení jeho úzkosti.

c) pozitivní oslabení – označuje proces, při němž se pravděpodobnost určitého chování snižuje, protože vede k nepříjemným následkům. V těchto případech mluvíme o **trestech**.

Vliv trestu

J. Praško, P. Možný, M. Šlepecký, a kol. (2007, s. 26) uvádějí:

Nevýhody: Účinek trestu není tak předvídatelný, jako účinek odměny. Zatímco odměna dává jednoznačné posílení, aby se chování opakovalo, trest zdůrazní zastavení určitého chování, ale nenabízí další aktivitu. Trest také vede, na základě klasického podmiňování, ke strachu z trestající osoby, který může generalizovat i na jiné situace. Dále může nadměrný trest vyvolat agresivní chování. A konečně trestající chování může u člověka vést k tomu, že ho začne napodobovat. Z nadměrně trestaných dětí často vyrůstají agresivní dospělí.

Smysl trestů: Tresty ano, pokud jsou konzistentní, následují ihned po nežádoucím chování, a pokud je nabídnuta alternativní reakce, tehdy mohou být účinným prostředkem k přesměrování chování.

Pravidla používání trestu

Trest nerovná se fyzické bití!

J. Praško, P. Možný, M. Šlepecký, a kol. (2007, s. 912) uvádějí:

Definujte cílové chování, aby trestaný a trestající přesně věděli, oč se jedná. Děti mívají často od rodičů zákaz, tzv. „zaracha“ – na počítač, jít ven, sledovat TV, přivést si kamaráda atd. Na otázku: „Za co?“, mnohdy odpovídají: „Nevím“. Na otázku: „Jak dlouho?“, odpovědi dětí „půl roku“ nebývají výjimkou. Takový trest naprosto postrádá smysl.

Použijte trest ihned po výskytu chování. Cítíte-li ale přílišné rozčilení, můžete dítěti sdělit, že následek, který si za nevhodné chování ponese, si potřebujete chvíli promyslet. Netrestejte v rozčilení! Udělené tresty bývají pak nepřiměřené a jejich důsledné dodržení bývá problém pro děti i dospělé.

Použijte postup vždy, když se chování vyskytne. Někdy se bohužel udělování trestů a jejich intenzita odvíjí od momentální nálady dospělého. V dobré náladě prohrašek dítěti projde, ve špatné nikoli.

Administrujte postup, v klidu a přirozeně. Nejde-li to, kvůli velkému rozčilení, počkejte, až budete klidnější.

Trest používejte jen tehdy, je-li chování třeba oslabit nebo eliminovat, anebo tehdy, když pozitivnější postupy selhaly.

Udělení správného trestu vyžaduje přemýšlení a osobní disciplínu dospělého. Když cítíte, že „kujete plány“ jak dítě potrestat, že mu „to chcete dát pěkně odskákat“, když ve vás převládá chuť ukázat dítěti svou moc, čekejte! Tyto pocity jsou normální, ale jsou zároveň jednoznačným signálem, že potřebujete „vychladnout“ a počkat, než o zamýšleném trestu dokážete uvažovat racionálně.

Příliš časté používání trestu může mít za následek únik, vyhýbání se a agresivní chování.

Poznámka

I když jsou pozitivní postupy neúčinnější, existují případy, kdy je trest morální a etičtější alternativou. Např. rodič si nemůže dovolit nepotrestat dítě za to, že běhá do silnice.

Stručná odpověď na otázku: „Jak vhodně a eticky potrestat žáka, je-li to nutné?“ zní: „Přiměřeným odejmutím výhody.“

d) negativní oslabení – pravděpodobnost určitého chování se sníží, protože vede k nežádoucím následkům (například ochota chodit do práce se sníží, pokud pracovník přestane dostávat plat, který očekává).

Principy operantního podmiňování se v běžném životě uplatňují téměř neustále. Lidé se snaží chovat tak, aby jim jejich chování přineslo žádoucí důsledek. **Také k druhým lidem se chováme tak, abychom jejich chování buď zpevnili (poděkováním, vyjádřením obdivu apod.), nebo oslabili (vyjádřením kritiky či nesouhlasu, omezením kontaktu apod.).** Také v terapeutickém či pedagogickém procesu vědomě nebo nevědomě zpevňujeme chování žáka – pochvalou, úsměvem, zájmem atp.

C. Sociální učení čili učení nápodobu – A. Bandura, se svými spolupracovníky prokázal, že člověk ve většině situací nereaguje náhodně nebo na základě pouze vlastních zkušeností, ale že se výrazně uplatňuje sociální učení (P. Možný, J. Praško, 1999, s. 41). Podle tohoto modelu není chování ovlivněno pouze jeho následky, ale také pozorováním chování jiných lidí nebo i slovním sdělením ze strany druhých, jaké chování je v danou chvíli vhodné, případně k jakým vede následkům. **Sociální učení se uskutečňuje pozorováním nebo napodobováním.** Při napodobování se člověk snaží opakovat po druhých určité chování, o němž se domnívá, že je vhodné a vede k žádoucím následkům. Při učení pozorováním člověk chování druhých hned nenapodobuje, ale pouze si je teoreticky zapamatuje, aby je později mohl použít v odpovídající situaci.

Kognitivní procesy jsou všechny mentální procesy, které zpracovávají a uchovávají informace z vnějšího prostředí i z vnitřního prostředí organismu. Patří sem **procesy vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, hodnocení, přisuzování, očekávání apod.** Kognitivní procesy jsou verbální (myšlení ve slovech, větách) i neverbální (myšlení v představách, obrazech). Kromě toho jsou kognitivní procesy vědomé a nevědomé. V současné době neexistuje jedna ucelená teorie kognitivních procesů. Poznání v této oblasti se neustále vyvíjí. Jednu z nejvlivnějších teorií o vzniku psychických poruch vytvořil na základě poruch kognitivních procesů A. T. Beck (1996), uvádí P. Možný, J. Praško (1999, s. 48).

5. KBT se zaměřuje na přítomnost

– Hlavní důraz je kladen na analýzu současných faktorů, které problémové chování spouštějí a udržují.

6. KBT se zaměřuje na konkrétní, jasně definované problémy

– Problém je třeba popsat v pojmech zjevného pozorovatelného chování.

7. KBT si stanovuje konkrétní, funkční cíle

- Cíl je třeba popsat opět v pojmech zjevně pozorovaného chování, aby se dalo jasně určit, ve kterém okamžiku klient stanoveného cíle dosáhl.
- 8. **KBT se zaměřuje na pozorovatelné chování a vědomé psychické procesy**
 - Terapie se snaží vycházet z ověřitelných a objektivizovaných faktů, tzn. z faktů, na kterých se může shodnout více nezávislých pozorovatelů.
- 9. **KBT uplatňuje vědeckou metodologii**
 - Terapie začíná pozorováním a zaznamenáváním konkrétních faktů (typ chování), souvisejících se zkoumaným problémem.
 - Tato fakta měříme, tj., zjišťujeme jejich frekvenci, dobu trvání a intenzitu, a to opakovaně v průběhu terapie.
- 10. **Konečným cílem KBT je dosažení soběstačnosti klienta**
 - Během terapie získává klient znalosti o svém problému.
 - Opakovaným procvičováním získává dovednosti a díky dosaženým úspěchům se zvyšuje jeho hodnocení vlastní zdatnosti a sebedůvěra.
 - Po ukončení terapie se tedy klient stává svým vlastním terapeutem.

1.2 Podobnost základních rysů KBT s rysy výchovně-vzdělávacího procesu

- Vyučovací hodina je krátká a časově omezená.
- Vyučovací den i vyučovací hodina jsou strukturované.
- Pedagog je aktivní a direktivní. Klade otázky, nacvičuje konkrétní dovednosti, dává konkrétní domácí úkoly.
- Vzniká vztah vzájemné spolupráce žáka a pedagoga.
- Vyučování vychází z teorie učení.
- Když pedagogové realizují pedagogickou diagnostiku, pozorují, zaznamenávají konkrétní fakta související se zkoumaným problémem. Tato fakta měří, tj., zjišťují jejich frekvenci, dobu trvání a intenzitu, a to opakovaně během pravidelného kontaktu s žákem.
- Existuje podobnost se systémem sankcí ve školství s udělováním odměn a trestů, jak je pojímá KBT. Tuto paralelu lze vidět především v logické posloupnosti. Sankce za porušení školního řádu se přidělují od nejmírnějších opatření po nejprísnější. Od poznámky přes důtku třídního učitele, důtku ředitele školy, dvojku z chování až po trojku z chování.
- Analogii logické posloupnosti, která je typická pro školství, lze pozorovat i s některými kognitivně-behaviorálními metodami. Na-

příklad realizuje-li klient metodu expozice (postupné vystavování se obávané situaci), jsou jednotlivé kroky plánovány postupně, od nejlehčích po nejtěžší. Použije-li kognitivně-behaviorální terapeut škálování, rovněž je zachována posloupnost – od stupně s nejmírnější intenzitou po intenzitu nejvyšší.

1.2.1 Komentář na závěr kapitoly

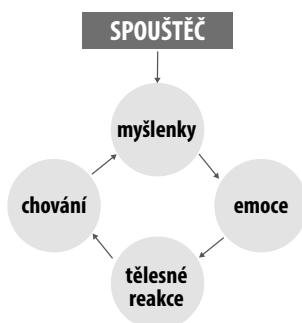
Výchovně-vzdělávací proces a kognitivně-behaviorální terapie mají mnoho společného. Pedagogové zcela přirozeně ve své praxi metody řadící se ke KBT uplatňují. V interakci s žákem **operantně podmiňují**. Průběžně dané chování **pozitivně zpevňují** – pochvalou, dobrou známkou, zájmem či jinými „odměnami“. Nežádoucí chování „**trstají**“ – odejmutím výhody, důtkou, poznámkou, zhoršeným stupněm z chování apod. Pedagogové cíleně **odvádějí a zaměřují pozornost** žáků, **stanovují cíle**, plánují s žáky **postupné kroky** k jejich zvládnutí. Učivo **opakují, nacvičují, fixují a automatizují**. Učí žáky sebeoceňování a škálování. Během zkoušení před tabulí, zadáním písemné práce či testu žáka **exponují** jeho vlastním negativním emocím – trémě, úzkosti, strachu apod. Tak vzniká příležitost uvědomit si tyto emoce a překonat je, nevyhnout se jim. Při práci zejména s mentálně postiženými žáky či žáky trpícími poruchami autistického spektra, kromě operantního podmiňování, **formují, řetězí, pobízí** apod. A konečně, pedagog mnohdy **slouží jako vzor** – žáci chování pedagoga často napodobují.

1.3 Bludný kruh

K lepšímu porozumění metod, které používá KBT, je důležité seznámit se s pojmem bludný kruh. Bludný kruh je v kognitivně-behaviorální terapii klíčový pojem.

Popis chodu bludného kruhu

Bludný kruh rozbíhá určitý spouštěč. **Spouštěč ovlivňuje myšlenky,**



Obr. 1 Bludný kruh
(inspirováno: výcviky a kurzy
viz www.gavendova.cz)

myšlenky ovlivňují emoce, emoce pak tělesné reakce a tělesné reakce chování.

Příklad fungování bludného kruhu agresivního žáka Františka

Spouštěč: Spolužák Ivan mu řekl: „Ty jsi blbec.“

Myšlenky: „Co si myslí, vrazím mu.“

Emoce: vztek

Tělesné reakce: bušení srdce, zčervenání

Chování: rána pěstí Ivanovi

Příklad fungování bludného kruhu úzkostné žákyně Aleny

Spouštěč: písemka z matematiky

Myšlenky: „Neumím to, dostanu špatnou známku, naši budou naštvaní.“

Emoce: úzkost

Tělesné reakce: tíha na hrudi, tělesný třes, knedlík v krku

Chování: Alena zůstala doma a nešla do školy.

Příklad fungování bludného kruhu u žákyně Jany, která se sebepoškozuje

Spouštěč: Jana dostala zprávu od svého kluka, že s ní končí vztah.

Myšlenky: „Je to grázl, asi si začal s tou zmalovanou Ivetou, nelíbím se mu, jsem tlustá, pořežu se...“

Emoce: vztek, lítost

Tělesné reakce: bolest žaludku, pocení...

Chování: pláč, pořezání se na zápěstí

Popis jednotlivých modalit bludného kruhu

Spouštěčem problémového chování mohou být:

- situace
- chování
- myšlenky
- emoce
- interpersonální vlivy
- fyziologické proměnné

Myšlenky jsou kognitivní procesy. V souvislosti s bludným kruhem KBT používá termín automatické negativní myšlenky. Ty jsou charakterizovány jako myšlenky, které přicházejí spontánně, rychle, náhle, auto-