

Význam sociálně psychologicky podpůrných skupin pro děti a dospívající s problémy se začleněním mezi vrstevníky

Bc. Daniela Peprnová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Daniela Peprnová**
Osobní číslo: **H160322**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Význam sociálně psychologicky podpůrných skupin pro děti a dospívající s problémy se začleněním mezi vrstevníky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a její prostudování.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálně psychologicky podpůrných skupin, komunikace mezi vrstevníky a rizikových faktorů začleňování do kolektivu dětí a dospívajících.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce: **106 stran**
Rozsah příloh: **3 strany**
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HERMOCHOVÁ, Soňa. Skupinová dynamika ve školní třídě. Dokážu to? Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

KRATOCHVÍL, Stanislav. Skupinová psychoterapie v praxi. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-726-2347-8.

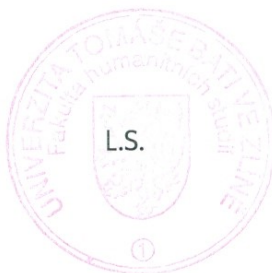
LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 19. 3. 2018

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá sociálně psychologicky podpůrnými skupinami pro děti a dospívající s problémy se začleněním mezi vrstevníky. V teoretické části vymezuje vývojová specifika cílové skupiny, pojednává o významu vrstevnických vztahů a mapuje oblast pomoci v České republice. Úzce se zaměřuje na organizaci Unie Kompas ve Zlíně, která zmiňované skupiny nabízí v rámci poradny Logos pro děti, dospívající a jejich rodiče. Empirický výzkum se soustředí na účastníky skupin a je založen na hloubkových rozhovorech dokládající subjektivní názory na význam těchto skupin pro reálný život v oblastech: škola, rodina a sebepojetí.

Klíčová slova: podpůrná skupina, porucha pozornosti bez hyperaktivity (ADD), porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), poruchy autistického spektra (PAS), skupinová koheze, specifické poruchy učení, šikana, vrstevnická skupina

ABSTRACT

This thesis deals with socially-psychological support groups for children and adolescents with integration among peers problems. In the theoretical part, it defines the developmental specifics of the target group, discusses the importance of peer relations and maps the area of assistance in the Czech Republic. It focuses narrowly on the organization Unie Kompas in Zlín, which offers these groups within Logos counselling for children, teens and their parents. Empirical research focuses on group participants and is based on in-depth interviews demonstrating subjective views on the importance of these groups for real life in the following areas: school, family and self-concept.

Keywords: support group, Attention Deficit Disorder (ADD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Autism Spectrum Disorders (ASD), group cohesion, Specific Learning Disabilities, bullying, peer group

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Ireně Balaban Cakirpaloglu, Ph. D. za podporu a pomoc při vedení diplomové práce. Dále všem respondentům, kteří byli ochotni zúčastnit se empirického výzkumu a pracovníkům Unie Kompas za umožnění tento výzkum realizovat, zejména paní ředitelce Mgr. Martině Stavjaníkové, kolegyni Mgr. Lucii Eliášové a Mgr. et Bc. Martinovi Stavjaníkovi.

Děkuji také svým nejbližším za trpělivost, obětavost a laskavou péči, kterou mi po celou dobu studia věnovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁKLADNÍ POJMOSLOVÍ	13
1.1 DÍTĚ A DOSPÍVAJÍCÍ Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	14
1.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	15
1.2.1 Morální uvažování a způsob myšlení.....	16
1.2.2 Emoční prožívání	17
1.2.3 Vztah k sobě samému.....	18
1.2.4 Rodinné vztahy.....	19
1.3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	20
1.3.1 Morální uvažování a způsob myšlení.....	21
1.3.2 Emoční prožívání	22
1.3.3 Vztah k sobě samému.....	23
1.3.4 Rodinné vztahy.....	24
1.4 PSYCHOPATOLOGIE VÝVOJE	25
2 VÝZNAM VRSTEVNICKÉ SKUPINY	27
2.1 VRSTEVNICKÉ VZTAHY – OD DĚTSTVÍ AŽ K RANÉ DOSPĚLOSTI.....	28
2.1.1 Vrstevníci opačného pohlaví v dětském věku.....	29
2.1.2 Vrstevníci opačného pohlaví v období dospívání	30
2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA JAKO MÍSTO STŘETU S VRSTEVNÍKY	31
2.2.1 Role spolužáka	32
2.2.2 Vliv pedagoga na kohezi skupiny	33
2.2.3 Třídní klima jako důležitý činitel sociálních vztahů	34
2.3 KONTAKT S VRSTEVNÍKY V NEFORMÁLNÍM PROSTŘEDÍ	36
3 PŘEHLED SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÝCH SKUPIN V ČESKE REPUBLICCE	39
3.1 UNIE KOMPAS – POMOC DĚTEM A DOSPÍVAJÍCÍM VE ZLÍNĚ	40
3.2 PORADNA LOGOS	41
3.2.1 Personální struktura Poradny Logos	42
3.2.2 Zapojení dobrovolníků a dalších osob	43
3.2.3 Práce se zájemcem a uživatelem z metodického hlediska	44
3.3 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÉ SKUPINY V PORADNĚ LOGOS	45
3.3.1 Záměr sociálně psychologicky podpůrných skupin	46
3.4 VÝVOJ SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÝCH SKUPIN Z HLEDISKA JEJICH KOHEZE	48
3.5 UŽIVATELÉ SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÝCH SKUPIN	50
3.5.1 Uživatel s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity	51
3.5.2 Uživatel s poruchou autistického spektra.....	53
3.5.3 Uživatel se zkušenostmi s šikanou.....	55
3.5.4 Přidružené problémy uživatelů poradny Logos	56

3.6	POUŽÍVANÉ TECHNIKY V SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÝCH SKUPINÁCH.....	57
3.6.1	Obsah sociálně psychologicky podpůrné skupiny	59
3.7	PODPŮRNÁ SKUPINA PRO PEČUJÍCÍ OSOBY V PORADNĚ LOGOS	61
II	PRAKTICKÁ ČÁST	63
4	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	64
4.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	64
4.2	CÍL VÝZKUMU A JEHO OTÁZKY	65
4.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	66
4.4	METODY SBĚRU DAT	67
4.5	ETICKÉ HLEDISKO VÝZKUMU	69
5	ANALÝZA VÝZKUMU	71
5.1	KATEGORIZACE DAT.....	72
5.2	PARADIGMATICKÝ MODEL AXIÁLNÍHO KÓDOVÁNÍ	81
5.3	PARADIGMATICKÝ MODEL SELEKTIVNÍHO KÓDOVÁNÍ.....	84
5.4	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	86
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	88
6.1	UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V RÁMCI SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÝCH SKUPIN	89
	ZÁVĚR	91
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	92
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	96
	SEZNAM OBRÁZKŮ	97
	SEZNAM TABULEK.....	98
	SEZNAM PŘÍLOH.....	99

ÚVOD

V této diplomové práci se zaměřujeme na význam sociálně psychologicky podpůrných skupin pro děti a dospívající (dále jen SPPS). Práce se skládá z teoretické části a empirické, neboli výzkumné. Naším zájmem jsou především systematické programy v různých zařízeních, které mohou pomoci jejich účastníkům se začleněním do kolektivu. Považujeme zde za důležité teoretické vymezení vývojových specifík dětí a dospívajících, která je důležitá znát při práci s touto cílovou skupinou. Vzhledem k tomu, že se budeme zabývat pouze skupinovou formou práce s dětmi a dospívajícími s problémy se začleněním mezi vrstevníky, zajímá nás také vývoj skupiny, její struktura a vlivy působící na její kohezi.

Zvolené téma má velmi blízko k teorii Bakošové, která popisuje sociální pedagogiku jako pomoc všem věkovým skupinám, tedy i dětem a mládeži formou výchovy a kompenzací nedostatků s cílem integrace a stabilizace osobnosti (Bakošová, 2008, s. 58). Sociální pedagog je tedy jasným kandidátem na pomoc v oblasti změn sociálního chování jedince jako jeho morální podpora při tomto procesu.

Jelikož neexistuje žádný ucelený seznam zařízení poskytujících služby stejného charakteru, jako jsou SPPS, pokusíme se zde zmapovat možnost pomoci v České republice. Zajímá nás především dostupnost služeb dle jednotlivých krajů pro zmiňovanou cílovou skupinu a jejich nabídka. Blíže se soustředíme na konkrétní zařízení, tedy na zlínskou organizaci Unie Kompas a její poradnu Logos, ve které zmiňované skupiny realizují a to se specializací na děti a dospívající s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD), poruchami autistického spektra (PAS) či dětmi mající zkušenost s šikanou. Přiblížíme zde fungování této služby, soustředít se budeme především na metody a techniky, se kterými v poradně Logos pracují. Zajímají nás také klientela a jejich problémy, se kterými přichází.

V empirické části budeme zkoumat význam SPPS pro jejich účastníky. Přestože je zřejmé, že díky několikaleté tradici jsou skupiny důležité, zajímá nás subjektivní názor účastníků, jelikož první impuls k navštívení této služby podává psychiatr, psycholog, pedagogicko-psychologická poradna či zákonný zástupce a není to tedy iniciativa dítěte či dospívajícího. K tomu nám pomohou hloubkové rozhovory s několika respondenty, které by měly analyzovat změny v sociálních vztazích z pohledu účastníků skupin.

Výsledky tohoto výzkumu budou sloužit jako zpětná vazba pro pracovníky poradny Logos, kteří je mohou využít při zkvalitňování služby. Současně plní motivační funkci pro další zařízení, jejichž pracovníci (ať už psychologové, sociální pracovníci, školní metodici prevence, výchovní poradci či přímo sociální pedagogové) se mohou inspirovat a podobnou službu zařadit do své nabídky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMOSLOVÍ

Následující text obsahuje nejdůležitější pojmy, se kterými se v této diplomové práci zabýváme. Na úvod uvádíme jen termíny, na které je častěji odkazováno nebo které nemusí být čtenáři zcela jasné. Ty, které vyžadují delší vysvětlení, popisujeme v samostatných kapitolách. Jedná se především o dětství a dospívání a význam vrstevníků z hlediska vývojové a sociální psychologie. Také informace o sociálně psychologicky podpůrných skupinách popisuje samostatná část teoretického vymezení, ale alespoň pro základní představu uvádíme definici i zde. Jedná se o ústřední pojem, který se dále týká i empirického výzkumu. Vzhledem k tomu, že se výzkum odehrál v zařízení z oblasti sociálních službě, vymezujeme tedy i pojmy týkající se této problematiky. Nyní si tedy definujeme: sociální vztah, sociálně psychologicky podpůrná skupina, sociální služba, uživatel sociální služby, vrstevnická skupina a problém se začleněním mezi vrstevníky.

Základním termínem v této práci je pojem mezilidský neboli **sociální vztah**. Vymezíme jej jednoduše jako vztah uskutečňovaný mezi lidmi (Hartl a Hartlová, 2010, s. 308).

Pro spojení **sociálně psychologicky podpůrné skupiny** (SPPS) bohužel nenalezneme jednoznačnou definici, vymezíme si jej proto nyní postupně. Pojem „sociálně psychologický“ si není lehké představit, proto jsme se pokusili inspirovat Valentovým vysvětlením sociálně psychologického výcviku, který je našemu termínu nejbližší. Slovo „sociální“ zde definuje nejen jako „společenský“, ale také jej dává do vztahu se skupinovou dynamikou, kohezí či rolemi ve skupině. Pro nás z toho vyznívá jeho důležitý postřeh „*žít v dynamice skupiny a tím se učit vzájemné interakci*“. (Valenta, 1999, s. 19)

Definici termínu „psychologický“ Valenta rozebírá z více hledisek. Z hlediska obsahového, že sociálně psychologický výcvik souvisí se sociální psychologií – s obecnými sociálními vztahy, sociálním učením apod., a dále z hlediska příslušnosti k psychologii všeobecně. To znamená, že směřuje k rozvoji jedince, jeho prožitku role a důležitosti existence ve skupině (Valenta, 1999, s. 19). SPPS tedy můžeme označit jako skupiny, které se zaměřují na sociální interakce účastníků, a jejichž vedoucí berou v potaz skupinovou dynamiku a předpokládají rozdíly v chování v návaznosti na osobnost či diagnózu účastníků.

Skupina podpůrná může být dle Hartla a Hartlové (2010, s. 532) podobná svépomocné skupině sdílením problémů účastníků, ale rozdíl vidí ve vedení skupiny. Tedy zda vede skupinu účastníků jeden z nich či někdo z „vnějšku“. Co se velikosti týče, jedná se o

skupinu malou, kterou Velký psychologický slovník označuje jako „*skupinu osob, v níž se všichni členové znají, obvykle do 30 členů*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 531).

SPPS, kterými se v této práci zabýváme, jsou součástí sféry sociálních služeb. Dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 3 můžeme definovat **sociální službu** jako „*činnost nebo soubor činností podle tohoto zákona zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení*“. (Česko, 2006)

Členy SPPS budeme nazývat v této práci jako uživatele, jelikož dle Ministerstva práce a sociálních věcí „*osoba, které je poskytována sociální služba*“ je **uživatelem sociální služby** (Straková a Čermáková, 2008). V případě SPPS v poradně Logos, ve které byl výzkum realizován, jsou uživateli děti a dospívající, kteří mají problém se začleněním mezi vrstevníky.

Vrstevnickou skupinu můžeme dle Velkého psychologického slovníku chápat jako „*skupinu osob přibližně stejného věku, často též podobného sociálního zázemí*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 532). Vzhledem k tomu, že budeme pojednávat o dětech a dospívajících, úzce s tím souvisí prostředí školní třídy, ve kterém se tato cílová skupina nejvíce setkává. Nejen u této sociální skupiny najdeme vždy 3 základní znaky: interakce, strukturovanost mezilidských vztahů a vzájemná závislost (Řezáč, 1998, s. 159)

Problém se začleněním mezi vrstevníky může souviset se sociálními rolemi ve skupině, kterými se mimo jiné zabývá sociometrie (věda, která se zabývá vztahy lidí ve skupině). Tuto skutečnost může ovlivňovat spousta faktorů, přičemž jedním z nich může být odchylka od normy. Tu definuje vývojová psychopatologie, o které pojednáváme v kapitole č. 1.3. Vzhledem k tomu, že se celá práce úzce týká dětí a dospívajících, nezbyvá než čtenáře vyzvat, aby pokročil dále k charakteristice této cílové skupiny.

1.1 Dítě a dospívající z hlediska vývojové psychologie

Pro práci s dětmi a dospívajícími je důležité znát jejich běžný vývoj, úskalí a změny, abychom lépe pochopili problematiku dětí a mládeže s určitými problémy. V následujících kapitolách se tedy zaměřujeme na vývojovou psychologii jedince, přičemž vycházíme z teorie Piageta, Kohlberga, Eriksona a Freuda.

Nebudeme se zabývat historií vývojových teorií, ale využijme jich při charakteristice jednotlivých kvalit jedince. I jejich interpretace se od soudobých autorů mohou lišit, přesto je zajímavé sledovat, jak vnímali dřívější odborníci dítě a dospívajícího a jak je tomu

v literatuře teď. Pracuje s nimi například Vágnerová, Langmeier, Krejčířová, Janošová, Helus a další. Můžeme se tedy zamýšlet i nad tím, jakým tempem vývoj lidského života postupuje a co je jeho determinantem.

Z hlediska dělení vývojových fází nemálo autorů diskutuje nad jeho těžkostí. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 23) připomínají také hodnotící přístup, který se vždy objeví při charakteristice životních období člověka. Také bychom měli mít na paměti, že člověk nepochází ze sériové výroby, není ani bezchybným programem vyvinutým k jednomu účelu. Vývoj lidského života je různorodý, individuální a jeho období lze jen těžko přesně definovat tak, aby platila na všechny osoby na světě. Tedy prosíme čtenáře o pochopení, jelikož může mít jinou životní zkušenost jak osobní či ze svého okolí.

Vzhledem k tomu, že v životě člověka zaznamenáváme spoustu důležitých projevů typických pro vývojovou fázi, není v našich silách zde popsat všechny. Přesto zde čtenář může najít jakýsi exkurz do života dítěte a dospívajícího v kontextu pozitivních i negativních změn. Z hlediska běžného vývoje nás zajímají sociální vztahy s vrstevníky, vztahy v rodině a také vztah jedince k sobě samému, jelikož na to navazuje empirická část práce. V praktickém výzkumu se zaměřujeme na pohled dětí a dospívajících s určitými problémy, diagnózou či odlišnými potřebami, proto je součástí následujícího textu i vývojová psychopatologie u této cílové skupiny. Pro naše účely dělíme následující text na mladší školní věk, starší školní věk a psychopatologii vývoje dětí a dospívajících.

1.2 Mladší školní věk

O mladším školním věku mluvíme od doby, kdy dítě vstoupilo do školy až do nástupu na druhý stupeň běžné základní školy, tedy v době, kdy si můžeme všimnout prvních známek dospívání. Langmeier a Krejčířová jej označují jako věk střízlivého realismu. Tento pojem vysvětlují tak, že dítě školou povinné si pokládá otázky co je a jak to je, oproti dřívějšímu, kdy jej zajímal spíše svět vlastní fantazie. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 117-118)

Velkou změnu však zaznamenáváme již u dítěte v předškolním věku, kdy má možnost se seznámit v mateřské škole či jinde s jinými autoritami než jsou rodiče či příbuzní a známí. Přesto však ještě přebírá názory všech dospělých (autorit) a kriticky samo nemyslí. Vše se však změní nástupem do školy. Vágnerová píše, že věk 6 - 7 let, kdy dítě přichází do první třídy, nebyl zvolen náhodně. Jedná se o období, kdy má dostatek kompetencí, aby zvládlo přechod z mateřské do základní školy. Souvisí se školní zralostí (tedy se schopností delší

koncentrace, emoční stabilitou a dalšími kognitivními schopnostmi) a připraveností (tedy chápání smyslu vzdělávání a sociální připraveností). (Vágnerová, 2012, s. 256 - 259)

Vágnerovou doplňuje Helus, který hovoří nejen o školní připravenosti, uvědomování si smysluplnosti vzdělávání, či vývojové transformaci poznávacích procesů, ale také o snaživé pracovitosti žáka. Ve svém pojetí připomíná potřebu dítěte obstát, zažít úspěch a sklidit jej od svého okolí. Popisuje přístup, který by měl zaujat každý vychovatel. Zejména upozorňuje na podněcování dítěte ke snaživé pracovitosti a eliminaci pocitů méněcennosti. (Helus, 2009, s. 244 - 245)

To souvisí se zadáváním úkolů, které by měly motivovat žáka ve smyslu dokázání své vlastní kvality a zažití pocitu hrdosti. Jejich hodnocení by mělo být takové, aby nebylo pro dítě zážitkem traumatizace, ale spíše mělo informativní charakter. Žák by se měl dozvědět, co mu jde dobře a na čem je třeba ještě dále pracovat, případně jakým způsobem. Autor také uvádí, že v tomto věku je pro dítě přirozené být středem pozornosti a uvést se v nejlepší světlo. Nezapomíná ale ani na děti, které mohou mít ze sebe prezentace strach. V takovém případě je, dle něj, nutno tyto pocity odblokovat pomocí pozitivních zkušeností. (Helus, 2009, s. 246)

Přestože se zdají být změny v období začínající školní docházky velké, z hlediska vývoje je bráno jako relativně klidné a šťastné. Samozřejmě se však nezapomíná na těžkosti školáků, kteří začínají snít o své představě budoucího povolání, ke které jim má pomoci právě školní práce. Jen je svět pro děti tohoto věku jasný a srozumitelný. (Říčan, 2014, s. 145 – 146)

1.2.1 Morální uvažování a způsob myšlení

Jak jsme již uváděli, v předškolním věku jsou názory dítěte závislé na dospělých lidech. Morální uvažování je heteronomní, tedy určováno druhými lidmi. Říčan (2014, s. 148) připomíná, že ještě na počátku mladšího školního věku dítě vzhlíží k autoritám, ale brzy v souvislosti se zjištěním pravdy o mýtu Ježíška se toto vnímání mění. Z hlediska Piagetovy teorie morálky mluvíme o větším posunu kolem osmého roku dítěte, kdy se morálka dítěte stává autonomní a dítě tak samo uznává některé zákazy či příkazy za správné nebo nesprávné. Vůči dospělým začíná uvažovat kriticky, přesto ale stanovené zásady dle něj platí pro všechny stejně, tedy za stejné jednání očekává vždy stejný trest apod. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 132-133)

Také Kohlberg popsal stádia vývoje morálky. Z jeho pohledu je v tomto období dítě ve stádiu „hodného dítěte“, které se snaží vyhovět očekávání. To znamená, že jedná tak, aby bylo hodnoceno pozitivně. (Vágnerová, 2012, s. 356) Toto chování samozřejmě můžeme pozorovat i u starších dětí a dospívajících, ale má jiný motiv (např. dosáhnout svého cíle, že poskytne autoritě, o čem si žádá). V praxi to může do značné míry stěžovat práci s dítětem. Svědkem toho je řada sociálních pracovníků, kteří uvádí, že se uživatelé jejich služby naučili říkat to, co pracovníci chtějí slyšet.

Piaget také upozornil na nový způsob myšlení, které se děti v tomto věku učí. Podle jeho teorie se jedná o fázi konkrétních logických operací. Přesto vysvětluje, že děti v tomto období dokáží chápat konkrétní představy či symboly s jasným a jednoznačným obsahem. Vycházejí často z vlastní zkušenosti, z toho co již poznaly a z toho, co je jim blízké. Pro práci s těmito dětmi je tedy obzvlášť důležitá informace, že lépe dokáží pochopit učivo pomocí názorných pomůcek a příkladů. (Vágnerová, 2012, s. 267) Až kolem jedenáctého roku je dítě schopno vyvozovat soudy, i když si nemůže obsah konkrétně představit (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 125).

1.2.2 Emoční prožívání

Když si představíme předškolní dítě, napadne nás, že své vlastní emoce zřejmě moc neovládá. U školáka však můžeme zaznamenat změnu. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 131) vysvětlují, že paralelně s narůstající schopností sociálního porozumění narůstá i schopnost seberegulace. Eisenberg upozorňuje na to, že seberegulace je velmi významná složka osobnosti. V případě, že ji člověk nemá na běžné úrovni, je skupinou odmítán. Kontrola vlastního ega tedy souvisí se sociálním statutem a případně i vyčleněním ze skupiny. (Eisenberg et al., 2003)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 132) píšou, že v tomto vývojovém období již dítě přichází na to, že pocity člověk může skrývat a obraz, který vidí, nemusí být pravdivý. Vágnerová upozorňuje i na to, že dítě již dokáže přijmout fakt, že stejné věci vidí lidé různým způsobem. Je tedy obeznámeno i s tím, že jeho chování mohou lidé různě hodnotit a neznámá to lež, ale pouze odlišný úhel pohledu. (Vágnerová, 2012, s. 268)

Na základě hodnocení vlastního chování dospělými či vrstevníky, dítě reaguje. Většinou to jsou silné, afektivní reakce, které jsou okolí na první pohled zřejmé. Někdy však až s podivem v praxi shledáváme to, že děti si často tyto okamžiky nejsou schopny vybavit,

natož tak pocit, který v tu chvíli měly. Samozřejmě je to ale velmi individuální. Zajímavé také je, že do 10 let si dítě neuvědomuje, že lze prožívat více emocí najednou (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 132). Až právě v tomto věku dítě dokáže přiznat samo sobě, že během hádky s rodičem není jen rozzlobené, ale i smutné, jelikož jej mrzí, že se hádá s milovanou osobou.

Vzhledem k tomu, že emoční prožívání úzce souvisí s konkrétními zkušenostmi, mohou nastat situace, ve kterých vývoj dítěte nepokračuje běžným způsobem. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 132) upozorňují, že různé stresující životní události nebo změny mohou zapříčinit regresi ve vývoji. Uvádí zde i příklady, kdy se to děje: při pobytu dětí v nemocnici, u zanedbávaných dětí či naopak u hyperprotektivních rodičů.

1.2.3 Vztah k sobě samému

V dětském věku je sebepojetí navázáno na zážitky, Vágnerová jako příklad uvádí výrok dítěte „*jsem chytrý*“ které tento pohled na sebe sama získává díky tomu, že se mu podařilo vypracovat domácí úkol. Jde tedy o jakousi akcentaci aktuálního dění, nikoliv o přehnané sebevědomí. (Vágnerová, 2012, s. 358)

Celkově je zajímavé pozorovat, jak se o sobě děti vyjadřují. Přestože školáci dokáží bohatě popsat svého kamaráda, popis sebe samého je pro ně těžko uchopitelný. Většinou na otázku *Jaký jsi?*, odpovídají dobrý/hodný nebo zlý/zlobivý člověk. Své vlastnosti nebo schopnosti neberou v potaz. Spíše se zaměřují na charakteristiku, kterou jim přisuzuje jejich okolí.

Při hodnocení sebe sama hrají velkou roli autority. Tedy nekritické přijetí všech názorů rodičů či učitelů je běžné a může být i nebezpečné například v případě podhodnocujícího přístupu rodičů. Vágnerová popisuje roviny, ve kterých dochází k utváření vztahu k sobě samému. Nejen verbální hodnocení rodičů pomáhá dítěti pochopit sebe samého. Důležitou součástí je také emoční přijetí dítěte a rozumové hodnocení. Tedy zda je dítě akceptováno a zda je jeho sebedůvěra podpořena pozitivním hodnocením svého chování (nikoliv vlastností). (Vágnerová, 2012, s. 359)

Dalším způsobem, jak si malé dítě utváří vztah k sobě, je hodnocení svými vrstevníky (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 139). A to především ve školní třídě, která je ideálním prostředím k získání pohledu sama na sebe. Bohužel je školní systém zaměřen velmi na výkon dětí, takže se žáci srovnávají na základě školních výsledků (známek, pochval,

poznámek apod.). Dítě, které v některých předmětech nevyniká, může být kolektivem označeno jako neschopné a naopak úspěšné dítě bude mít problémy kvůli tomu, že je „šprt“. Co se tím tedy dítě učí? Že je špatný člověk a svět je místo, kde v prvním případě chyba, ve druhém případě úspěch, je selhání.

Langmeier a Krejčířová dále upozorňují na důležitost pozitivní sebepercepce na zdravotní stav jedince. Kladné a realistické přijetí sebe sama je také nutné v případě, že se chce jedinec začlenit mezi své vrstevníky (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 139). Je to tedy oboustranné – když má dítě o sobě špatné mínění, kolektiv jej nemusí přijmout a naopak – když vrstevníci ohodnotí dítě negativně, naučí se dítě brát sebe samo jako zbytečné a jeho sebevědomí tím utrpí.

Vidíme, že sebeúcta malého dítěte je ovlivněna různými faktory. Velkou roli přisuzujeme primární rodině a hodnocení vrstevníky. Srovnávání s ostatními dětmi se nevyhneme, jako důležité však vidíme s dětmi o jejich sebepojetí hovořit a snažit se vytvářet prostředí, ve kterém mají možnost zažívat úspěch. Z hlediska rodinného prostředí můžeme mluvit o bezpodmínečném přijetí dítěte, které může pomoci stabilizovat pohled na sebe samého. O to více jej sledujeme důležitým u dětí, které mají určitá vývojová specifika (vývojové vady, poruchy apod.).

1.2.4 Rodinné vztahy

Rodina je pro dítě důležitou institucí nejen z hlediska vývoje identity, ale také jako sociální a emoční zázemí. Vztah dítěte je k rodičům velmi silný. Dítě se v tomto věku postupně učí v rodinných vztazích vyznat, dokáže lépe poznat a pochopit pocity i postoje rodičů či sourozenců. (Vágnerová, 2012, s. 312 – 313)

S dětmi na základní škole je již možné diskutovat o tom, jak se aktuálně cítíme a proč tomu tak je. Je důležité, aby dítě vědělo, že se jejich rodiče nemusí vždy cítit dobře, že také někdy pláčou apod. Dítě se tím učí k lidem citlivě přistupovat, být empatické a starat se o druhé. Bohužel na to velká spousta rodičů zapomíná a před svými dětmi se uzavírá.

Berk a Meyers také potvrzují, že je v tomto věku pro děti důležitá kvalita vztahů v rodině, čas strávený s rodiči však klesá. S tím souvisí, že rodiče v tomto období také začínají řešit nové problémy. Například kolik času povolit dítěti na zábavu s přáteli, kolik mu dávat úkolů (např. při starosti o domácnost) a jak řešit problémy ve škole. (Berk a Meyers, 2016, s. 496)

Mnoho rodičů se snaží své děti nepřetěžovat a v důsledku toho se jejich děti nemusí zapojovat do péče o domácnost žádným způsobem. Při tom většina dětí v tomto věku rádo pomáhá rodičům s přípravou jídla, úklidem či prací na zahradě. Také se ukazuje, že jinde než v domácím prostředí se do těchto činností zapojují ještě raději. Na rodiči je však dát dětem příležitost, aby se mohli takto realizovat i doma. Úsměvné je, že někteří rodiče vyžadují po dětech pomoc s domácností až později, kdy se již jejich pubescenti staví k této skutečnosti odmítavě.

Z hlediska této vývojové fáze tedy nejsou vztahy s rodiči příliš dramatické. Je však velmi důležité, aby byly pozitivní z důvodu pozdější proměny v období dospívání. Udržovat je mohou rodiče společnými koníčky či volnočasovými aktivitami, které kompenzují čas strávený s dítětem přípravou do školy. Také Vágnerová (2012, s. 313) píše o důležitosti rodinných rituálů a tradic. Díky tomu se vytváří vzpomínky, ze kterých může jedinec čerpat v budoucnu ve své prokreační rodině.

1.3 Starší školní věk

Období staršího školního věku můžeme pojmenovat i jako období velkých změn. A to z důvodu proměny dítěte v dospělého. Názory odborníků, co se týče věkového vymezení, se liší. Jako období dospívání, je uváděn věk 11 – 20 let, přesto zde například Vágnerová vidí úskalí ve velkých rozdílech, které se v tomto dlouhém úseku lidského života objevují. Proto toto období dělí na dvě části: fázi rané adolescence neboli puberty, která označuje období od 11 do 15 let věku a fázi pozdní adolescence (15 až 20 let). Připouští však jistou individuální variabilitu jedince. (Vágnerová, 2012, s. 369 - 370)

Langmeier a Krejčířová dělí období dospívání podobně, pubertu však člení ještě na 2 fáze. První nazývají prepubertou (11 – 13 let) končící nástupem menstruace u dívek a první polucí u chlapců. Následuje fáze vlastní puberty (13-15 let), která končí reprodukční schopností. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 143) Kdybychom pokračovali ve srovnávání pojetí dalších autorů zabývajících se vývojem lidského jedince, našli bychom další dělení či pojmenování tohoto období (např. raná adolescence – Helus, 2009, s. 248). Pro naše účely se zaměříme spíše na fázi vlastní puberty.

Mnoho autorů hovoří o stále narůstajícím tempu a dřívějším nástupu puberty. Langmeier a Krejčířová nazývají tento jev sekulární akcelerací, tedy celkové urychlování růstu a vývoje v průběhu staletí (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 144). Karsten k tomu

argumentuje změnou stravovacích návyků ve společnosti – především se jedná o konzumaci dráždivých (koření, alkohol aj.), zvýšený příjem živočišných tuků a bílkovin nebo strava navýšená o přehršel vitamínů (Karsten, 2006, s. 84).

Zajímavé je i srovnání se zahraničními výzkumy, které hovoří o předčasné vyspělosti dětí, které byly přijaty z rozvojových zemí do západní Evropy. Odborný článek v *Endocrine Reviews* pojednává o předčasném vývoji dětí v domovských zemích i při migraci. Nutno podotknout, že autoři článku píší především o změnách fyziologických a to u dívek, jelikož zde byl pozorován častěji. Tyto výzkumy determinují dřívější nástup puberty podmínkami, ve kterých jedinec vyrůstá. Nebyla však prokázána rasová odlišnost, ale spíše vliv prostředí na menarchální věk. Velmi zjednodušeně by se dalo říct, že v Evropě (ale také v USA) dospívaly dívky dříve než v Asii. Oproti Karstenovi, který hovoří o změně stravy, nebyla však prokázána příčina výživy na dřívější nástup puberty. Autoři polemizují spíše o hmotnosti jedince, která souvisí s jiným druhem pohybu či jeho mírou. Přestože tedy na dřívější nástup dospívání působí více faktorů jako je prostředí, kde člověk vyrůstá, stresové podněty či míra fyzické aktivity, vyplývá z výzkumu, že nástup puberty je ovlivněn genetickými predispozicemi, které řídí vše ostatní. (Parent et al., 2003)

Typicky období pubescence zaznamenáme díky výrazným změnám stavby těla, neměli bychom však zapomínat na změny v oblasti psychické a sociální. Helus (2009, s. 249) zraní v těchto oblastech definuje jako následující úkoly, se kterými se každý jedinec potýká: přijetí vlastního těla, sebeuvědomění chlapce či dívky, přijetí postavení ve vrstevnických vztazích, vytyčování životních plánů a perspektiv a v neposlední řadě proměna vztahu k rodičům. My se touto problematikou budeme zabírat opět z hlediska myšlení, emočního prožívání, rodinných vztahů a interakce s vrstevníky, abychom si všimli vývoje v těchto oblastech od mladšího školního věku k rané dospělosti.

1.3.1 Morální uvažování a způsob myšlení

Morálka dospívajícího jedince je dle Piagetovy teorie již velmi střízlivá. Pubescent již chápe, že za stejné chování nenáleží vždy stejná odměna či trest a důležité začínají být motivy jednání (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 133) Samozřejmě i z řad dospívajících je slyšet volání po spravedlnosti, zejména v případě udělení sankce. Lépe však dokáží přijmout důvody, proč zdánlivě nespravedlivý způsob řešení situace nastal. Pokud je oprávněný.

Piaget popisuje stádium dospívání jako fázi formálních logických operací. To znamená, že pubescent se odpoutal od konkrétních představ a její tedy schopen uvažovat i nad abstraktními pojmy. Vágnerová připomíná, že v tuto chvíli je člověk schopen uvažovat v podstatě nad čímkoliv. Typické je uvažování nad více alternativami z různých úhlů pohledu, systematické přemýšlení, kombinace a integrace myšlenek. Toto hypotetické myšlení je pro dospívajícího natolik nové, že získává pocit zcela výjimečného uvažování. (Vágnerová, 2012, s. 379 - 388)

Dospívající situace také často zlehčují. Toto tvrzení zřejmě potvrdí nejen rodiče, ale i pracovníci a vychovatelé, kteří se snaží dospívajícím nastavit určité hranice chování a pravidla. Pubescent se může snažit například zesměšnit žádost dospělého, aby byl opatrnější (typicky prosba, aby se nevykláněl z okna), jelikož má pocit, že dospělý situaci příliš „dramatizuje“. Tato skutečnost může ovlivnit i učitele a proto žáci tohoto věku často disponují nespočtem poznámek v žákovské knížce. Jenže si myslí, že neoprávněně – přece učitel jen nepochopil jejich záměr a celou situaci vyhodnotil jako zbytečně vážnou, nebezpečnou. Nedorozumění mezi generacemi nebo autoritou a dospívajícími je tedy běžné a velmi problematické.

Je to dáno i zřejmě kvůli tomu, že pubescenti mají tendence polemizovat, jsou hyperkritičtí, vztahovační a nabývají dojmu, že jejich myšlenky jsou výjimečné oproti ostatním lidem. V praxi to může znamenat, že pro dospívajícího jedince neexistuje kompromis a úsudky jsou jimi generalizovány na celou populaci, jako například: „*všichni učitelé jsou nespravedliví*“. Názory dospívajících jsou často definitivní a je složité je pedagogickým působením měnit či mírnit. Jejich jednání je navíc ovlivněno velkou měrou emocemi. (Vágnerová, 2012, s. 368)

1.3.2 Emoční prožívání

Jednání pubescenta zřejmě nejlépe vystihuje výrok Arlta, který popisuje období dospívání jako „*Rekonstrukce – přechodně zavřeno.*“ (1991 in Karsten, 2006, s. 83). Tedy dospívající člověk prochází složitou proměnou a s tím se pojí těžkosti s vlastními emocemi a jejich kontrolou. Rychlé změny nálad, smíšené pocity a následné ne vždy konformní reakce pubescenta jsou na denním pořádku. Přesto však bylo dokázáno, že oproti mladším dětem by měli být dospívající „ve výhodě“, co se týká strategií sebekontroly, jelikož s přibývajícím věkem by měl být jedinec schopen vynaložit větší úsilí při kontrole svého ega (Salovey a Sluyter, 1997, s. 173).

Z reakcí pubescentů však lze vidět, že se s vlastními pocity často nedokáží srovnat a uchylují se v některých situacích k radikálním řešením a zkratkovitému jednání. Dokládá to i Auger a Boucharlat (2005, s. 18), kteří zmiňují agresivní jednání či provokace ze strany mladých lidí, aby se ubránili vlastním nepochopeným emocím. Druhým způsobem, jak překonat tento stav, je únik do soukromého citového světa či denního snění (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 147).

V praxi je nepříjemnější pro okolí první řešení, ale z hlediska výchovy či pedagogického působení se s ním lépe pracuje, jelikož se o problémech pubescenta mohou ostatní dozvědět. Z hlediska škodlivosti pro jedince se může únik do světa fantazií jevit jako škodlivý v případě, že „postižený“ přestává vnímat realitu a soustředí se na smyšlenky.

V tomto věku se totiž vyvíjí identita, kterou ovlivňuje vnímání sebe sama, zvládnutí sociálních situací i vlastní emoce. Pro rodiče, učitele, psychology a další osoby, které přichází do styku s dospívajícím, je mnohdy těžké poznat, zda se jedná pouze o běžný průběh dospívání či například poruchu osobnosti, jelikož vyjadřování o sobě samém může být pro okolí velmi matoucí.

1.3.3 Vztah k sobě samému

Langmeier a Krejčířová hovoří o úkolu dospívajících ve smyslu dosažení jasně a stabilního pocitu vlastní identity. Připomínají spoustu otázek, nad kterými se mladý člověk zamýšlí, jako např. Kdo jsem? Kam patřím? Jak mám uznávat hodnoty? Také upozorňují na důležitost přijetí vlastních kvalit a nedostatků, které může být u některých osob velmi problematické. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 160)

Sebeúcta mladých lidí závisí do značné míry na fyzické atraktivitě. Během tohoto období se tělo člověka rychle mění a pro dospívajícího může být velmi těžké se s těmito změnami smířit. Chlapcům se mění hlas, začíná růst ochlupení a rostou do výšky, zatímco děvčata nabývají ženských tvarů a mnohdy rychle přibírají na hmotnosti. Oboje pohlaví trápí aknetická pleť či častější maštění vlasů. Nemůžeme se tedy divit, že mladý člověk může sám sebe vidět jako neatraktivního ve srovnání s ostatními.

Berk a Meyers hovoří o reakcích pubescentů na tělesné změny. Upozorňují například na to, že dříve byl příchod první menstruace pro dívky traumatickou událostí, v současné době však dívky reagují spíše překvapivě kvůli rychlosti změn (můžeme tedy pozorovat i vývoj

z historického hlediska). Stejně tak chlapci mívají velmi smíšené pocity při prvním výronu semene. (Berk a Meyers, 2016, s. 529)

Janošová k tomuto doplňuje, že pro dívky je zkušenost s prvním menarche těžší než pro chlapce první ejakulace. V tomto případě zde hraje i skutečnost, zda dívka dospívá ve stejném věku jako její vrstevnice. Pokud tomu tak není, může se to odrážet na sebepojetí různým způsobem. V případě dřívějšího dospívání je dívka první mezi vrstevnicemi, která se setkává se změnami souvisejícími s tímto obdobím (např. růst prsou) a okolí na ni kvůli tomu může nahlížet negativně. To samozřejmě ovlivňuje její už tak sníženou sebeúctu. Samozřejmě s nízkým sebevědomím se mohou potýkat i dívky, které dospívají později, oproti svým přítelkyním, jelikož si může připadat ještě jako „dítě“. U chlapců jsou tyto záležitosti přesně naopak, přičemž chlapci dospívající později mohou mít výhodu při výběru mužských vzorů ve své referenční skupině. (Janošová, 2008, s. 202 - 207)

Vidíme, že vztah k sobě samému je pro dospívajícího značně komplikovaný a je závislý na spoustě faktorů od přijetí nové role a tělesné proměny až k nekompromisním hodnoticím postojům svých vrstevníků. V interakci s ostatními lidmi to také není o moc lepší. Typicky mohou nastat problémy s dospělými autoritami (učiteli, vychovateli, trenéry) a především rodiče prožívají toto období se svými dětmi velmi intenzivně.

1.3.4 Rodinné vztahy

V období dospívání se vztahy mezi rodiči a dospívajícími značně promění. Vágnerová píše, že pubescent typicky tráví s rodiči čím dál méně času, mění se kvalita jejich interakce a s rodičem stejného pohlaví může mít mladý člověk vztah konfliktní. Obecně platí, že otcové si zachovávají ke svým dětem v této fázi vývoje větší odstup než matky, méně také vstupují sami do konfliktu nebo rozkazují. Autorka dále připomíná Freudovu psychoanalytickou teorii, dle které se v případě nevyřešeného oidipovského či elektrina komplexu mohou naskytnout problémy s odmítavými až agresivními projevy. (Vágnerová, 2012, s. 404)

Vzhledem k proměně vztahů mezi rodiči a dětmi se stává, že rodiče neví, jak se ke svým potomkům chovat. Jak již bylo řečeno, atmosféra může být doma velmi napjatá. Přispívá k tomu i odmítavý postoj pubescenta. Jedná se například o vzrůstající potřebu soukromí, která se může projevat tak, že dříve běžný přístup pro rodiče do dětského pokoje je jim najednou odepřen. Berk a Meyers (2016, s. 531) upozorňují také na hádky mezi matkami a

dcerami z důvodu pravidelného úklidu dětského pokoje, kdy dcera argumentuje tím, že je to její pokoj a tedy její záležitost.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 153) hovoří až o nenávisti k vlastním rodičům, kterou někteří pubescenti pociťují. Je běžné, že se chtějí od rodičů odpoutat a rodiče se zase obávají, že své potomky ztratí. Typický je samozřejmě boj proti rodičům a afektivní výjevy, které potom mohou obě strany mrzet. V případě, že rodiče chování dospívajícího silně zasahuje a není schopen brát útoky na svou osobu s nadhledem, je pro celou rodinu toto období těžkou životní zkouškou. Mnohdy se v těchto situacích rodiče rozhodují, že své plány ohledně dalšího potomstva, zruší. Argumentují tím, že „*by další pubertu již nezvládli*“.

Velmi častým podnětem pro rozbroje je také fáze, ve které dospívající zažívá první zkušenosti se vztahy. Vágnerová připomíná, že v případě otce k dospívající dívce může docházet k akcentaci ženských projevů, která se projevuje žárlivostí k vrstevnickým ctitelům (Vágnerová, 2012, s. 406). V případě matky a dcery se může jednat o důvěrný vztah, kdy se dcera matce svěřuje se svými prvními láskami. Janošová (2008, s. 218) píše, že blízké vztahy mezi matkami a dcerami často přetrvávají i do dalších let, dokonce i podporu (nikoliv finanční) pociťují mladé páry spíše z rodiny ženy než muže.

1.4 Psychopatologie vývoje

V předešlých kapitolách jsme se zabývali běžným vývojem dítěte a dospívajícího člověka. Nyní zaměříme pozornost na netypický vývoj jedince. Přestože je těžké normu od abnormality přesně rozlišit, vždy se bude jednat o jakousi odchylku od normy, která určitým způsobem ovlivňuje život člověka v různých rovinách. V lidském vývoji nalezneme spoustu zvláštností a abnormálních jevů, není zde však prostor pro plnou charakteristiku, uvádíme tedy ucelený seznam onemocnění, se kterými se děti a dospívající mohou setkat.

Dle Juklové a Skorunkové (2009, s. 74) se u školáků nejčastěji setkáváme s hyperkinetickými poruchami, specifickými poruchami učení, poruchami řeči, poruchami chování, emočními poruchami, psychosomatickými poruchami a pervazivními vývojovými poruchami.

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) hovoří navíc ještě o smíšených poruchách chování a emocí (F-92), emočních poruchách s nástupem specifickým pro dětství (F-93),

poruchách sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání (F-94), ticích (F-95) a jiných poruchách chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání (F-98) (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 281 - 287) také upozorňují na sociální rizika, která ohrožují psychický vývoj jedince a to týrání, zneužívání či zanedbávání dítěte, neboli syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN).

Vidíme, že odchylek ve vývoji nalezneme opravdu velké množství jak z organického hlediska, tak z hlediska sociálního prostředí, které může mít za následek například psychickou deprivaci dítěte. Jelikož každá kategorie ze zmíněných onemocnění skýtá jednotlivé poruchy, byl by jejich výčet příliš dlouhý a zřejmě i zbytečný, jelikož je v uvedených zdrojích čtenář dohledá.

Naším zájmem je popis onemocnění, se kterými se potýkají uživatelé Poradny Logos, ve které byl realizován empirický výzkum. Proto určité typy poruch charakterizujeme v kapitole č. 3.5 v souvislosti s popisem této sociální služby. Některé z nich se mohou objevit samostatně, jiné v kombinaci s další poruchou. Zmíněný text přibližuje problémy těchto dětí a dospívajících a důsledky, které z nich plynou v sociální oblasti života.

2 VÝZNAM VRSTEVNICKÉ SKUPINY

Veškerá komunikace s druhými lidmi nás nějakým způsobem ovlivňuje, ať pozitivně či negativně. Na tomto místě se proto budeme zabírat vrstevnickou skupinou a její hodnotou pro děti a dospívající. I z laického pohledu můžeme vyvodit, že i jednorázový kontakt s vrstevníky je smysluplný a dává nám mnohé, ale samozřejmě více zkušeností si odnášíme z dlouhodobých vztahů či opakovaných interakcí.

Když se zamyslíme nad minulostí a podíváme se na celou věc z hlediska antropologie, najdeme důkazy, že význam skupiny byl velký už pradávno. Yalom (1999, s. 39) například uvádí, že existuje spousta důkazů o tom, že už primitivní kultury či primáti žili vždy ve skupinách, mezi jejichž členy panovaly trvalé vztahy a vazby. Vztahy (a především ty vrstevnické) tedy k životu potřebujeme. Být součástí skupiny je pro nás způsob učení i naplnění potřeby sounáležitosti, kterou popsal již v roce 1943 Abraham Maslow.

Dále Výrost a Slaměník uvádí, že podle teorie skupinové socializace je zkušenost dětí s vrstevnickou skupinou faktor, který pomáhá v procesu socializace a utváří osobnost člověka. Přesto však Harrisová, autorka této teorie, nepřikládá velký význam přátelským vztahům dětí. My se však domníváme, že právě přátelství mezi dětmi je důležité pro jejich další vývoj. Na Harrisovou reaguje právě v podobném duchu Vandellová, která popírá její výsledky a dětské přátelství chápe jako důležitý činitel například při sebepojetí. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 51-52)

Vzhledem k tomu, že jsme se významem vrstevníků při vývoji sebepojetí zabývali v přechozích kapitolách, nebudeme se k tomu vyjadřovat ze stejného pohledu, ale připomínáme ještě názor Hartupa, který chápe vrstevnickou skupinu jako potřebnou součást při utváření osobnosti jak z hlediska sociálního, tak kognitivního. Píše, že oproti školním výsledkům, je kvalita vrstevnických vztahů tím, co předpovídá úspěšnost adaptace v dospělém životě. Naopak děti, které se nejsou schopny začlenit do skupiny, vidí jako rizikové. Důraz klade na dětské přátelství, o kterém připomíná, že je především postaveno na důvěře a rovnosti přátel. Je to tedy symetrický vztah, ve kterém se děti učí nejen zkušenostem se sociálními vztahy, ale také jej lze chápat jako přípravu na vztahy v budoucí sekundární rodině. Sám autor však v závěru dodává, že není prokázáno, zda jsou vrstevníci pro vývoj člověka nutní, ale rozhodně jsou přátelé pro děti při rozvoji výhodou. (Hartup, 1992, s. 1 - 5)

2.1 Vrstevnické vztahy – od dětství až k rané dospělosti

Když mluvíme o významu vrstevníků, musíme zohlednit také věk dítěte. Již v předškolním věku budou mít pro dítě velký význam. Karsten (2006, s. 75) konstatuje, že příčinou toho může být dostupnost předškolních zařízení, jako jsou jesle či mateřská škola, kde se dítě setkává se svými potenciálními kamarády. Thorová (2015, s. 197) dokonce hovoří o sebejistějším chování batolat, když jsou poblíž známé děti. Přesto vliv a potřeba být součástí vrstevnické skupiny roste spíše v pozdějším období.

Nejprve si uvědomme, kde všude člověk přichází do kontaktu s vrstevníky. Když jsme zmínili předškoláky, vybaví se každému zřejmě mateřská škola, poté základní škola, střední škola a mohli bychom pokračovat dále ve výčtu formálních institucí, kde se lidé setkávají. Co však neformální setkání? Samozřejmě již od malička mohou rodiče dítě seznamovat s jinými dětmi, ale situace, kde se setkají např. dva páry či přítelkyně s dětmi a děti si spolu hrají, se může zdát umělá. To proto, že má dítě předem stanoveno, se kterými vrstevníky se má kontaktovat. Ale můžeme vidět i spoustu příležitostí, kde se dítě má šanci přirozeně projevit mezi ostatními a to může být na dětském hřišti, v zájmovém kroužku, v čekárně u lékaře apod. Jelikož jsme pro formální i neformální kontakt vyhradili samostatné kapitoly, nyní se tímto více zabývat nebudeme. Pojdme se však z obecného hlediska zaměřit na vztahy dětí a dospívajících.

V mladším školním věku je dítě ještě vázáno do velké míry na rodinu, přesto již potřeba patřit do dětského kolektivu narůstá. Při volné hře i organizovaném programu můžeme pozorovat, že děti tvoří spíše heterogenní skupiny. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 117) poukazují také na to, že chlapci tvoří spíše skupiny větší (až šest chlapců), zatímco dívky se spokojí s dvou či tříčlennou skupinkou, ve které však panuje důvěryhodný a pevný vztah. Hartup (1992, s. 2) zmiňuje výhody přátelství díky těmto funkcím: emoční zdroj zábavy i zbavení stresu, získávání zkušeností a znalostí, učení sociálním vztahům (komunikace, spolupráce, začlenění do skupiny) a předchůdce budoucích vztahů. Toto se samozřejmě netýká jen dětí, ale zřejmé je to i u mladých lidí v období dospívání.

Dospívající (jak jsme již nastínili) mají tendenci se od rodiny spíše emancipovat, vrstevníci jsou tedy pro pubescenta jasným vzorem. Hovoří o tom i Berk a Meyers (2016, s. 530 - 531), kteří konstatují, že se potřeba trávení volného času se svými přáteli dramaticky zvyšuje. Dle Thorové (2015, s. 198) je v tomto věku přátelství mezi vrstevníky podstatnější než dříve, jelikož i jeho kvalita je na vyšší úrovni. Jedná se zejména o větší intimitu

vztahu, tedy empatii, vzájemný respekt, podporu, důvěru a uznání. Z našeho pohledu můžeme tyto znaky vidět však spíše v dívčích přátelstvích, zatímco pro chlapce může být důležité spíše patřit mezi větší „partu“.

2.1.1 Vrstevníci opačného pohlaví v dětském věku

Již od předškolního věku vnímají děti rozdíly mezi muži a ženami jako přirozenou součást života a to především kvůli fyziologickým rozdílům lidského těla. Kolem devátého až dvanáctého roku začínají vnímat i sociální příčiny a na základě toho i stereotypizovat z hlediska rodu. Vidět to můžeme zejména u kreseb budoucího povolání. V představách holčiček v první třídě je to nejčastěji princezna (ženský půvab) a u chlapců sportovec nebo policista jako projev mužského hrdinství. (Janošová, 2008, s. 133 – 137)

Přestože u malých dětí můžeme vidět děti spíše v heterogenních skupinách, Vágnerová (2012, s. 344) píše, že potřeba ztotožňovat se s vrstevníky stejného pohlaví narůstá především kolem 11. roku života. V praxi se setkáváme u dětí mladšího školního věku s přijetím stejně starých chlapců od dívek, ale naopak odmítnutím dívky ze strany opačného pohlaví. Samozřejmě se to děje při fyzickém kontaktu, kdy se dítě pokouší integrovat do skupiny druhého pohlaví.

Oproti interakcím se vnímání opačného pohlaví může lišit. Tedy zájem o druhé pohlaví již můžeme pozorovat, ale mezi dívkami a chlapci se ve skutečnosti ještě nejedná o milostný vztah. Nicméně projevy lásky se mezi nimi mohou vyskytnout nebo o ní minimálně sní. Jakmile se dotážeme osmileté dívky, zda má nějakého kamaráda ve škole, pravděpodobně se rozpovídá o jednom či více chlapcích se kterým „se milují“. Stejně tak chlapec kolem desátého roku života má své představy o potencionální partnerce, jež zahrnují nejednu spolužačku.

O této skutečnosti se zmiňuje i Janošová, která připouští existenci vztahu mezi dětmi opačného pohlaví s partnerskými rysy a zamilovaností. Upozorňuje také na ostatní děti, které zažívají frustraci z toho, že nedodrží předčasně stanovenou normu „s někým chodit“. Janošová to dává za vinu masmédiím a to například časopisům pro náctileté, které mají v oblibě často i dívky a chlapci na prvním stupni. Vidí riziko v tom, že filmy (mnohdy i ty pro děti) kladou velký důraz na milostný vztah. (Janošová, 2008, s. 145)

Co se týká vnímání opačného pohlaví, všimáme si genderových rozdílů v případech, že se dvěma dívkám líbí jeden spolužák a naopak. Zatímco dívky si společný zájem často

pochvalují, jelikož mají téma, které je spojuje, chlapci o stejnou dívku bojují a předhání se v komplimentech. Běžně můžeme v hovoru mezi dvěma desetiletými chlapci slyšet i výroky typu „včera jsem byl s Bárkou na večeri“, které mají druhému dokázat, že je méně „dospělý“ než vypravěč (přestože nejsou mnohdy pravdivé). Z pozorování také víme, že chlapci v tomto věku neřeší pouze kladnou zkušenost s dívkami, ale bouřlivé diskuse vedou i nad zkušenostmi s nevěrou. Nutno podotknout, že děti první zkušenosti s platonickými vztahy berou mnohdy vážněji, než si, my dospělí, dokážeme představit.

2.1.2 Vrstevníci opačného pohlaví v období dospívání

Někteří autoři upozorňují v počátku staršího školního věku na tzv. skupinovou izosexuální fázi, což znamená, že v tomto období mají dospívající tendenci stále tvořit stejnopohlavní skupiny. Již však Freud hovořil o nesexuálních přáních pubescentů, která se s nástupem dospívání objevují a vedou k sexuální připravenosti jedinců ke konci tohoto období (Thorová, 2015, s. 279). V praxi také vidíme, že přestože dívky chlapce vnímají jako hrubé a nevychované a naproti chlapci hodnotí dívky jako příliš precitlivělé, jejich zájem o druhé pohlaví stoupá.

I Janošová v rámci charakteristiky vrstevnických vztahů v dospívání píše o erotickém podtextu smíšených přátelství, která vznikají v tu chvíli, kdy prochází změnami dospívání i chlapci. Souvisí to i s objevením nové schopnosti u obou pohlaví, tedy schopností zamilovat se. Z praxe známe (a Janošová to potvrzuje), že představa milostného vztahu se však mezi pohlavími liší. Tedy dívky se zabývají citovými projevy lásky, kdežto chlapci často pošťuchují své spolužačky a kamarádky ve smyslu vzbudit u nich sexuální zájem. Zajímavé je také to, že milostné schůzky se objevují u lidí v čím dál dřívějším věku, nyní konkrétně například již u dětí středního školního věku. V mladším věku než dříve je zahajován také pohlavní styk a to zřejmě vlivem dobré informovanosti o antikoncepci. (Janošová, 2008, s. 219 - 224)

Zde se můžeme ptát, zda je dobře, že mladí lidé začínají sexuálně žít dříve a zda není vysoká míra informací o bezpečném styku na škodu. Zde však zřejmě záleží na zdrojích, ze kterých se děti a dospívající tyto věci dozvídají. V případě, že je předává odborník způsobem, který neupozorňuje jen na metody antikoncepce, ale reflektuje potřebu brzkého zahájení sexuálního života posluchačů, mohou být velmi přínosné.

Co se týká obecně zamilovanosti, vyjadřuje se k tomu Jedlička tak, že spousta mladých vidí své protějšky přes tzv. růžové brýle. Tedy dospívající má jakýsi ideál, do kterého zapadá většina „znaků“ milované osoby, v tomto případě je ochoten přehlédnout ty zbývající, které jsou s jeho představou v rozporu. V souvislosti vyšší potřeby sdílení s vrstevníky oproti rodičům je důležitou poznámkou situace, ve které dospívající uniká zpět k rodině. Jedná se o milostné zklamání v prvních vztazích, které si potřebuje mladý člověk „vyléčit“ za pomoci rodinného zázemí. (Jedlička, 2017, s. 196)

Lze tedy pozorovat, že především ke konci období pubescence se lidé začínají zajímat mnohem více o druhé pohlaví, než tomu bylo do teď. Přestože jsou již téměř samostatní a komunikační témata s rodiči jsou mnohdy omezena na praktické věci, v případě rozpadu milostného vztahu si žádají o pomoc a podporu svých nejbližších z okruhu příbuzenstva.

2.2 Základní škola jako místo střetu s vrstevníky

Když se zamyslíme, že v obvyklých případech minimálně 9 let strávíme v kolektivu ve škole, logicky nám musí být jasné, že nás spolužáci ovlivní do budoucího života velkou měrou. Samozřejmě bychom mohli polemizovat nad tím, do jaké míry bude rozdíl vlivu v běžné škole a ve škole alternativního směru, ale pro to zde nyní nemáme dostatek prostoru. Zaměříme se na vliv vrstevníků, se kterými se dítě setkává nejčastěji, a to jsou právě spolužáci. Zde můžeme samozřejmě myslet nejen spolužáky ve třídě, ale také na ostatní děti, se kterými je žák v kontaktu během přestávky, oběda, v družině, cestou do školy či ze školy apod. Je však jasné, že spolužáci ze třídy hrají prim.

Výrost a Slaměník čerpají z definic několika autorů a na základě toho třídu interpretují jako malou sociální skupinu, která má určitý společný cíl a jejíž členové jsou v dlouhodobé interakci. Připomínají i to, že ve školní třídě nalezneme neformální struktury, podskupiny, které vznikají díky vzájemným sympatiím. Autoři upozorňují také na to, že čím blíže je cíl jedince skupinovému cíli, tím je pro něj skupina přitažlivější. (Výrost a Slaměník, 1998, s. 279 - 280)

S tímto pojetím můžeme souhlasit, musíme však mít na paměti, že dítě si své spolužáky nevybírá. Velkou roli také bude hrát to, zda měl žák již průpravu v mateřské škole a v jakém typu. Je zřejmé, že děti, které absolvovaly běžnou mateřskou školu, mají jiné zkušenosti s vrstevníky než děti, které docházely do mateřské školy některého z alternativních směrů. Zde se také pozastavuje Vágnerová, která popisuje jako jeden ze

znaků školní třídy věkovou vyrovnanost, díky které se nepředpokládá, že by žáci měli různé kompetence. Pokud však některý z nich vybočuje (dělá něco jinak, nerozumí učivu nebo je naopak pilnější než spolužáci), je kolektivem odmítnut, jelikož nevyhovuje požadavku stejnosti názorů, postojů a dovedností (Vágnerová, 2012, s. 346).

To dokazuje, že úkolem školy není jen vzdělávat a (nebo) vychovávat, ale jedná se o sociální interakce, díky kterým děti a dospívající rozvíjí své komunikační schopnosti, trénují sebeovládání a učí se rozlišovat mezi různými lidmi. Zde mají svou roli nejen spolužáci, ale také učitel či klima třídy.

2.2.1 Role spolužáka

Z praxe víme, že děti, které spolu chodí do mateřské školy, často pokračují i dále na základní školu. Samozřejmě to však nemusí být pravidlem. Běžné tedy je, že se některé děti stanou spolužáky a některé jsou v jiných třídách. Pro prvňáčka je to v tomto případě okamžik, kdy se ocitá v úplně nové skupině vrstevníků, seznamuje se s novými pravidly, hodnotami a normami. Už tak složitý proces ještě komplikuje fakt, že je dítě v menším kontaktu s rodiči či dříve společně trávený volný čas věnují přípravě do školy.

Vágnerová (2012, s. 312) uvádí, že je pro dítě zpočátku těžké se vůbec ve školním prostředí zorientovat, navíc oproti rodinnému teritoriu zde nemá příliš soukromí. Vzhledem k tomu, že si dítě nemůže vybrat třídu, do které jej přiřadí, čelí také faktu, že jeho spolužáci mu nemusí být sympatičtí. A přestože jsme uváděli, že jsou ve třídě mezi dětmi symetrické vztahy, každá sociální skupina má určité role, a proto je pozorujeme i zde.

Řezáč (1998, s. 161) píše, že „*místo jedince, které zaujímá ve struktuře pozic, vyjadřuje rovněž stupeň jeho integrace do skupinových vztahů*“. Zjednodušeně můžeme říct, že v každé sociální skupině jsou osobnosti dominantního a submisivního typu, dělení však může být samozřejmě složitější.

My se zde nyní zaměříme na teorii Schindlera, který rozlišuje 4 role vyskytující se ve skupině. Jedná se o role alfa, beta, gama a omega. K nim Schindler přiřadil protivníka „P“, který reprezentuje nepřítele. Role alfa představuje vůdce skupiny, který skupinu aktivizuje, řídí, dodává odvalu. Beta neboli expert je člověk, který má nějakou speciální znalost, která umožňuje skupině fungovat nebo si jí minimálně velmi váží. Přístup této osoby bude velmi kritický, ale racionální a neutrální. Gama představuje pasivní členy

skupiny, kteří jsou jednoduše přizpůsobiví. Snaží se zůstat v anonymitě a často se identifikují s vůdcem skupiny. Omega je člen postavený na okraj skupiny, který se nějak odlišuje, má strach či jiný handicap. Může se identifikovat s P, proto jej skupina mezi sebe nepřijímá. Je to člen, který je napadaný, jelikož je pro skupinu atrapou protivníka. (Schindler, 1957 in Kratochvíl, 2005, s. 17)

Jak je vidět, skupina je ta, která rozhoduje, zda své členy mezi sebe přijme nebo ne. V případě, že je jedinec vnímán právě jako nepřítel pro vůdce skupiny, zřejmě s ním nebudou sympatizovat ani ostatní. To potvrzuje i Kašpárková (2009, s. 58), která ještě hovoří i o respektu získaném a daném formálně. Autorka dále připomíná, že strach, nuda a nervozita jsou záležitosti, které vztahy mezi spolužáky příliš neposilují. A to jsou právě časté problémy outsiderů. Důležitá je připomínka Kratochvíla (2005, s. 17), že v rolích, které děti zastávají ve škole, se projevují i v jiném prostředí a v budoucím životě je opakuje.

2.2.2 Vliv pedagoga na kohezi skupiny

Již jsme hovořili o tom, že z počátku je školní třída neuspořádanou sociální skupinou, jejíž přirozeností je postupný vývoj, tvorba skupinových norem a stratifikace. Postupem času se tedy mění vztahy ve třídě mezi žáky i vztah mezi třídou a pedagogem. Auger a Boucharlat upozorňují, že aby kolektiv mohl fungovat, je nutné, aby byly uspokojeny individuální potřeby všech žáků. Poté jsou důležité potřeby třídy jako celku. Jedná se o potřebu bezpečí, uznání, potřebu vyjádřit se a komunikovat a potřebu soudržnosti. (Auger a Boucharlat, 2005, s. 32)

Co se týká potřeby bezpečí, může pedagog působit tak, že s žáky nastaví systém pravidel, který budou všichni dodržovat. Nejlépe je nechat žáky, aby si pravidla sami vymysleli. V případě jejich porušení je dobré mít nastaven také systém sankcí a společně s žáky je dodržovat. Díky tomu může vzniknout přátelštější atmosféra a je zachována spravedlnost pro všechny. O potřebě uznání není třeba diskutovat, jelikož žáci, kteří patří do třídy označované jako nejhorší ze školy apod., o sobě nemusí mít dobré mínění. S potřebou projevu (jak verbálního i jiného) mohou souviset již zmíněná pravidla – lze se dohodnout, že například při aktivitách vyžadujících diskusi, bude únosná míra hluku tolerována apod.

V případě potřeby soudržnosti, je nutné, abychom si definovali, co vlastně skupinová soudržnost neboli koheze znamená. Dle Velkého psychologického slovníku jde o solidaritu

skupiny, která se projevuje vazbami mezi členy, spojuje je jako celek a díky tomu mohou mít pocit sounáležitosti a koordinovat své úsilí, aby dosáhli společných cílů (Hartl a Hartlová, 2010, s. 254). V případě školního kolektivu tedy soudržnost skupiny v praxi můžeme zaznamenat jako semknutí proti některému z učitelů apod.

Braun dělí vývoj školní třídy do tří fází na stádium prekohezní, prvotní koheze a koheze, přičemž předpokládá školní třídu na běžné základní škole s devítiletou povinnou školní docházkou. Prekohezní fáze, což je asi od 1. do 3. třídy, je známá velkou diferenciací, nesourodostí a vzájemným poznáváním. Zde může mít zejména třídní učitel velký vliv, jelikož má možnost podpořit první společné pozitivní zážitky, na které lze dále navazovat. Ve stádiu prvotní koheze (4. – 6. třída) pozorujeme prvotní spolupráci a pocity soudržnosti. V tuto chvíli již pedagog většinou příliš kohezi skupiny neovlivňuje a „velení“ přebírají vůdci. Ti mohou často brojit proti učiteli, k čemuž se často přidávají i ostatní žáci. V třetím kohezním stádiu (7. – 9. třída) je pak již hierarchie v kolektivu stabilizovaná a sociálně silní jedinci mají třídní život pevně v rukou. V případě, že to nejsou někteří žáci ochotni přijmout, může snadno docházet ke konfliktu, přičemž pedagog či jiní odborníci (školní psycholog) s tím již jen těžko něco udělají. (Braun, Marková a Nováčková, 2014, s. 79 - 80)

Vzhledem k přesnému popisu těchto fází, již není třeba více nic dodávat. Můžeme jen konstatovat, že pedagog má určitý vliv na kohezi školní třídy, ale spíše v jejich začátcích. Jakmile získají sebevědomí dominantní žáci, začíná být intervence velmi obtížná. Snad i proto bývají preventivní programy na školách na podporu vztahů realizovány v 6. ročnících, jelikož je to příhodné období pro poslední možné změny.

2.2.3 Třídní klima jako důležitý činitel sociálních vztahů

Do souvislosti se sociálními vztahy ve třídě dáváme také třídní klima. Jedná se o dlouhodobější záležitost, jakési emocionální naladění žáků, které ovlivňují jak oni sami, tak i pedagogové a další pracovníci školy či její celkové klima. Z obecného hlediska tedy velmi záleží, zda je klima třídy pozitivně či negativně orientováno. Zde se jedná nejen o vrstevnické vztahy mezi žáky vzájemně, ale také o vztahy mezi pedagogy a žáky. K výše uvedenému se vyjadřuje Grecmanová (2008, s. 48), která připomíná rozdílnost klimatu školy a klimatu třídy, příp. výuky, jelikož v případě klimatu třídy se jedná většinou o klima v konkrétním předmětu.

S Grecmanovou můžeme souhlasit, ale je zde vhodné upozornit, že ne vždy musí být klima konkrétního předmětu jiné než v jiných předmětech. To však záleží, zda se zaměřujeme na klima třídy na prvním stupni základní školy, kde většinou pracuje s třídou jeden třídní učitel nebo máme na mysli druhý stupeň základní školy, gymnázium, střední školy aj., kde se již pedagogové střídají a klima tedy nemusí být stále. Také diferenciací od klimatu školy nemusí být na místě vždy, jelikož v případě, že je škola zapojena například do programu Zdravá škola, bude jeho význam zřejmě nepřímo zapojen i do samotné výuky některých předmětů. Samozřejmě, v případě, že se s ním vyučující ztotožňuje nebo je jako zaměstnanec školy loajální k přesvědčení ostatních kolegů či vedení.

Existuje spousta testů, kterými lze zjišťovat klima ve třídě, např. nedokončené věty a další sociometrické metody (Kašpárková, 2009, s. 64). Zastáváme názor, než je používat v případě podezření na vztahové problémy, lépe preventivně působit a pozitivní klima podporovat. Jednak se o to může snažit sám pedagog (nejlépe třídní učitel), školní psycholog, metodik prevence a další odborníci nebo sami žáci a jejich rodiče. K pozitivnímu klimatu ve třídě mohou pomoci již zmiňovaná pravidla, neformální aktivity v rámci některých předmětů (např. občanská výchova) nebo mimoškolní setkání a spolupráce s rodiči. V tomto případě záleží na osobnosti, snaze, dovednostech a možnostech učitele.

Důležitost znalosti učitelova působení na klima třídy potvrzuje i Čapek (2008, s. 126), který píše, že žáci jsou spokojenější, pokud jsou ve třídě pozitivnější vztahy. Dle autora navíc žáci preferují učitele zaměřeného na vztahy oproti odborníkovi, který spíše předává své poznatky z oblasti školní látky. Vidíme, že na učitele je v tomto případě kladen velký tlak, jelikož kromě znalostí ve svém oboru je vhodné, aby se zajímal o specifika vztahů ve třídě a nejlépe přihlížel na problematiku z hlediska sociální psychologie a dalších odborných disciplín. Potvrzuje to i Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 83), kteří považují vedení třídního kolektivu za nejnáročnější dovednost učitele. Vzhledem k aktuální situaci ve školství z našeho pohledu navíc opravdu nesnadnou, jelikož díky inkluzivnímu vzdělávání mohou být nároky na zvládnutí třídních vztahů ještě vyšší.

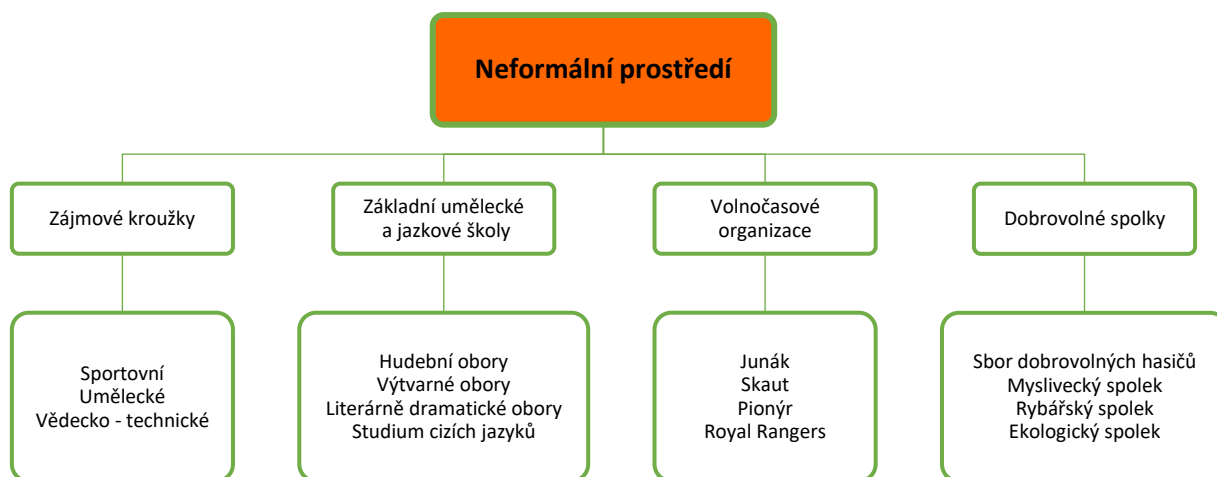
Přesto i sami žáci do značné míry ovlivňují třídní klima. Obecně čím jsou starší, tím jsou více schopni se zapřičinit o nastavení sociálních vztahů v kolektivu, jak pozitivních, tak i negativních. Zejména v období staršího školního věku to může být pro pedagoga těžké, jelikož, jak jsme hovořili v předešlé kapitole, je koheze třídy na vysoké úrovni a žáci se tak soustřeďují na jeho nedostatky. Rodiče naopak hrají větší roli v mladším školním věku,

kdy mají z pozice autority možnost, bohužel i negativně, ovlivnit klima ve třídě a to například tím, že příkazují dítěti, s kým se může přátelit a s kým ne (Čapek, 2010, s. 21 - 24).

Na sociální vztahy v kolektivu působí samozřejmě ještě další faktory, jako je prostředí školy, materiální zázemí, celkový systém vzdělávání a směr školy. Mohli bychom také hovořit o rozdílnosti třídního klimatu ve škole státní či soukromé, alternativní, praktické či běžné, na víceletém gymnáziu, na vesnici či ve městě apod. V rámci této práce na to není prostor, přesto je velmi zajímavé tyto rozdíly sledovat. Zabývá se jimi například již citovaný Čapek.

2.3 Kontakt s vrstevníky v neformálním prostředí

Přestože je škola místem, kde se děti a dospívající s vrstevníky potkávají nejčastěji, považujeme za důležité krátce zmínit i specifika sociálních interakcí v neformálním prostředí. Pro potřeby této práce jsme jej znázornili pomocí následujícího diagramu.



Obrázek 1: Neformální prostředí

Vidíme, že v rámci volného času existuje mnoho možností, kde se mohou děti a dospívající dostat do sociálních interakcí. My jsme tyto instituce rozdělili na 4 základní varianty a to na zájemové kroužky, základní umělecké školy, volnočasové organizace a dobrovolné spolky. Každá kategorie má svá specifika, která si nyní přiblížíme.

Zájmových kroužků nalezneme spoustu, ale pro zjednodušení se nabízí rozčlenění na kroužky sportovní (např. hokej), umělecké (např. keramika) a vědecko-technické (např. robotika). Typicky se v rámci těchto volnočasových aktivit účastník seberealizuje, snaží se dosáhnout dobrého výsledku a relaxuje. Nevýhodou může být, zejména u sportovních kroužků, drill, který je zde třeba nebo finanční a časová náročnost. Z hlediska vrstevnických vztahů se právě ve sportovních disciplínách může objevit větší rivalita, ale kladnou zkušenost mohou děti a dospívající získat díky týmovému duchu a spolupracujícímu nastavení.

V rámci kategorie základních uměleckých a jazykových škol se jedná o výuku hudebních, výtvarných, tanečních a literárně dramatických oborů v základní umělecké škole (ZUŠ) nebo výuku cizích jazyků (v jazykové škole). Již z názvu lze poznat, že v tomto případě jde o aktivity, které se v některých záležitostech mohou shodovat s běžnou školní výukou například na víceletém gymnáziu. Zejména v hudebních oborech se jedná často o společnou hudební nauku (která mnohdy probíhá frontálně) a následné individuální lekce dle zaměření. Stává se, že jak žáci ZUŠ, tak jazykové školy plní domácí úkoly a svůj volný čas tráví tréninkem jazykových či jiných dovedností. Díky tomu však mohou mít výhodu oproti spolužákům ve škole, jelikož se stále ve svém oboru zdokonalují, a také na ně může být nahlíženo s větším obdivem.

Oproti tomu aktivity v rámci volnočasových organizací, nemusí být vždy společností přijímány kladně. Přestože děti a dospívající tráví svůj volný čas plněním různých výzev, jsou vedeny k lásce k přírodě a učí se pomáhat ostatním, někteří lidé mohou srovnávat současný systém skautingu s Pionýrskou organizací Socialistického svazu mládeže, která měla úplně jiný kontext. Také členové těchto organizací mohou být svými vrstevníky považováni za „divné“, jelikož mnohdy netráví svůj volný čas způsobem běžným pro ostatní, tj. hry na chytrých telefonech, aktualizace sociálních sítí apod. Uvnitř organizací obecně panují jiné vrstevnické vztahy, jelikož jejich členové mají stejné zájmy a cíle. Výhodou také může být to, že starší členové jsou v roli vedoucích a mají na starosti své mladší kamarády.

V rámci dobrovolných spolků, jako je Sbor dobrovolných hasičů apod., je cílem jejich členů kromě relaxace a zábavy také záměr bezúplatné pomoci pro společnost a přírodu. Z hlediska zařazení mezi vrstevníky může být vnímáno členství podobně jako je tomu u skautingu apod. Na vesnicích a malých městech jsou tyto spolky pro mladé mnohdy jedinou možností, jak trávit aktivně svůj volný čas a naopak neúčast v nich může být

považována za chybu. Zřejmě i kvůli tomu, že se jedná o jakousi kulturu obce a komunikační centrum. Tedy v případě, že jedinec nepreferuje stejné zájmy jako jeho přátelé, může se velmi jednoduše stát, že jej jednoduše vyloučí ze svého obzoru a případně se stanem i terčem pomluv.

Kdybychom měli nějak shrnout vrstevnické vztahy v neformálním prostředí, můžeme se inspirovat Pávkovou. Připomíná, že vztahy v rámci volnočasových aktivit záleží velmi na způsobech komunikace. V rámci volného času je specifická v tom, že tak jako je zájmové zaměření jiné než ve škole, tak i komunikace je více neformální a uvolněná. Samozřejmě i tak má svá pravidla v rámci slušného chování apod. Velkou měrou ovlivňuje i prostředí, ve kterém se děti a dospívající pohybují v rámci volného času, jeho uspořádání a především metody práce. Často jsou to právě účastníci, kteří určují, co a jakým způsobem se chtějí dozvědět. (Pávková, 2014, s. 86 - 91)

Přestože nejsme schopni v rámci této práce popsat všechny možnosti trávení volného času, uvedli jsme zde alespoň ty nejčastější a nejznámější. Samozřejmě i trávení volného času například v nízkoprahových centrech nebo domovech dětí a mládeže bude mít své zvláštnosti, jako je role a vliv volnočasového pedagoga či sociálního pracovníka nebo možnost účastníků podílet se na tvorbě prostředí. Samostatnou kapitolou je také trávení volného času mimo instituce, tedy v parcích, na hřištích, v obchodních centrech apod. Vzhledem k tomu, že v tu chvíli již pedagogičtí ani jiní pracovníci většinou nepůsobí (vyjma terénních pracovníků), může být poněkud složitější vrstevnické vztahy popsat a pro nás nyní již přebytečné se jimi blíže zabývat.

3 PŘEHLED SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÝCH SKUPIN V ČESKE REPUBLICCE

Jelikož neexistuje žádná sociální mapa sociálně psychologicky podpůrných skupin v České republice, zmapovali jsme SPPS alespoň v krajských městech. Uvádíme zde tedy alespoň jejich jmenný seznam v příloze PI. Kritériem pro zařazení do něj a vyhledávání na internetu byl obsah SPPS a jeho cílová skupina – děti s problémy se začleněním do vrstevnického kolektivu. Konkrétní znaky, které musely skupiny zařazené do seznamu obsahovat, byly následující: sociálně psychologicky podpůrná skupina, ambulantní forma, sociálně psychologický výcvik, nácvik sociálních dovedností, podpora dítěte od 7 let s problémy se zařazením mezi vrstevníky, skupina pro děti či dospívající s ADHD, ADD, PAS, šikanované, úzkostné, nesmělé, podpůrná skupina pro rodiče všech těchto dětí či dospívajících.

Celkově jsme zařadili do seznamu 45 skupin, které odpovídaly našim požadavkům. Z tohoto počtu jsme však našly převážně skupiny pro děti a dospívající s poruchami autistického spektra či podpůrné skupiny pro jejich blízké, jejich konkrétní počet je 21. Počet skupin pro děti s ADHD a ostatních jmenovaných skupin je nižší. Zřejmě je to dáno částečně tím, že osvěta autismu je na daleko vyšší úrovni než osvěta např. právě ADHD a celkově je tedy autismus i lépe přijímán společností.

Samozřejmě je náš seznam omezen tím, že se týká pouze krajských měst, ale možná že je na vině také špatné zadání klíčových slov inzerenta při zřizování webu a tedy špatná dostupnost pro uživatele. Dvě z krajských měst (Karlovy Vary, Pardubice) totiž nemají SPPS v žádné formě, informace na webech nejsou pochopitelné a jasné nebo nejdou vůbec dohledat, tedy v seznamu nejsou zmíněny.

Nutno ještě podotknout, že naše hledání přes internet bylo podpořeno také inzerováním dotazu na Facebookových stránkách skupin: „ADHD, HYPERAKTIVITA, PORUCHA SOUSTŘEDĚNÍ, LMO...a jiné nemoce našich dětiček.“, „ADHD v dospělosti“. Obě tyto skupiny (a mnohé další) fungují pro rodiče dětí nebo dospělé s uvedenými poruchami jako prostor pro sdílení a výměnu informací, případně organizaci osobních setkání, seznamování apod. Po ročním studiu těchto uzavřených skupin si lze všimnout skutečné potřeby těchto online možností okamžitě sdílet, co je potřeba řešit a to zejména z důvodu ventilace negativních emocí.

3.1 UNIE KOMPAS – pomoc dětem a dospívajícím ve Zlíně

V následujících kapitolách budeme hovořit pouze o zlínské neziskové organizaci Unie Kompas, z. s., jelikož právě v jejich SPPS proběhl náš výzkum. Považujeme za důležité čtenáře upozornit, že následující text vychází nejen z uvedených zdrojů, ale také z vlastní zkušenosti v rámci několikaletého působení v zařízení. Některé informace jsou také výsledkem pozorování či rozhovorů s pracovníky a v době, kdy je autorka této práce získala, si nebyla vědoma, že budou použity v této práci. Předem se tedy pracovníkům organizace, kteří zde nebudou citováni, omlouváme.

Unie Kompas je občanské sdružení, které působí ve Zlíně již 20 let. Jejich služby jsou poskytovány dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a dle poslání organizace se „*Unie Kompas zaměřuje zejména na děti, mládež a lidi v nouzi. Posláním sdružení je pomoc těmto skupinám ve všech oblastech lidského života – duševní, duchovní a tělesné, tedy morální, zdravotní, právní, duchovní i hmotné.*“ (Výroční zpráva, 2012)

Unie Kompas nabízí několik služeb ve Zlíně a v Otrokovicích. Jedná se o nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (T klub, Šlikr), terénní program Klíč, Poradnu Logos – pro děti, dospívající a jejich rodiče, Archu – prevence na školách, služby pro pěstouny (vzdělávání, poradenství, doprovázení a terapie) a individuální pomoc dítěti se zdravotním handicapem (ŠIMON) (UNIE KOMPAS, 2018). Tyto služby zajišťují sociální pracovníci, psychologka a psychoterapeut. V některých službách jsou nápomocni i dobrovolníci ze spolupracujících organizací ADRA a Samari, z. s., praktikanti či stážisti.

Přestože se jedná o organizaci, která se řídí křesťanskými principy, je důležité podotknout, že to není podmínka užívání služby. Pro některé uživatele to však může být povzbuzující informace, která je motivuje služby Unie Kompas využívat. Samozřejmě je možné, že jiní lidé mohou být touto skutečností zaskočeni a rozhodnou se pro pomoc jiného odborníka, přestože organizace avizuje na svých webových stránkách svůj přijímající postoj k lidem s jiným náboženským vyznáním či názory.

Následující kapitoly se zabývají již přímo Poradnou Logos, její nabídkou služeb a uživateli. Důležitými body jsou především náplň, metody a konkrétní obsah SPPS, jelikož úzce souvisí s empirickým výzkumem v této práci. Pro lepší pochopení výsledků výzkumu se tedy přečtení těchto kapitol jeví jako nezbytné.

3.2 Poradna Logos

Poradna Logos je registrovanou sociální službou v rámci odborného sociálního poradenství, která poskytuje pomoc dětem, dospívajícím a jejich rodičům. Dle registru poskytovatelů sociálních služeb jsou cílovou skupinou děti a mládež ve věku od 6 do 26 let ohrožené společensky nežádoucími jevy, osoby v krizi a rodiny s dítětem/děťmi. Věkové rozmezí je takové: mladší děti (7 – 10 let), starší děti (11 – 15 let), dorost (16 – 18 let), mladí dospělí (19 – 26 let), dospělí (27 – 64 let). Své služby poradna poskytuje od 1. 1. 2003 a to ambulantně v zařízení Pod Stráněmi 2505, Zlín a v zařízení Divadelní 3242, Zlín a dále také terénní formou. (Registr poskytovatelů sociálních služeb, 2018)

„Posláním Poradny Logos je poskytnout pomoc, podporu a provázení jedincům i celým rodinám, které procházejí náročným životním obdobím, zažívají vztahové a osobnostní potíže a nedokážou je v současné chvíli řešit vlastními silami. Pomoc a podpora je jim poskytována až do doby, kdy jsou schopni obtížnou životní situaci zvládat sami.“ Uživatelé Poradny Logos mohou využít individuálních konzultací a to jak děti, tak jejich rodiče či celé rodiny, dále krizové intervence v případě náhle vzniklé krizové situace, videotréninku interakcí a skupinových forem práce pro děti a dospívající (Příloha P II). (UNIE KOMPAS, 2018)

Co se týká konkrétní nabídky, na svých webových stránkách Poradna avizuje především sociálně psychologicky podpůrné skupiny pro děti od 8 do 14 let a skupinová setkání pro rozvoj sociálně psychologických dovedností pro dospívající od 14 do 21 let, která nazývá zkratkou LOST. Pro obě věkové skupiny také pořádá každoročně letní pobyt. Pro rodiče dětí a dospívajících organizuje podpůrná skupinová setkání, jejichž systém rozebíráme níže. (UNIE KOMPAS, 2018)

Specializací Poradny Logos je práce s dětmi s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a poruchou pozornosti bez hyperaktivity (cílovou skupinou se detailněji zabýváme dále). V rámci toho spolupracuje s odborníky, kteří mají zkušenosti se zmíněnou problematikou a své pacienty či klienty do poradny posílají, aby jim dali možnost rozvíjet své schopnosti například právě v SPPS. Nejčastěji se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu, psychology, psychiatry nebo orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), kteří doporučují služby Poradny Logos a motivují rodiče či jiné pečující osoby, aby se svými dětmi organizaci Unie Kompas navštívili.

V rámci zprostředkování navazujících služeb také pracovníci Poradny dokáží doporučit dle Katalogu sociálních služeb ve Zlínském kraji jinou službu. A to v případě, že uživatel potřebuje pomoci vyhledat jinou nebo další pomoc nebo pokud nemohou uspokojit zájemce o službu. Z hlediska dlouhodobých zkušeností spolupráce s odborníky funguje a uživatelům či zájemcům Poradny Logos tak rozšiřuje nabídku poskytované pomoci. Díky této provázanosti služeb ve Zlínském kraji, je možné poskytnout uživatelům Poradny Logos kvalitní péči.

3.2.1 Personální struktura Poradny Logos

Aktuálně působí v Poradně Logos 4 pracovníci, kteří zajišťují její chod. Poradnu vede sociální pracovnice, která je v současné době zástupkyní ředitelky, kontaktní osobou a koordinátorkou dobrovolníků. Další osobou je sociální pracovnice, která aktuálně působí i v NZDM T klub, sociální pracovník, který je individuálním a skupinovým terapeutem a supervizorem a psycholožka, v současné době působící také na zlínské základní škole. Všichni pracovníci se mohou obracet na psycholožku a speciální pedagožku, která je současně i odborným garantem Poradny Logos. Její pomoc využívá především v případě metodického vedení SPPS a také doplňuje pracovní tým na letním pobytu pro děti s ADHD, ADD a PAS.

Dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 111 absolvují každoročně všichni sociální pracovníci Poradny povinné další vzdělávání v rozsahu 24 hodin v rámci doplnění, upevnění a obnovení kvalifikace (ČESKO, 2006). To se uskutečňuje v rámci akreditovaných kurzů Ministerstva práce a sociálních věcí, odborných stáží, účasti na odborných konferencích či jiných školicích akcích. Všichni sociální pracovníci mají kurz krizové intervence, jsou tedy připraveni pomoci každé osobě v krizi, která o pomoc požádá. Také psycholožka Poradny navštěvuje kurzy dalšího vzdělávání, v současné době je také frekventantkou výcviku v Systemické rodinné terapii, který jí umožňuje rozšířit své dovednosti.

Nedílnou součástí vzdělávání je také účast na týmových supervizních setkáních minimálně jedenkrát ročně. Pracovníkům jsou umožněny i individuální supervize v případě potřeby. Kladné zkušenosti mají pracovníci také s intervizemi, zejména v případě složitějších případů či nesnází v rámci vedení SPPS.

Můžeme vidět, že současné personální zajištění chodu Poradny je velmi pestré a profesionální a pro uživatele i velmi výhodné. Nespornou výhodou vidíme v zapojení sociálního pracovníka – muže v týmu, jelikož je zřejmé, že má dobrý vliv především na dětské a dospívající uživatele. Osvědčuje se to i ve sděleních rodičů účastníků skupin, kteří hodnotí tuto skutečnost jako velmi pozitivní a potvrzují, že jejich děti na pracovníka často vzpomínají. Pracovní tým většinou doplňují i dobrovolníci a další osoby, o kterých je zmínka níže.

3.2.2 Zapojení dobrovolníků a dalších osob

Pro připomenutí zde uvádíme charakteristiku dobrovolníka od Tošnera a Sozanské (2002, s. 35), kteří hovoří o dobrovolníkovi jako o osobě, která „*poskytuje svůj čas, energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí či společnosti a to bez nároku na finanční odměnu*“. Jejich definice je trefná, jelikož v případě Poradny Logos se nejedná o finanční či materiální podporu, ale o personální zjištění. Dobrovolník je zde jakýmsi pojítkem mezi pracovníky a uživateli, umožňuje poskytování kvalitních služeb a je také často zdrojem dalších kontaktů.

Pro tyto účely spolupracuje Poradna Logos s mezinárodní humanitární organizací poskytující pomoc lidem v nouzi ADRA, která je vysílající organizací pro dobrovolníky. Komunikaci s pracovníky ADRY zajišťuje vedoucí Poradny, která rovněž vždy absolvuje s dobrovolníkem úvodní rozhovor nezbytný pro vyjasnění potřeb organizace a motivace dobrovolníka.

Dobrovolník v Poradně Logos může působit pouze v SPPS pro děti od 7 do 14 let, je tedy nutné vždy zabezpečit věkový odstup dobrovolníka oproti uživatelům, vysvětlit mu či připomenout specifika dětí s problémy se začleněním do kolektivu a vzhledem k cílové skupině i potřeby a projevy dětí s ADHD, ADD a PAS. Rozhovor tedy slouží především k vzájemnému představení služby a dobrovolníka, nikoliv jako školení. To provádí vždy vysílající organizace spolu s dalšími povinnostmi jako je např. smlouva dle zákona č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů (zákon o dobrovolnické službě) (ČESKO, 2002). V rámci SPPS může po proškolení působit dobrovolník po libovolnou dobu dle svého uvážení a možností.

Po dobu spolupráce s Poradnou Logos se může dobrovolník obracet jak na pracovníky, tak na organizaci ADRA. Ta hraje velikou roli i v případě prevence zabezpečení pozitivního vztahu mezi dobrovolníkem a uživateli. Stejně jako pracovníci tedy dobrovolníci mají

možnost absolvovat supervizi, v tomto případě za účasti koordinátora dobrovolníků z vysílající organizace. Je možné, že se supervize dobrovolníků bude lišit od supervize pracovníků, přesto ji však shledáváme jako velmi užitečnou. Hovoří o tom i Tošner a Sozanská, kteří si ji představují jako „*komunikaci dobrovolníka se supervizorem v neohrožujícím prostředí, které umožňuje dobrovolníkům konzultovat své postoje a pocity pramenící z jejich činnosti*“ (2002, s. 81). V praxi se tedy může jednat o sdílení vlastních zkušeností, případně řešení situací, ve kterých si pomáhající neví rady.

Vzhledem k tomu, že Unie Kompas uvádí na svých stránkách i možnost odborné stáže nebo praxe v organizaci, setkávají se pracovníci Poradny Logos také například se studenty středních či vysokých škol, kteří si přicházejí pro nové zkušenosti nebo inspiraci při další volbě studia či pracovního zaměření. Postup při spolupráci s praktikanty či stážisty je podobný jako je tomu u dobrovolníků, liší se spíše formální záležitosti týkající se dokumentace a kratší dobou působení v organizaci.

3.2.3 Práce se zájemcem a uživatelem z metodického hlediska

Nyní se budeme zabývat běžnou praxí při práci s novým zájemcem o služby Poradny Logos a následnou odbornou péčí o uživatele. Vzhledem k tomu, že se Poradna řídí Standardy sociální služeb, je nutné, aby byl vždy dodržen určitý postup. Pro tyto účely má Poradna sestavenou metodiku Jednání se zájemcem, z lidského hlediska je také vhodné, aby bylo se zájemcem jednáno citlivě a v zájmu jeho potřeb.

V případě, že osoba kontaktuje pracovníka Poradny (povětšinou vedoucí Poradny), je nutné jí podat základní informace o službě. Dle požadavku a přání zájemce je buď zván na vstupní rozhovor k vedoucí Poradny, nebo odkázán na psycholožku. V případě, že není možné zájemce uspokojit, doporučuje pracovník jinou službu a předává kontakty. Poté o tom provádí také písemný záznam. V případě, že má osoba zájem o spolupráci, setkává se s ní pracovník v prostorách Poradny a vyjasňuje si s ní zakázku.

V případě, že se jedná o zakázku související s účastí dítěte či dospívajícího v SPPS nebo v rámci individuální práce, je nutné, aby pracovník absolvoval vstupní rozhovor jak se zákonným zástupcem dítěte, tak s dítětem samotným. Součástí toho je vždy předání základních informací o službě, neboli vysvětlení základních práv a povinností uživatele, průběh poskytování služby apod. V případě trvání zájmu o spolupráci uzavírá pracovník s uživatelem ústní dohodu a realizuje individuální plánování u obou těchto osob, tedy

vyjasnění cílů spolupráce a kroky vedoucí k jeho dosažení (Manuál pro uzavření dohody o poskytování sociálních služeb v Poradně Logos, 2016). Vzhledem k širší nabídce služeb je také často možné například rodiče odkázat na psychologku a současně pracovat individuálně nebo v rámci SPPS s dítětem. Tato možnost je pro mnohé rodiny velmi přínosná a podporující.

V průběhu spolupráce se pracovník neseťkává s uživateli jen v rámci dohodnutých schůzek, ale dle metodiky individuálního plánování vycházející ze standardu sociálních služeb č. 5 také ještě jedenkrát za 6 měsíců nejpozději v rámci tzv. revize cílů, jejímž smyslem je zhodnocení spolupráce, vzájemná zpětná vazba a dohoda na další spolupráci, případně jejím ukončení. (Metodika individuálního plánování v Poradně Logos, 2016)

Nutno podotknout, že jak uvedené informace ohledně individuálního plánování, tak všechny konzultace a schůzky je nutné (a povinné) zaznamenávat. To umožňuje komplexní přehled o uživateli a možnost sledovat průběh spolupráce. Přestože je význam písemné dokumentace zřejmý, zamýšlíme se nad časovými možnostmi pracovníků pro tyto účely. Naskýtá se tedy otázka, zda pracovníci nemusí omezovat kapacitu přijímaných uživatelů, aby byli schopni svědomitě a správně zaznamenávat všechna data.

3.3 Sociálně psychologicky podpůrné skupiny v poradně Logos

Přestože Poradna Logos vznikla již v roce 2003, svou nabídku rozšířila o SPPS až v roce 2005 a to původně pro děti nesmělé, úzkostné či šikanované. Až později vznikly zvláště také skupiny pro děti s ADHD nebo ADD. V roce 2012 byla také otevřena samostatná skupina pro děti s poruchou autistického spektra – s Aspergerovým syndromem. Přestože se během let zaměření SPPS měnilo dle potřeb uživatelů, jejich původní myšlenka stále zůstává stejná.

V současné době je otevřeno 5 skupin pro děti od 8 do 14 let a 1 skupina pro dospívající od 14 do 21 let. Skupiny jsou rozděleny dle zaměření a to takto: skupiny pro děti s ADHD nebo s problémy se zařazením mezi vrstevníky, skupiny pro děti nesmělé či se sníženým sebevědomím nebo s problémy se zařazením mezi vrstevníky a skupinová setkání pro rozvoj sociálně psychologických dovedností – skupina LOST. Všechny skupiny probíhají v odpoledních až večerních hodinách, aby byly pro uživatele časově dostupné. Pro děti do 14 let jsou realizovány ve středisku na ulici Pod Stráněmi 2505, skupina LOST se schází ve středisku na ulici Divadelní 3242.

Prostředí „konzultoven“ je přizpůsobeno věku účastníků. Pro mladší děti nalezneme v místnosti více podnětů k hrám (kostky, plyšové hračky, kinetický písek aj.), nástěnky a magnetické tabule pro umístování různých plakátů. Prostor je rozdělen do dvou částí, které lze od sebe oddělit posuvnými dveřmi, které zajišťují soukromí. To je nutné například při aktivitě v menších skupinkách. Pro starší účastníky je využívána místnost v druhém středisku, jelikož je vybavena tak, aby navodila intimnější atmosféru, která je důležitá při diskuzích o vážnějších tématech. Pro zajištění většího pohodlí mohou uživatelé využít např. sedačku, křesla, polštářky apod. Také osvětlení je přizpůsobeno (lampičky, olejové lampy, tlumenější žárovky).

SPPS mají pevně stanovený řád, tedy během jednoho školního roku jsou realizovány 2 cykly po 12 setkáních pro maximálně 10 členů. Pro mladší děti trvá jedno setkání 60 minut, pro starší děti a dospívající 90 minut. Po skončení druhého cyklu se mají možnost uživatelé zúčastnit víkendové akce neboli přespávání v Poradně Logos. V létě je dále možnost přihlásit se na letní pobytový tábor, o kterém jsme již hovořili výše. Z hlediska nákladů můžeme říct, že se nejedná o finančně náročnou službu, jelikož všechny základní činnosti poskytuje dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 2 Poradna Logos zdarma. Vzhledem k tomu, že však v rámci SPPS Poradna realizuje videotrénink interakcí (což je fakultativní činnost), za tuto část uživatelé platí. SPPS pro mladší děti vedou střídavě všichni pracovníci Poradny Logos, zatímco skupinu LOST vede pouze jeden pracovník Poradny a to muž. Díky tomu mají starší chlapci možnost řešit např. problémy se vztahy otevřeně.

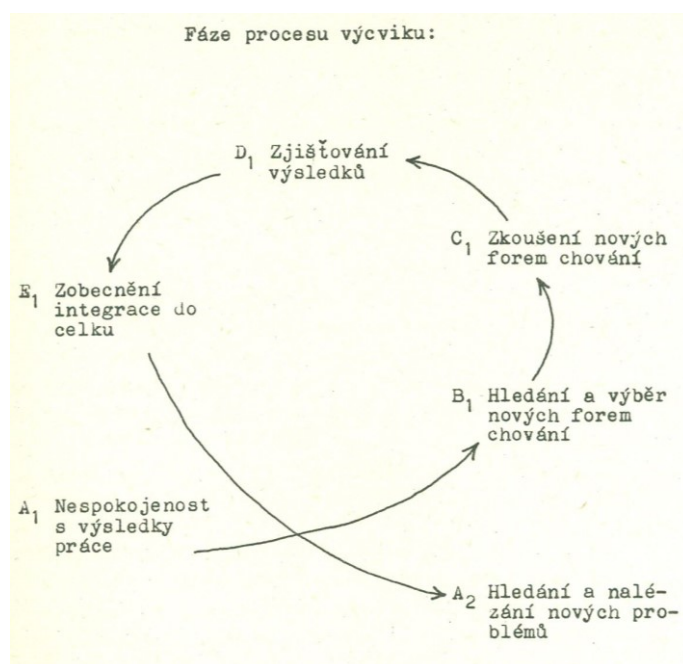
V rámci propagace SPPS využívá Poradna Logos již zmíněné letáky, webové stránky organizace a Facebookový profil. O SPPS se účastníci dozvídají informativním emailem s nabídkou jednoho konkrétního cyklu skupin, mnoho z nich však službu využívá delší dobu a sami se dotazují. Nový uživatelé služby se nejčastěji dozvídají o SPPS od odborníků, kteří jsou se službou Poradny seznámeni. Díky dlouhodobým zkušenostem, rozmanitosti pracovního týmu i používaných prostor se dostává uživatelům odborné péče a systematické práce.

3.3.1 Záměr sociálně psychologicky podpůrných skupin

Původní myšlenkou SPPS byla pomoc dětem a dospívajícím, které mají problém se začleněním mezi vrstevníky díky nesmělému chování, ostychu při seznamování či úzkostným projevům. Přestože se během let mění klientela i potřeby účastníků, stále

zůstává smyslem SPPS podpora, doprovázení a nácvik sociálních dovedností, aby se uživatelé SPPS dokázali lépe v kolektivu uplatnit a s ostatními lidmi lépe vycházet.

Při vytváření systému SPPS se vycházelo z myšlenek Hermochové, která se zabývá sociálně psychologickým výcvikem a skupinovými formami práce. Sociálně psychologický výcvik chápe jako systematický přístup, který je zaměřen na dovednosti a jejich nácvik či prohloubení za podmínky osobní zaujatosti problémů skupiny. Klade důraz na dynamiku skupiny a její společné cíle, které jsou nutným nástrojem, v případě, že mají být pro jedince nabyté dovednosti a zkušenosti užitečné v praktickém životě. Zmiňuje také, že každý sociálně psychologický výcvik má své fáze (znázorněny na obrázku 2). Poslední fází je hledání a nalézání nových problémů, které by však již jedinec měl být schopen v reálných situacích řešit sám. (Hermochová, 1988, s. 16 - 28).



Obrázek 2: Fáze procesu výcviku, Hermochová, 1988, s. 21)

Aby nedošlo k záměně sociálně psychologického výcviku s psychoterapií, uvádíme zde ještě srovnání. Matějček (2011, s. 26 – 28) hovoří o psychoterapii jako o dlouhodobém procesu, ve kterém se předpokládá četnost návštěv klienta u odborníka, aktivní zásah do života jedince a prostředek změny. Dle Hermochové (1988, s. 20) je největším rozdílem pohled na účastníka výcvikové skupiny, jelikož v případě sociálně psychologického výcviku se nejedná o hluboký zásah do osobnosti, ale spíše o koncentraci na způsoby jednání jedince.

V případě Poradny Logos je důležité především to, že přestože v pracovním týmu působí psychoterapeut, nejedná se o psychoterapii, ale spíše o doprovázení uživatelů v jejich nepříznivých sociálních situacích a použití prvků sociálně psychologického výcviku. Vzhledem k tomu, že klima všech skupin není stejné, je nutné, aby pracovníci přistupovali ke každé z nich jiným způsobem. U skupin, ve kterých je většina nových členů, je vždy nastaven minimální cíl, tj. podpora pozitivních vztahů ve skupině a sdílení společných zážitků, které vedou k nácviku tolerance a spolupráce s ostatními účastníky. V případě, že složení skupiny zůstává více jak jeden cyklus téměř stejné, mohou se pracovníci soustředit také na nácvik konkrétních dovedností. Jedná se tedy nejen o aktivity zaměřené na spolupráci, ale také na pochopení a zvládnutí různých sociálních interakcí, které vychází ze života účastníků. Díky důvěrnosti na skupině je také možné otevírat náročnější a intimnější témata, která účastníky tíží či zajímají. Do velké míry souvisí důvěra a otevřenost členů skupiny s dynamikou skupiny a jejím vývojem.

3.4 Vývoj sociálně psychologicky podpůrných skupin z hlediska jejich koheze

Tak jako každá skupina mají SPPS svůj vývoj, ve kterém poznáváme již mnohokrát popsané fáze skupiny. Vycházíme z pojetí Riegera (2007), který originálně přirovnává skupinu k lodi, která pluje na druhý břeh. Hovoří o sedmi etapách, které jsou součástí psychoterapeutického procesu, přičemž s vývojem skupiny souvisí i proměna role terapeuta. Nutno podotknout, že autor vychází ze zkušenosti s dospělými, navíc také jeden cyklus trvá déle, než 35 setkání. Vzhledem k tomu, že se v našem případě jedná o skupiny pro děti a dospívající, které trvají pouze 12 týdnů, může se jejich vývoj do jisté míry lišit.

Rieger nazývá první etapu rozhodováním, jelikož jsou členové obeznámeni se smyslem i cílem skupiny, ale mnohdy si nedokáží představit, co je bude čekat. V této fázi se stává, že členové skupinu opustí, což dle autora nemusí být vždy negativní, ale může být také projevem schopnosti člověka ze skupiny odejít. Počítá s touto fází až do čtvrtého setkání. V případě SPPS v Poradně Logos je, především pro nové uživatele, první skupina cyklu vždy zkušební, po které ještě pracovníci komunikují s dítětem a zákonným zástupcem kvůli reflexi prvního absolvovaného programu. V případě, že se dítě rozhodne chodit, teprve poté závazně odevzdávají přihlášku. Samozřejmě však členové skupiny mají vždy v průběhu cyklu možnost ze skupiny odejít. V rámci prvního setkání SPPS jde především o

seznámení či připomenutí, sestavení pravidel skupiny, která jsou důležitá pro vytvoření pozitivního klima a také připomenutí smyslu skupin.

Další etapou je dle autora orientace neboli mapování teritoria. Rieger píše, že od pátého setkání by do skupiny neměli být přijímáni již noví členové a odchod některého z nich by měl být se členem i skupinou prodiskutován. V rámci SPPS v Poradně se jedná o třetí skupinu, jež by měla být poslední skupinou, na které se objeví nový člen. V tomto případě její členové začínají navazovat vztahy. Při aktivitách lze rozpoznat různé role, které zde účastníci získávají. Oproti roli ve školní třídě se mnohdy velmi liší. Tedy dítě, které je ve škole obětním beránkem, se snadno stává hvězdou skupiny. V případě dětí, které byly nesmělé, můžeme pozorovat větší zapojení a otevřenost, děti s hyperaktivitou přestávají mít zábrany. Především v této fázi je důležité účastníky oceňovat i za drobné úkoly, vracet je k dodržování pravidel skupiny a připomínat toleranci k odlišnostem druhých.

Třetí etapa je obdobím sdružování, jehož výsledkem je skupina s jasnou hierarchií a silnou soudržností. V této fázi vzniká jádro skupiny, které tvoří nejvýraznější členové. Stává se, že pracovníky mohou tito účastníci skupiny zastoupit ve vedení, nejsou však nastaveni proti nim, ale naopak se je snaží podpořit, aniž by z toho měli jako podskupina nějaký užitek. V případě SPPS se jedná většinou o uživatele, kteří již navštěvují skupiny delší dobu a z role nováčka se dostali k roli vůdce. Oproti jádru může ještě působit také tzv. fúze, jejíž členové zaujímají postoj proti pracovníkům skupiny a často strhávají i ostatní členy. Celkově však mezi členy navzájem začíná vznikat blízký vztah, což je výsledkem i čtvrté fáze nazvané Riegerem jako podléhání.

V páté etapě můžeme pozorovat revoltu vůči všemu a všem i konflikty mezi členy navzájem. Rieger ji nazývá jako období konfrontace, jelikož místo zaměření na vztahy ve skupině jde nyní více o autonomii a hájení vlastních zájmů. Řešení za pomoci konfrontací je v tomto období dle autora nejpřirozenějším způsobem, který směřuje ke konečnému vyjasnění pozic ve skupině. Projev revolty pozorují pracovníci SPPS v Poradně Logos především u dětí kolem 13. – 14. věku. Samozřejmě jejich chování souvisí také s obdobím dospívání, nicméně demonstrativní odchod ze skupiny a následný návrat a vyjádření potřeby skupiny se zde děje běžně, jako popisuje Rieger.

Další fázi nazývá obdobím objevování, jelikož se jedinec konečně může soustředit na práci se sebou samým, na své problémy a zdokonalení se. Je to zejména díky tomu, že je již v rámci skupiny vytvořena důvěrná atmosféra a její účastníci se tak nebojí svěřit se svými

problémy veřejně přede všemi. V rámci této fáze se v SPPS otevírají témata, která se často týkají obav či nezvládnutí různých sociálních situací s vrstevníky nebo složitějších vztahů v rodině. Členové je řeší nejen s pracovníky, ale v tuto chvíli již dokáží i ostatní děti ve skupině pomoci jedinci, který si neví rady a role pracovníka je v tu chvíli spíše doprovázející a korigující pravidla diskuse. Je obdivuhodné, že i děti kolem devátého a desátého roku si jsou schopny vzájemně poskytnout pomoc a psychickou podporu.

Jakmile nastává poslední fáze skupiny (uvolnění), Rieger popisuje, že témat k řešení již ubývá a celkový proces směřuje spíše ke zhodnocení celého procesu a přípravy na budoucnost. V případě SPPS se jedná o hodnocení až v posledním setkání cyklu a následné hodnotící neboli revizní rozhovory individuálně s každým uživatelem. Vzhledem k tomu, že příprava na budoucí sociální interakce probíhá celou dobu cyklu, na poslední skupině se již konkrétní situace neřeší. Přesto však, jak píše Rieger je výsledkem změna chování účastníka a odchod ze skupiny nebo v případě Poradny Logos dohoda na další spolupráci.

3.5 Uživatelé sociálně psychologicky podpůrných skupin

Již víme, že SPPS v Poradně Logos pomáhají dětem a dospívajícím, kteří mají problémy se zařazením mezi vrstevníky, především ve škole. Není to však diagnóza nebo vada, ale spíše společný jmenovatel, který uživatele této služby spojuje. Důvody pro vyčlenění z kolektivu jsou různé, obecně však můžeme říct, že jakmile se dítě od ostatních vrstevníků liší, většinou dobře přijímáno není.

Již jsme zmiňovali, role v kolektivu, které dítě ve školní třídě získává. Uživatel SPPS se často stává monopolistou, který strhává pozornost na sebe, trpítelem, který se dožaduje pomoci a následně ji odmítá, obětí beránkem, který je terčem agrese, šaškem, který skupinu baví na svůj účet (mnohdy však nechtěně), agresorem, moralistou či samotářem (podle Kratochvíl, 2005, s. 17). Některé z těchto rolí lze také pozorovat i v mimoškolních aktivitách, kterými děti vyplňují svůj volný čas. Pokud je však dítě v roli agresora např. ve fotbalovém kroužku, většinou mu není umožněno být dlouhodobě součástí sportovního týmu. Potvrzují to nejen sami uživatelé, ale také jejich rodiče, kteří do Poradny Logos přichází s obavou, zda jejich potomka pracovníci vůbec přijmou, jelikož ze všech zájmových kroužků byl vykázán.

Někteří uživatelé mají mimo problémů s vrstevníky podobnou i rodinnou situaci. Jedná se o uživatele, kteří mají rozvedené rodiče nebo uživatele, kteří jsou v příbuzenské

pěstounské péči. Nejenže je možné tato témata otevírat v SPPS, ale také je například pěstounům poskytována podpora a možnost účastnit se povinného vzdělávání. Je to opět další možnost, jak službu zkvalitnit a řešit rodinnou situaci i problémy dětí či dospívajících komplexně.

Témat, která mají účastníci SPPS společná, je více a často souvisí s jejich diagnózami. Nyní se tedy zaměříme na problémy, potřeby a specifika práce s uživateli s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, poruchou pozornosti bez hyperaktivity a poruchami autistického spektra. Další skupinou jsou uživatelé, kteří mají zkušenost s šikanou, jak v roli oběti, tak v roli agresora. Poslední kategorii jsme nazvali jako uživatelé s přidruženými problémy, do které řadíme více problémů a které zmíněné poruchy někdy provázejí.

Považujeme za důležité také upozornit čtenáře, že ne vždy mají uživatelé diagnostikovanou jednu poruchu, ale vyskytují se i kombinace několika z nich. Přestože Poradna Logos není diagnostické zařízení a podmínkou pro práci s uživateli nejsou lékařské zprávy ani je Poradna neshromažďuje, vždy je užitečné znát diagnózu a životní příběh dítěte. Jednak je možné se alespoň částečně připravit na specifické potřeby dítěte či dospívajícího a počítat s jistými skutečnostmi. Také je možné o těchto věcech hovořit v SPPS s ostatními účastníky, pokud sám uživatel chce.

3.5.1 Uživatel s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity

Nejaktuálnější název pro tyto poruchy je syndrom pozornosti s hyperaktivitou a syndrom pozornosti bez hyperaktivity (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 170) Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) jsou řazeny mezi hyperkinetické poruchy (kategorie F 90). Jsou zde rozděleny na poruchu aktivity a pozornosti (F 90. 0), hyperkinetickou poruchu chování (F 90. 1), jiné hyperkinetické poruchy (F 90. 8) a hyperkinetickou poruchu NS (F 90. 9). (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008)

Obecně panuje názor, že ADHD a ADD se týká spíše chlapců než dívek, např. i Antal: „*tři čtvrtiny dětí s ADHD jsou kluci*“ (Antal, 2013, s. 218). To mohou potvrdit i pracovníci Poradny Logos, která se specializuje na děti a dospívající s tímto syndromem. V rámci SPPS je aktuálně zařazeno asi 20 chlapců a 4 dívky s touto diagnózou. Drtílková nad touto skutečností polemizuje z hlediska diagnostických kritérií, která jsou používána, a zároveň

připomíná, že ADD například mnohdy není diagnostikováno a povšimnuto, jelikož jeho znaky nejsou tolik nápadné (Drtílková, Šerý et al., 2007, s. 29).

Projevy ADHD a ADD můžeme pozorovat již dříve, ale nejčastěji si jich rodiče nebo učitelé všimnou až při nástupu do školy, kdy jsou na dítě zvýšeny nároky. Dle Pugnerové a Kvintové (2016, s. 174 – 175) se jedná především o: poruchu pozornosti (neschopnost se déle soustředit na jednu aktivitu), hyperaktivitu (nadměrní nutkání k pohybu), impulzivitu (reakce bez rozmyslu), psychomotorický neklid (dítě si neustále s něčím hraje, bere do rukou věci, vše jej zajímá), rušivost (nedokáže koordinovat energetický výdej a rychleji se unaví, poté je podrážděné), neschopnost organizace (chaos a nepořádek ve věcech, časté zapomínání domácích úkolů a pomůcek), hyperexcitabilita (kolísání nálad, extrémní citové reakce, afekty), problémové a nepředvídatelné chování (ubližuje spolužákům, sebepoškozuje se), problémy se sociálním začleněním (bez dovolení bere hračky druhým a nerozumí při tom vážnosti situace), neschopnost samostatně pracovat, sociální nevyzrálost až infantilita (nedodrží osobní prostor, častější kontakt s dospělými než s vrstevníky), ochota pomáhat druhým lidem.

Vypsané projevy se nemusí vždy vyskytovat všechny, ale vždy komplikují život jak samotnému jedinci, tak okolí. V současné době se již šíří osvěta, ale přesto jsou děti s těmito poruchami označovány jako nevychované a proto i špatně přijímané vrstevníky, (často i pedagogy). Potvrzuje to Hoza (2007, in Gardner a Gerdes, 2015), který hovoří o tom, že tyto děti mívají méně přátel a také častou zkušenost s šikanou, navíc jejich problémy přetrvávají do dospívání, kdy jsou náchylnější k zapojení do nevhodného chování. Antal (2015, s. 216) vysvětluje nízký počet kamarádů tak, že děti s ADHD mají dva či tři přátele a hledání dalších považují za zradu stávajících, navíc jsou pro ně důležitější než pro děti bez této poruchy. Výzkumy také ukazují, že až 76 % dětí s ADHD nemá kvalitní a pozitivní vrstevnické vztahy ani mezi sebou vzájemně, což může být dáno tím, že přátelství u dětí s touto poruchou je vnímáno jinak (Gardner a Gerdes, 2015).

Jelikož pracovníci Poradny Logos pozorují negativní vztahy dětí a dospívajících i v rámci SPSS, vždy do konfliktních sociálních situací vstupují a např. metodou zrcadlení se snaží o vyjasnění situace a podání zpětné vazby účastníkům. Celkově jejich přístup vychází z obecných zásad, např. dle Matějčka (2011, 219 - 223): trpělivost a klid (k tomu vedou pracovníci i ostatní členy skupiny), povzbuzování a oceňování (pracovníci se vždy zaměřují zejména na pozitivní zpětnou vazbu), pravidelný režim (na každém setkání probíhá rituál v podobě úvodního sdílecího kolečka), spolupráce s dětmi (aktivity s dětmi

vykonávají pracovníci či dobrovolníci), málo a často (aktivita jsou vždy střídány po několika minutách, mezi nimi jsou vždy přestávky na uvolnění), využití zájmu dítěte (témata a činnosti vychází z potřeb a zájmů dítěte), zabránění pocitů méněcennosti (vyhýbání se činností, které jej posilují nebo možnost nedělat s ostatními aktivitu, která je dítěti nepříjemná), častá zpětná vazba, především tedy pozitivní.

Přes všechny projevy těchto dětí lze však na ADHD i ADD najít spoustu pozitivního, jen je někdy těžké si to jako rodič či vychovatel přiznat. Pracovníci Poradny se vždy snaží o bezpodmínečné přijetí všech uživatelů a podporu jejich schopností a dovedností. Často jde v praxi jen o „přeznačkování“ negativních projevů, jako např. hyperaktivita a sní spojené pobíhání po místnosti, se dá vnímat jako obrovská energie, kterou může dítě využít ve sportu. Klady ADHD připomíná také Antal, který jako otec syna s touto poruchou, mu byl nesčetněkrát oporou, když na něj spolužáci svalili vinu za zničenou věc apod. Mezi pozitivními vlastnostmi lidí s ADHD vyzdvihuje především obrazovou paměť spojenou s asociacemi, tvořivost, schopnost bavit lidi kolem sebe a dokonce tvrdí že smrt vnímají jinak – bez bázně (Antal, 2015, s. 242 – 260)

Lze vidět, že práce s dětmi s ADHD a ADD (i jejich vychovávání) má svá úskalí, přesto je potřeba se zaměřit na potřeby těchto dětí, aby jim bylo umožněno v rámci SPPS zažívat úspěch. Mnohdy je to jediné místo, kde ho zažívají, což často reflektují i sami uživatelé, např. výrok 10 - letého chlapce: „*skupina je jediné místo, kde nejsem nejhorší*“.

3.5.2 Uživatel s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) spadají dle MKN – 10 do kategorie pervazivních vývojových poruch (F 84). Jedná se o dětský autismus (F 84. 0), atypický autismus (F 84. 1), Rettův syndrom (F 84. 2), jinou dětskou dezintegrační poruchu (F 84. 3), hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84. 4), Aspergerův syndrom (F 84. 5), jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84. 8) a pervazivní vývojovou poruchu NS (F 84. 9). Všeobecně se dá říct, že lidé s těmito poruchami mají problémy v sociální interakci s ostatními. (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008)

Thorová rozpracovala problematiku PAS komplexně, vycházíme tedy z jejího popisu. Problémy lidí s PAS řadí do tří kategorií a to je již zmíněná sociální interakce a sociální chování, komunikace a představitost, zájmy a hra. Vzhledem k tomu, že škála odlišnosti

v sociálním chování je široká, zjednodušeně zde můžeme říct, že lidé (a především děti) s PAS zaujímají dva extrémy a to buď absolutní osamělost, kdy se při kontaktu schovávají pod stůl a zakrývají si obličej do dlaní a naopak zvýšený sociální kontakt, kdy ztrácí zábrany a snaží se dostat do kontaktu s kýmkoliv. Autorka píše, že přiměřeně s věkem se kvalita sociální interakce zlepšuje, ale normy nedosáhne nikdy. V oblasti komunikace můžeme najít také hodně odlišností a to je opožděný vývoj řeči, odlišná neverbální komunikace (např. nedívají se do očí při rozhovoru), neporozumění metaforám, přirovnáním, sarkasmu, odpovídání na řečnické otázky (což je mnohdy vnímáno okolím jako drzost) a problém vyjádřit vlastní emoce či pochopit emoce druhých lidí. Překvapit může také odlišnost zájmů a fascinace jevy, které pro intaktní populaci mohou být běžné. Jedná se např. o srovnání času po celém světě, znalost jízdnicích řádů či programového vysílání rozhlasu nazpaměť. V rámci hry se děti s PAS jsou schopny soustředit na jednu věc či hru i několik hodin a to platí např. o stereotypních pohybech – točení dokola, pobíhání apod. (Thorová, 2006, s. 61 - 123)

Vzhledem k tomu, že spousta zájmů a jinakostí u těchto dětí zasahuje do života celé rodiny, mohou být středem pozornosti a posměchu. V současné době je již velká osvěta a můžeme říct, že (např. oproti dětem s ADHD) začínají být celé rodiny i jedinci s PAS chráněni a lépe přijímáni. Přesto je stejně důležité poskytovat těmto lidem podporu a pomoc.

Pro děti, dospívající i dospělé s PAS existují dnes již specializovaná zařízení, ve Zlíně je to např. organizace ZA SKLEM, o. s. Proto Poradna Logos nepracuje se všemi typy PAS, ale soustředí se pouze na podporu a pomoc jedincům s lehčími formami, nejčastěji dětem a dospívajícím s Aspergerovým syndromem. V současné době pro ně není realizována samostatná SPPS, ale dochází společně s nesmělými a úzkostnými dětmi nebo již pokročili na skupinu LOST, kde se rozdíl mezi ostatními ještě více stírají.

Přístup k dětem a dospívajícím s PAS se v Poradně Logos příliš neliší, spíše je nutno brát vždy ohled na složení skupiny, aby mohli všichni vykonávat stejné aktivity a někdo nebyl zvýhodněn. Pokud se to přece jen stane, je to součástí plánu s cílem např. demonstrovat, v čem jsou které děti úspěšné. Uživatelé s PAS jsou v SPPS přínosem stejně jako ostatní, jelikož se všichni vzájemně mohou učit, že odlišnost je normální a je jen na lidech, jak se k ní postaví. Většina uživatelů se své zvláštnosti snaží akceptovat a dopředu již ví, co si mohou ke kamarádovi dovolit, to znamená, kdy na něj nemá smysl mluvit, kdy potřebuje utěšit či se odejít vydýchat na chodbu.

3.5.3 Uživatel se zkušenostmi s šikanou

Uživatelé do Poradny Logos často přichází se zkušenostmi s šikanou. Je to nejhorší forma nepřijetí školním kolektivem a může mít trvalé následky. Kolář (2001, s. 35) o šikaně hovoří ve smyslu onemocnění celé skupiny (v našem případě školní třídy), jelikož to není záležitost jen oběti a agresora, ale celého kolektivu. Z hlediska zkušeností s uživateli SPPS se jedná o dlouhodobý proces, který ničí nejen oběť, ale skutečně vztahy v celé skupině a často i vztah mezi školní třídou a pedagogem.

Řičan připomíná známé dělení na šikanu přímou a nepřímou. Přímou šikanu popisuje jako působení bolesti (kopání, bití apod.), ponižující tělesná manipulace (donucení se svléknout aj.), poškozování a brání osobních věcí, slovní napadání, zotročování (oběť je nucena pod výhrůzkami něco vykonat pro agresora). Nepřímá šikana v sobě skrývá sociální izolaci od ostatních spolužáků a to různým způsobem, jako jsou pomluvy, svádění některých prohřešků na oběť a vyčleňování ze skupiny při různých aktivitách. (Řičan a Janošová, 2010, s. 21 – 22)

Detailněji rozepsanou klasifikaci má také Kolář (2001, 32), kterou nazývá jako osm druhů šikanování. Jedná se o šikanování:

1. fyzické přímé aktivní (např. fackování, kopání)
2. fyzické aktivní nepřímé (např. kápo posílá nohsledy oběť zbit)
3. fyzické pasivní přímé (např. kápo nedovolí oběti sednout do lavice)
4. fyzické pasivní nepřímé (např. kápo nepustí oběť na WC)
5. verbální aktivní přímé (např. nadávky, urážení, zesměšňování)
6. verbální aktivní nepřímé (např. pomluvy, zesměšňující kresby)
7. verbální pasivní přímé (např. neodpovídání na pozdrav)
8. verbální pasivní nepřímé (např. svádění viny na oběť, spolužáci se jí nezastanou)

Přestože pracovníci SPPS nepracují přímo na nápravě situace ve školní třídě, vždy když se o tomto od dítěte dozví, povzbuzují jej v řešení situace s rodiči a učiteli, případně sami se svolením dítěte o problému hovoří s rodiči. Pracovník Poradny Logos, který působí ještě ve službě ARCHA, nabízí také svou pomoc řešení šikany přímo ve školním kolektivu v rámci programu pro školy (UNIE KOMPAS, 2018). Zde je to však již služba placená a je nutné, aby byla škola ochotna tento program zaplatit a s lektorem spolupracovat.

Uživatelé, kteří mají podobné zkušenosti v této oblasti, si mnohdy poskytují rady či společně sdílí pocity z různých situací. Ve fázi, kdy je již ve skupině nastolena opravdová důvěra, se tato témata otevírají běžně. Pracovníci v těchto situacích poskytují nejen oporu, ale řídí diskusi mezi členy, aby nedošlo např. k zesměšnění oběti. Je možno také nastavit členovi, jehož se to týká, zrcadlo, aby se příště podobným situacím vyhnul nebo je případně dokázal řešit. Celkově v těchto případech systém práce spočívá v dodávání odvahy, posilování sebedůvěry účastníků a přípravě na reálné situace.

V případě, že se objeví téma opačné zkušenosti s šikanou, tedy člen skupiny byl či je ve škole v roli agresora, je důležité uživateli poskytovat zpětnou vazbu a jeho chování mu zrcadlit v souvislosti se sebou samým. Pokud se jistá forma šikany nebo směřování k ní objeví v rámci SPPS, jednájí vždy pracovníci s velkou opatrností, aby oběť nebyla více poškozena, a snaží se o podporu pozitivních vztahů a proměnu klimatu skupiny např. vyzdvižením pozitivních vlastností či dovedností oběti. Agresory mohou také konfrontovat se sebou samým, jelikož se stává, že často uživatel, který zažil či zažívá šikanu ve škole, jako oběť se stává dominantním členem v SPPS. V každém případě vždy pracovníci na tyto situace reagují.

3.5.4 Přidružené problémy uživatelů poradny Logos

Vzhledem k tomu, že zde není prostor rozepisovat všechny problémy, které se pojí s již uvedenými poruchami nebo jsou součástí cílové skupiny Poradny Logos, uvádíme zde alespoň stručný popis přidružených problémů či kombinací poruch, se kterými děti a dospívající přichází na SPPS.

Součástí syndromu ADHD a ADD jsou často specifické poruchy učení (SPU), které slovník speciální pedagogiky definuje jako „*různorodou skupinu poruch, které se projevují při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností*“ (Valenta a kol., 2015, s. 144). Zde uvádíme základní projevy SPU dle Zelinkové (1994, s. 21 - 23): dyslexie (rychlost, správnost čtení a porozumění textu), dysgrafie (úprava písemného projevu a osvojování jednotlivých písmen), dysortografie (porucha pravopisu) a dyskalkulie (operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly a geometrii). Tyto projevy autorka doplňuje ještě o poruchy soustředění, pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, zrakového vnímání, řeči, jemné a hrubé motoriky a poruchy chování vznikající jako následek SPU.

V rámci poruch řeči se objevuje u uživatelů SPPS nejčastěji koktavost, neboli zadržávání v řeči (F 98. 5), kterou charakterizuje především protahování nebo opakování hlásek a dále breptavost (F 98. 6), u které se jedná o rychlou řeč s přestávkami, ale bez váhání, která vede až k nesrozumitelnosti řečníka (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008).

Mezi další poruchy uživatelů SPPS se objevují i poruchy tikové, které MKN – 10 řadí do kategorie F 95 Tiky (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008). Train (2001, s. 106 – 109) je dělí na přechodnou tikovou poruchu, která se vyznačuje tiky několikrát za den, ale po dobu kratší než rok, dále chronickou motorickou nebo vokální tikovou poruchu, u které je typické, že má dítě pohybové nebo zvukové tiky několikrát za den a po dobu delší než rok a Touretův syndrom, který je z nich nejzávažnější a umožňuje kombinaci různých tiků mnohokrát za den. Právě Touretův syndrom a s ním související motorické tiky v obličeji se nejčastěji objevují u některých členů SPPS.

Již jsme zmiňovali, že pracovníci Poradny Logos pracují také s dětmi úzkostnými či nesmělými. Přestože se nejedná vždy o diagnózu, cílem SPPS je v jejich případech především překonání strachu z navazování kontaktů či otevření se před ostatními. Přestože některé děti mají diagnostikovanou obsedantně kompulzivní poruchu (OCD), v rámci SPPS se s tímto problémem přímo nepracuje. Stejně jako veškerý výčet poruch uvedených v této kapitole nesvědčí o diagnostické či terapeutické práci nebo léčbě, ale je spíše vodítkem pro pracovníky, aby byli schopni počítat s dalšími problémy dětí a dospívajících, kteří chodí na SPPS. Je však možno s nimi tato témata otevírat a případně jim doporučit jiného odborníka (pokud jej již sami nemají).

3.6 Používané techniky v sociálně psychologicky podpůrných skupinách

Techniky, které jsou realizovány v SPPS můžeme rozdělit na arteterapeutické, muzikoterapeutické, dramaterapeutické, imaginační, projektivní, relaxační a videotrénink interakcí. V rámci arteterapie používají pracovníci kresbu na určené téma, práci se samotvrdnoucí hmotou (např. výroba amuletu), plastelínou, tvorbu koláží apod. Vychází při tom z literatury Violet Oaklander: *Třinácté komnaty dětské duše* (2003) či Marian Liebman: *Skupinová arteterapie* (2005). Používají tyto techniky jak při individuální práci, tak při skupinové.

Často zařazují také prvky muzikoterapie, obzvláště v závěru skupiny. Osvědčilo se jak vyjadřování emocí pomocí hudebních nástrojů, tak společné vytváření rytmu a jeho nácvik. Díky tomu získali účastníci pocit štěstí a společné dobře vykonané práce. V současné době zkoušejí s uživateli také hudebně dramatické ztvárnění sociálních situací (např. vyjádření chlapce, že se mu líbí dívka). Inspirují se např. Knihou Zdeňka Šimanovského: Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi (2011).

Z dramaterapeutických technik nejčastěji využívají možnost přehrávat reálné situace formou modelových situací. V tomto případě mohou účastníkům rozdat role, dle kterých hrají nebo hře nechávají volný průběh. Někdy zkoušejí pantomimu, jindy funguje, pokud hraje celá skupina najednou. Jedná se např. o aktivitu s názvem „autobus“, při které si vylosují všichni role cestujících (spokojený, rozčilený, znuděný apod.) a jeden se ujme role řidiče. Během představení všichni hrají a odhadují, kdo dostal jakou roli, následně je možné scénku společně rozebrat.

Projektivní techniky jsou používány také velmi často, zejména ve chvílích, kdy je třeba hovořit o nelehkých nebo abstraktních věcech. K tomu jsou využívány především plyšové hračky nebo figurky, se kterými lze hrát divadlo. V rámci tohoto „představení“ se osvědčuje používat kameru a tzv. videotrénink interakcí. Jedná se o metodu, kdy se účastníci natočí na kameru a po předchozí přípravě s nimi pracovníci proberou jednotlivé úseky, kde se jim na skupině dařilo. Pro pracovníky je to také významná zpětná vazba k vedení skupin. Tyto nahrávky samozřejmě nikde nezveřejňují a uživatelé o nahrávání vědí vždy dopředu.

V rámci projekce používají pracovníci různé obrázkové karty, které pomáhají dítěti i dospívajícímu si lépe představit abstraktní jevy. V případě tématu o pocitech a empatii pracují s kartami Moře emocí, na kterých jsou velryby v různých situacích. Výbornou pomůckou, jsou také karty Dixit ze stejnojmenné deskové hry, které umožňují díky abstraktním obrázkům jedinci popsat vlastní zkušenost. V praxi tyto techniky fungují tak, že jakmile si uživatelé vyberou kartu, mají prostor pro komentář k ní. Je tedy možno se ptát, co je na kartičce, proč si ji uživatel vybral, co znamenají konkrétní symboly na obrázku apod. S kartami Dixit se ještě setkáme v praktické části, v příloze P V je také jejich ukázka.

Imaginaci kombinují pracovníci s relaxačními technikami, které umožní jedinci prožít vlastní emoce či se zklidnit. Jedná se například o poznání pocitů vlastního strachu či vzteku v těle, napětí a uvolnění, nácvik dechu apod. Pro uvolnění používají pracovníci také

kinetický písek, který si mohou děti půjčit k mačkání nebo pohybové hry, které jsou tzv. break pauzami mezi jednotlivými aktivitami. Jedná se o jednoduché hry typu Dotkni se v místnosti červené barvy, Vymění si místo ten, kdo má rád..., Prasátko, kvíkni apod. Ne vždy se musí jednat o hry související s tématem, ale především mladším dětem se pomáhají odreagovat a následně soustředit na prováděnou aktivitu.

Jelikož zde není prostor pro vysvětlení všech aktivit, uvádíme ještě literaturu, která může být inspirativní pro všechny pracovníky vedoucí SPPS. Je to např. Zdeněk Šimanovský: Hry pro zvládání agresivity a neklidu ve výchově, sociální práci a klinické praxi (2015), Angela Hobdayová, Kate Ollierová: Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi (2000), Jana Vyskotová, Marie Zemánková: Cvičení pro hyperaktivní děti, speciální pohybová výchova (2010) a další.

3.6.1 Obsah sociálně psychologicky podpůrné skupiny

Při přípravě SPPS je vždy nutné brát v úvahu její aktuální složení, celkové klima, vzájemnou důvěru a fázi cyklu. První skupina je vždy o nastavení společných pravidel, která je zde nutno dodržovat. Dále zpočátku běhu skupin zařazují pracovníci témata, která pomohou navázat přátelské vztahy a vzájemně se poznat. Jedná se tedy například o tato témata: Co mi jde?, Co mám rád?, Přátelství aj. Nutné je také dodat, že pozitivní vztahy pomáhá udržovat také tykání všech členů na skupině i s pracovníky. Jakmile pomine úvodní rozčarování a nervozita, je možné se soustředit více na spolupráci, týmovou strategii nebo témata týkající se rodiny a školy, jelikož je to něco, co mají všichni společné.

Nejtěžší témata, jako je strach, sebedůvěra, vztahy a sex apod., lze otevírat během 7. až 11. skupiny kdy, již účastníci vědí, co od sebe vzájemně čekat, dokáží být k sobě upřímní a vyslechnout se. V případě, že si podávají zpětnou vazbu, je již konstruktivní a velmi cenná, dokonce cennější než od dospělého člověka. V tuto chvíli je možné zařadit např. i techniku horká židle, při které se účastník dozvídá pozitivní i negativní zpětnou vazbu ke svému chování (vychází z Gestalt terapie). V poslední skupině cyklus již žádné téma naplánováno není, jelikož se celý průběh soustředí na zhodnocení celého běhu skupin a případně plán na další spolupráci (pokračování v docházení na SPPS, účast na přespávací akci či letním pobytu).

Celý cyklus má vždy jedno nadřazené téma, které provází účastníky po všechna setkání. Jedná se např. o téma ZOO. V tomto případě je pro každou SPPS vyroben plakát, který

představuje zoologickou zahradu a každé setkání účastníci „navštíví“ jedno zvíře. To v sobě skrývá téma, např. lev jako král zvířat může znamenat dominanci, pýchu, myš může souviset s tématem nízkého sebevědomí apod. Pro uživatele je to většinou způsob, jak si lépe představit některá abstraktní témata a pracovníkům umožňuje navazovat vhodnými aktivitami. Každé setkání můžeme rozdělit na 3 hlavní části: úvod, hlavní část a závěr. Nebudeme zde popisovat zvlášť každé setkání, přesto však uvádíme program alespoň jednoho z nich.

Struktura šedesáti minutové skupiny pro mladší děti je tedy následující. Po přivítání jsou účastníci zvyklí nalepit jmenovku se svým jménem na tzv. barometr nálady, což je osa se smajlíky, podle toho s jakou přichází náladou. Vždy k tomu mohou říct, co se jim ten den nebo týden stalo, jak dobrého tak špatného. Pro všechny členy skupiny i pracovníky jsou tyto úvodní informace důležité, jelikož poskytují svěřovanému prostor pro vypovídání a ostatním dávají možnost vcítit se do druhého a podle toho k němu celé setkání přistupovat. Pokud tedy uživatel přichází s negativní náladou, je rozčilený, jelikož dostal špatnou známku, snaží se jej ostatní neprovokovat apod. Vzhledem k tomu, že v tuto chvíli děti již dlouho seděly, následuje krátký tělocvik např. cvičení na rovnováhu nebo hra na uvolnění. V rámci toho se osvědčuje, když se děti střídají ve vedení a ostatní opakují.

V rámci hlavní části je dětem představeno téma setkání, které souvisí se zvířetem, které je součástí prohlídky ZOO. V případě tématu vztek diskutují pracovníci s uživateli o šelmách a jejich vlastním vzteku, jak vypadá, jak poznají, že se blíží. Následuje např. arteterapeutická aktivita, při které děti samostatně kreslí, jak vypadá jejich vztek. Poté následuje reflexe této aktivity a diskuse nad způsoby zvládnání vzteku. Následuje prostor pro vyjádření vlastního vzteku buď formou pohybové aktivity, např. v ohraničeném poli ostatním představit svůj vztek jakýmkoliv nekontaktním způsobem nebo např. společnou hrou na africké bubny. Zejména hra na hudební nástroje se osvědčuje nejen u zmíněného tématu, jelikož uživatele baví. Opět funguje, když jeden vede a ostatní opakují nebo se rozdělí na dvě menší skupinky a ty spolu komunikují hrou na hudební nástroje.

V závěru setkání dochází vždy ke vzájemnému ocenění a zhodnocení skupiny. Postupem času se dokáží děti ocenit za konkrétní věci, jako je pomoc při některé aktivitě či schopnost omluvit se za nevhodné chování apod. Nutno podotknout, že děti oceňují vždy i dospělí, ale větší účinek má vždy ocenění od vrstevníků. Za nejvyšší počet ocenění následuje pro jednotlivce vždy malá odměna, které se týká např. vylosování příštího tématu.

U devadesáti minutové skupiny je na závěr ještě přidán volný program, který si řídí sami účastníci. Vždy jej vede a má na zodpovědnost jeden z nich, přičemž pracovníci se účastní také a příliš do vedení nezasahují. Starším účastníkům tedy dávají možnost okusit vůdcovskou roli, což je pro mnohé z nich velmi důležité. V rámci aktivit v hlavní části je vždy také více prostoru pro diskusi a delší reflexi aktivit, jelikož již vydrží déle sedět na jednom místě a náměty či připomínky k tématu bývají konstruktivnější. Abychom čtenáři doplnili a ucelili pohled na průběh jednoho setkání, uvádíme do přílohy bodový program jednoho z nich (příloha P III).

3.7 Podpůrná skupina pro pečující osoby v poradně Logos

Jak již bylo řečeno, Poradna Logos se zaměřuje nejen na děti a dospívající, ale také na jejich rodiče, případně prarodiče. Kromě možnosti navštívit Poradnu individuálně či jako celá rodina, zvou pracovníci Poradny pečující osoby dvakrát za půl roku na setkání pro rodiče. Toto setkání je zdarma, je určeno pouze pro blízké uživateli SPPS a není povinné. Jeho kapacita není prozatím omezena, jelikož se vždy uskutečnilo maximálně v 15 lidech.

Smysl těchto setkání je podpora pečujících osob, které to mnohdy nemají s dětmi jednoduché. Součástí každého setkání je sdílení zkušeností, vzájemná podpora, motivace a výměna názorů k určitým životním situacím, do kterých se děti a jejich rodiče dostávají v souvislosti s jejich odlišnostmi. Blízcí zde přichází řešit jak otázky ohledně fungování potomků ve škole a konfliktních situací v rodině, tak i zkušenosti s užíváním léků, homeopatik, návštěvou odborníků či jiných záležitostí. Vzhledem k tomu, že mnohdy uživatelé SPPS nejsou doma příliš ochotni se svěřovat s programem skupin, které navštěvují, je setkání pro rodiče způsob, jak se dozvědět, co zde probíhá.

Přítomni jsou vždy alespoň dva pracovníci Poradny, kteří setkání vedou a korigují jeho průběh, aby nebylo jen prostorem pro stížnosti, ale místem, kde se účastníci dokáží vzájemně vyslechnout a případně si poradit. Pracovníci jsou ochotni se podělit jak o zkušenosti s uživateli v SPPS, tak doporučit případně další odborníky. Vzhledem k tomu, že setkání trvá maximálně 120 minut, je jeho program často omezen jen na představení programu SPPS a následnou diskusi o již zmíněných bodech.

V současné době se Poradna snaží o inovaci těchto setkání, aby bylo možno blízkým uživatelům SPPS poskytnout ještě odbornější a kvalitnější péči. Prozatím se jedenkrát podařilo zorganizovat setkání s odborníkem zabývajícím se léčbou ADHD, který si

připravil pro účastníky krátkou přednášky na téma „ADHD - jeho možná specifika a projevy, vývoj, přístup a případná vhodnost či nevhodnost medikace“. Tohoto setkání se účastnilo celkově asi 10 rodičů. Setkání mělo tentokrát méně důvěrnou atmosféru, ale bylo pro účastníky možností, jak se s odborníkem setkat na jiném místě než v psychiatrické ambulanci a moci se zeptat na otázky, na které nemusí být při konzultaci prostor. V rámci dotazníku zpětné vazby se ukázalo, že účastníci setkání byli spokojeni jak s výběrem tématu, tak i odborníkem, který o tématu hovořil. Pozitivní je, že do budoucna mají zájem o setkání i s jiným odborníkem, konkrétně hlavně o téma „Dětský vztek a vzdor“. Na základě toho plánuje Poradna další setkání, jakmile skončí jarní cyklus SPPS.

Z našeho pohledu by bylo vhodné prostřídat setkání bez odborníka, které dává možnost účastníkům otvírat těžká témata, se setkáním s odborníky. Každopádně je to ze strany Poradny podpora pečujících osob, které se mnohdy rodičům dětí s popisovanými problémy v této práci ve Zlíně nedostává (nebo alespoň ne takovou formou). Samozřejmě je možno zamyslet se i nad systematictější prací s blízkými uživateli SPPS, zřejmě je to však kromě směřování služby také otázka personálního zajištění a financování služby.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Po teoretickém vymezení můžeme přistoupit k praktické části práce. V následujících kapitolách nejprve definujeme výzkumný problém, jeho cíle a otázky, které jsou důležité pro pochopení empirického výzkumu. Součástí je také vydefinování výzkumného souboru a jeho specifika. V rámci praktické části vycházíme především ze Švaříčka a Šedové (2014), Strause a Corbinové (1999) a Miovského (2006), jejichž literatura je vhodným nástrojem a inspirací nejen pro samotnou realizaci výzkumu, ale také při sepisování výzkumné práce.

Výzkum probíhal v organizaci Unie Kompas ve Zlíně v Poradně Logos, jejíž struktura, systém i prostředí je blíže vymezeno v teoretické části. Zajímali jsme se především o sociálně psychologicky podpůrné skupiny (dále opět jako SPPS). Přestože by bylo možné zkoumat zmíněné téma kvantitativní formou, vzhledem k podmínkám jako je počet respondentů v sociálně psychologicky podpůrných skupinách, důležitost správného pochopení otázek výzkumu a důslednost na jejich opatrné kladení v rámci rozhovoru, jsme zvolili výzkum kvalitativní formou. Technika sběru dat je blíže upřesněna dále, stejně jako průběh její realizace. Zmiňujeme také etiku výzkumu, jelikož na ni byly kladeny nároky nejen z hlediska obecných zásad, ale také z důvodu zasazení výzkumu do zařízení sociálních služeb.

4.1 Výzkumný problém

V třetí kapitole teoretické části této práce jsme popsali blíže realizaci, hlavní myšlenky i obsah sociálně psychologicky podpůrných skupin. Náš výzkumný problém se týká významu těchto skupin pro jejich uživatele v oblasti sociálních vztahů a to z hlediska praktického využití. Nejedná se však o experiment dokazující jejich smysluplnost v různých sociálních prostředích, ale o subjektivní pohled účastníků. Ten je v tomto případě pro nás cenný, jelikož poskytuje konkrétní názory na využití získaných informací ze SPPS. Mnohdy je také pro samotné uživatele důležitější věřit, že účast v SPPS má pro ně samotné význam, než z důkazu jiných lidí přijat fakt, že jim to také pomůže. V tomto případě zde narážíme na myšlenky uživatele, které by měly směřovat k „*když budu chodit do skupiny, mohla by mi pomoci*“ než k vysvětlení „*je dokázáno, že skupiny pomáhají, tak mně musí také*“. Zde je tedy důvod, proč je výzkum zaměřen na osobní zkušenosti uživatelů SPPS.

Již jsme zmiňovali, že hlavním problémem účastníků v SPPS je zařazení mezi vrstevníky z různých důvodů. SPPS jim mají pomoci se zorientovat v sociálních vztazích a zdokonalit se v interakcích s druhými lidmi. Z témat, která se řeší v SPPS je zřejmé, že se však nejedná pouze o problémy se zařazením do vrstevnické skupiny, ale také o problémy v rodinných vztazích či vztahu sama k sobě. Tedy jsou to otázky týkající se zejména interakcí se spolužáky (jelikož školní třídu jsme definovali jako nejčastější kontaktní místo s vrstevníky a tedy i místo konfliktu), vztahy s rodiči či sebepercepce. Toto jsou oblasti, které jednak přichází uživatelé nebo jejich zákonní zástupci do Poradny Logos řešit a také sociální situace, které mohou být pro účastníky SPPS těžko zvladatelné. Z této skutečnosti jsme vycházeli i při plánování výzkumu a proto se oblasti výzkumu shodují.

4.2 Cíl výzkumu a jeho otázky

Cíl výzkumu i jeho otázky se logicky odvíjí od výzkumného problému. **Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů z pohledu jejich účastníků.** Hlavní cíl byl rozčleněn do tří vedlejších cílů týkajících se oblastí škola, rodina a sebepojetí. V rámci přípravy i realizace výzkumu jsme vycházeli z témat, která přicházejí uživatelé do poradny Logos řešit.

Vedlejší výzkumné cíle tedy zněly takto:

1. Zjistit, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů ve škole.
2. Zjistit, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů v rodině.
3. Zjistit, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny ve vztahu k sobě samému.

Vzhledem k tomu, že hlavní výzkumné otázky vycházely z cílů výzkumu, neliší se mnoho ani jejich pojetí. Hlavní výzkumná otázka byla postavena takto: **V čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů z pohledu jejich účastníků?** Na ni poté navazovaly dle zmíněných oblastí tyto vedlejší otázky:

1. V čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů ve škole?

2. V čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů v rodině?
3. V čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny ve vztahu k sobě samému?

4.3 Výzkumný soubor

Respondenty výzkumu byli dospívající starší 15 let, kteří alespoň rok docházeli do SPPS. Někteří z nich již docházku ukončili (např. z důvodu časových možností), někteří aktuálně této služby využívají. Přestože se práce zabývá v teoretické části všemi SPPS, pro výzkum byli osloveni pouze účastníci ze skupiny pro dospívající (LOST), jelikož mají většinou delší zkušenost spolupráce s Poradnou Logos a jejich schopnost konstruktivně vysvětlit pomoc, náplň a smysl SPPS je na vyšší úrovni než u mladších dětí. Druhým důvodem byl také autorčin pracovní odstup od respondentů výzkumu, aby byla dodržena jeho etika. Nutno dodat, že všichni účastníci výzkumu byli muži, jelikož do skupiny pro dospívající nyní nechodí žádná dívka.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný a dostupný. Z oslovených 8 respondentů odmítli pouze 2, z toho jeden z důvodu nevybavení si vzpomínek na SPPS a druhý bez udání důvodů. Vzhledem k tomu, že již nasycenost daty byla dostačující, ustálil se výběr účastníků výzkumu na čísle 6. Většina respondentů měla o výsledky výzkumu zájem. Dva ze dvou respondentů měli pod 18 let, byl tedy vyžadován souhlas zákonného zástupce s účastí ve výzkumu (viz. kapitola 4.4), u obou těchto respondentů měli zákonní zástupci zájem o výsledky výzkumu. Celkový počet a údaje o respondentech shrnuje tabulka, která je níže.

Označení respondenta	Věk	Délka docházení do SPPS	Individuální spolupráce
R 1	19 let	8 let	Ano
R 2	18 let	1 rok	Ano
R 3	15 let	6 let	Ne
R 4	16 let	5 let	Ne
R 5	19 let	11 let	Ne
R 6	19 let	9 let	Ne

Tabulka 1: Výzkumný soubor

4.4 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal formou hloubkových rozhovorů v polostrukturované formě, které doplňovala projektivní technika s použitím obrázkových karet Dixit. Jsou to karty ze stejnojmenné deskové hry, které lze využít i jako podporu při rozhovorech, diagnostiku osobnosti nebo v rámci celého procesu psychoterapie. Konkrétní využití v našem výzkumu je popsáno níže.

Rozhovor byl rozdělen opět do 3 hlavních oblastí, aby tak korespondoval s výzkumnými otázkami. Jednalo se tedy o otázky týkající se vztahů se spolužáky ve škole, vztahů v rodině a vztahu sama k sobě. Připraveno bylo 16 otázek, z nichž 10 bylo klíčových pro náš výzkum. Zahajovací otázky byly použity zejména pro úvodní naladění respondenta k rozhovoru, v průběhu analýzy se však ukázaly také jako nosné pro výslednou teorii. V případě, že odpovědi účastníků nebyly jasné, byly hlavní otázky rozšířeny o otázky doplňovací.

V závěru rozhovoru měli všichni účastníci možnost zeptat se na informace ohledně výzkumu či sami něco ještě dovysvětlit a upřesnit. Tím bylo možné vytvořit důstojné podmínky rozhovoru, ve kterých byl výzkumník s respondentem v partnerském vztahu, a účastníci výzkumu se tedy nemuseli cítit zpovídaní. Z toho důvodu bylo také zachováno oboustranné tykání, které již měla autorka výzkumu nastaveno z pracovního kontaktu.

Jak jsme již zmínili, součástí rozhovoru byla aplikace speciální techniky s kartami Dixit. Vztahovala se k otázkám týkajících se oblasti sebepercepce. Úkolem respondenta bylo vybrat kartu, která nejlépe vystihuje stav před vstupem do SPPS a při užívání této služby. Následně vždy okomentoval její výběr. V mnoha případech tyto karty pomohly při představě abstraktního pojmu sebepojetí. Bylo také zřejmé, že účastníkům výzkumu tato technika pomohla s osvěžením paměti, podpořila jejich představivost a sdělování soukromých informací bylo pro ně jednodušší, jelikož se mohli projektovat například do postavy na obrázku. Autorce výzkumu umožnil výběr karet rychlejší a pohotovější reakce při vedení rozhovoru, navíc se mohla o zvolenou kartu dále v rozhovoru opírat.

Pro rozhovor byly připraveny následující otázky:

Zahajovací otázky:

1. Aktuálně chodíš na skupinu LOST. Dříve jsi chodil na skupiny pro mladší děti. Vzpomeneš si, kolik let navštěvuješ skupiny?
2. Vybavíš si, jaké to pro tebe bylo, když jsi poprvé přišel na skupinu?

Hlavní otázky:

1. Zkus se prosím zamyslet nad tím, jaké jsi měl vztahy se spolužáky, než jsi začal chodit na skupiny, jaké byly?
2. Jaké vztahy máš se spolužáky teď?
3. Co myslíš, že ti pomohlo vztahy zlepšit? Co by pomohlo vztahy zlepšit? Souvisí zlepšení vztahů s docházením na skupiny? Jak? Co konkrétně pomohlo na skupinách?
4. Nyní se, prosím, zamysli nad tím, jaké vztahy jsi měl doma s rodiči a se sourozenci, než jsi začal na skupiny chodit. Jaké jste měli vztahy?
5. Popřemýšlej nad aktuálními vztahy u vás doma. Jak spolu nyní vycházíte?
6. Co myslíš, že pomohlo zlepšit vztahy doma? Souvisí to nějak se skupinami?
7. Co pomohlo vztahy zlepšit? Souvisí to nějak se skupinami? Jak? Co konkrétně pomohlo?
8. Vzpomínáš si, jak jsi vnímal sám sebe, než jsi začal chodit na skupiny? Která karta by to mohla vystihovat? Proč sis vybral tuto kartu? Co na ní je?
9. Je v tom nyní nějaký rozdíl? Můžeš opět vybrat kartu, která by vyjádřila to, jak nyní vnímáš sám sebe a popsat ji? Proč sis ji vybral? Co se nyní změnilo?
10. Co myslíš, že změnilo tvůj pohled na sebe samého? Hraje v tom nějakou roli to, že chodíš na skupiny?

Doplňovací otázky

1. Proč je skupina důležitá?
2. Co ses na skupině naučil?

Ukončovací otázky

1. Chtěl bys ještě něco doplnit k tomu, o čem jsme se bavili?
2. Je něco, na co by ses chtěl zeptat ty?

Považujeme za důležité zmínit, že Švaříček a Šedřová (2014, s. 163) hovoří o průměrné délce rozhovoru 60 – 90 minut, kdy hlavní fáze rozhovoru trvá zpravidla 30 – 40 minut a považují to za nutnost. Naše rozhovory však nepřesáhly 45 minut. Je to dáno především věkem, schopnostmi, otevřeností účastníků a v některých případech i přesnými odpověďmi na kladené otázky. Pět rozhovorů z šesti probíhalo v prostředí Poradny Logos, což účastníkům výzkumu mohlo pomoci osvěžit vzpomínky a cítit se bezpečně v místě, které znají. Jeden rozhovor probíhal v zahradě z důvodu plné kapacity zařízení a respondentova přání rozhovor realizovat právě tam.

V rámci analýzy rozhovoru bylo nutné všechny rozhovory přepsat, proto můžeme čtenáři poskytnout k nahlédnutí přepis jednoho z nich. Protože byly při přepisu audionahrávky použity pomocné značky, zejména vycházející ze Silvermana (2005) a Sedlákové (2015), může transkripce působit „roztržitě“, byly však pro následnou analýzu dat důležité a to například v popisu neverbální komunikace, která vypovídala mnohé o odpovědi dotazovaného. Základní pro pochopení přepisu je označení výzkumníka (písmenem V) a respondenta (písmenem R a číslo). Jako ukázka byl vybrán rozhovor s respondentem R1 zejména kvůli délce nahrávky, která činila 16 minut. K nalezení je v příloze P IV, v příloze P V jsou zobrazeny karty Dixit popisované v ukázce.

4.5 Etické hledisko výzkumu

V rámci zachování etiky výzkumu jsme vycházeli z obecných zásad etické roviny výzkumu a navíc jsme dodržovali i požadavky pracovníků z organizace, ve které výzkum probíhal. Specifická byla také role výzkumníka, jelikož jeho autorka v tomto zařízení působí na pozici sociálního pracovníka. Podmínky výzkumu byly přísné zejména, co se týká realizace hloubkového rozhovorů s respondenty mladšími 18 let.

Základními požadavky byly důvěrnost, poučený souhlas a zpřístupnění práce účastníkům výzkumu (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 45 – 47). Důvěrnost byla zachována díky zabezpečení anonymity výzkumu, tedy žádné informace nejsou uváděny se jménem respondenta ani se jeho údaje nedají dohledat dle jiných údajů. Z toho důvodu například neuvádíme vzdělání a diagnózy účastníků. V případě, že je hovořeno o některém z účastníků výzkumu, je pojmenován pro naše účely jako písmeno R a číslo (tedy např. R1 – respondent výzkumu s označením 1). Všichni účastníci byli poučeni o významu polostrukturovaného rozhovoru, jeho průběhu a nahrávání i naskenování karet Dixit, které

byly použity v rámci rozhovoru, jak jsme již zmiňovali v předchozí kapitole. U respondentů mladších 18 let bylo k rozhovoru přistupováno pouze v případě, že předem dodali informovaný souhlas zákonného zástupce (Příloha P VI). Výsledná práce byla účastníkům výzkumu nabídnuta k nahlédnutí, u respondentů pod 18 let také jejich zákonným zástupcům, v případě že vyplnili v rámci Souhlasu k účasti ve výzkumu svoji emailovou adresu.

Vzhledem k profesní pozici autorky této práce byl po celou dobu dodržován také etický kodex sociální pracovníka, který jasně udává povinnost přistupovat ke každému uživateli sociálních služeb tak, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, mlčenlivost a diskrétnost (Etický kodex sociálního pracovníka České republiky, 2011). Nutno dodat, že autorka se s některými účastníky výzkumu osobně již dříve znala ze svého profesního prostředí, minimálně 1 rok s nimi však již v rámci SPPS nepracuje a nebyla tedy ovlivněna.

Zejména při sběru dat bylo pracovní zařazení autorky bráno spíše jako výhoda, jelikož s respondenty mohla navázat bližší vztah na základě minulé zkušenosti a přípravu rozhovoru i rozhovor samotný přizpůsobit věku a možnostem dotazovaného. Také zákonní zástupci respondentů pod 18 let, znali autorku jako pracovníci Poradny Logos a je možné, že díky tomu dali souhlas k realizaci rozhovoru se svým dítětem. Předmětem diskuse by mohla být analýza dat, při které by mohlo dojít k jejich upravení v zájmu autorčina přání. Zde však bylo striktně dodržováno oproštění od veškerých známých informací ohledně fungování Poradny Logos a soustředěn pohled pouze na fakta vycházející z rozhovorů s účastníky. Je také důležité podotknout, že pracovníkům Poradny Logos byly poskytnuty výsledky výzkumu ve formě, která je v této diplomové práci, nikoliv upravované. Poskytly proto nosnou zpětnou vazbu.

5 ANALÝZA VÝZKUMU

Jako analytická technika byla použita zakotvená teorie, která umožňuje komplexní pohled na získaná data. Výhodu spatřujeme v jejích možnostech vyhodnocování dat a interpretaci, jejichž cílem rozhodně není jen deskripce, ale právě vytvoření nové teorie. Z praktického hlediska je také možno jednotlivé fáze analýzy graficky znázornit, což je pro pochopení výsledků výzkumu významné usnadnění. Oproti technikám kvantitativního výzkumu je možné se v průběhu rozboru k datům stále vracet a upravovat jejich strukturu, což bylo v případě našeho výzkumu nezbytné.

V rámci analýzy výzkumu byl zvolen obvyklý postup zakotvené teorie. V případě transkripce rozhovorů jsme se řídili obecným doporučením kvalitativní metodologie a nečekali s vyhodnocováním na všechny realizované rozhovory. Jakmile byl uskutečněn první hloubkový rozhovor, přepsali jsme jeho audionahrávku do textové podoby a následně ihned provedli otevřené kódování metodou „papír a tužka“. To nám umožnilo získat první náhled na zvolené otázky rozhovoru, jeho délku i přesnost odpovědí na otázky. Následně byly některé otázky upraveny a doplněny o další pro upřesnění těch stávajících a osloven další respondent. Současně byl v průběhu kódování vytvářen seznam kódů, jejichž počet byl před prvním přeskupováním 60.

Tento způsob byl používán, dokud nebyla zajištěna nasycenost dat. Jakmile byl sběr dat ukončen, přistoupili jsme k přejmenování, třídění, seskupování a kategorizaci kódů. Výsledkem otevřeného kódování jsou přehledné kategorie vystihující sesbíraná data, jejichž klíčem jsou vlastnosti a jejich následná dimenzionalizace. Vzhledem k tomu, že je kategorizace dat spíše jednodušším vysvětlením jevů, bylo dalším logickým krokem jejich uspořádání do paradigmatického modelu v rámci axiálního kódování. Jeho úkolem bylo popsat hlavní jev, se kterým souvisí ostatní kategorie. Díky tomu bylo možné kategorie uvést do vzájemných vztahů a získat tak ucelený pohled na hlavní jev. Během nového uspořádání dat jsme se několikrát také vracely k původní kategorizaci a dále ji upravovali. Je tedy zřejmé, že kvalitativní analýza může být nikdy nekončícím procesem a je tedy na výzkumníkovi, ve kterém bodě ji zastaví.

My jsme pokračovali ještě dále selektivním kódováním, což již název napovídá, že šlo o další přeskupování a redukci kategorií. V rámci toho jsme některé kategorie sloučili. Výsledkem je teorie výzkumu, která se soustředí kolem hlavní centrální kategorie. Vše je vyobrazeno také v paradigmatickém modelu selektivního kódování, který se od axiálního

kódování liší. Oba tyto modely jsou součástí dalších kapitol, které již hovoří o konkrétních datech. Můžeme tedy přistoupit k interpretaci.

5.1 Kategorizace dat

Již jsme popsali způsob otevřeného kódování i následných kroků. Nyní se dostáváme ke konkrétním kategoriím, které vyplynuly po několikerém shlukování dat. Celkově se budeme nyní zabývat 12 kategoriemi. Některé z nich dle názvu zřetelně souvisí s výzkumnými otázkami a cíli, u některých může být pro čtenáře složitější tuto spojitost identifikovat. Při pojmenování bylo užito především vlastní terminologie, jelikož pro účely našeho výzkumu byly nejpřesnější. Proto zde uvádíme kategorie nejen jmenovitě, ale také v přehledných tabulkách s následným popisem.

Každá kategorie má své vlastnosti a jejich dimenzionalizaci, neboli umístění na škále. Při popisu dimenzí bylo dbáno na měřitelnost a jasnost pojmů. Časté jsou zde dva protiklady, mezi nimiž si můžeme představit další varianty. Do každé kategorie jsme také zařadili kódy, které jí odpovídají. Z hlediska přehlednosti bylo vhodné užití zkratk a jednoslovných názvů, proto jsme se o to i snažili. V některých případech by však kvůli zjednodušení pojmu mohlo dojít k rozdílnostem chápání pojmů, proto jsme je raději nechali v jejich plném znění.

Kategorie, které vzešly z otevřeného kódování, jsou následující:

1. Vrstevnické vztahy před vstupem do SPPS
2. Rodinné vztahy před vstupem do SPPS
3. Vztah k sobě samému před vstupem do SPPS
4. Účast v SPPS
5. Účast v SPPS pro mladší
6. Účast v SPPS pro dospívající
7. Argumenty pro účast
8. Prostředky SPPS
9. Funkce SPPS
10. Vrstevnické vztahy při účasti v SPPS
11. Rodinné vztahy při účasti v SPPS
12. Vztah k sobě samému při účasti v SPPS

Nyní se budeme zabývat jednotlivým popisem každé z kategorií v chronologickém pořadí.

Kategorie č. 1 – Vrstevnícké vztahy před vstupem do SPPS

Vrstevnícké vztahy před vstupem do SPPS	
Vlastnosti kategorie	funkčnost
Dimenzionalizace vlastnosti	dobrá – špatná
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • fyzická šikana • nespecifikovaná šikana • verbální šikana • vyčlenění z kolektivu

Tabulka 2: Kategorie č. 1

Tato kategorie popisuje vrstevnícké vztahy respondentů před vstupem do SPPS. Vzhledem k tomu, že uživatelé přichází do Poradny Logos řešit nejčastěji problémy týkající se sociální interakce s vrstevníky, zajímalo nás, jakým způsobem je respondenti definují s odstupem času. Při tvorbě této kategorie jsme se soustředili na funkčnost vrstevníckých vztahů v dimenzi dobrá – špatná. Již na první pohled kódy v kategorii přisuzují spíše negativní skutečnosti. Nejčastějším kódem v této kategorii je vyčlenění z kolektivu neboli izolace od společnosti, o které hovořilo pět z šesti respondentů. Např.: R5: „...všichni tančej a já jsem tam vzadu, jak sedím jen tak na židli a koukám se“.

Kategorie č. 2 – Rodinné vztahy před vstupem do SPPS

Rodinné vztahy před vstupem do SPPS	
Vlastnosti kategorie	funkčnost
Dimenzionalizace vlastnosti	dobrá – špatná
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • důvěra • péče • podpora

Tabulka 3: Kategorie č. 2

Již jsme hovořili o oblasti rodinných vztahů, které bývají častým tématem v SPPS. V rámci rozhovoru jsme respondentům tedy pokládali otázky týkající se vztahů s rodiči, s některými z nich jsme probírali i sourozenecké vztahy opět v době před vstupem do SPPS. Vlastnosti i jejich dimenzionalizace jsou zde stejné jako v předchozí kategorii, tedy na

škále dobrá – špatná funkčnost rodinných vztahů. Vidíme, že kódy kategorie spíše naznačují vztahy pozitivní. Nejčastěji vnímali respondenti v rodině podporu, zejména při řešení záležitostí ve škole a v jiných institucích. Zde je také nutno dodat, že otázky týkající se rodiny nebyly zodpovězeny příliš detailně. Domníváme se, že zmínka o pozitivním vztahu v rodině nebyla pro účastníky výzkumu příliš významná, aby nás o ní blíže informovali, situaci si jasně nevybavují, nebyli dostatečně upřímní či si sami nepřipouští vážnost situací, které mohly nastat. Např. výrok respondenta R1: „ ...vznikaly tam aj takové krizové situace, ale tak myslím si, že ty vznikají všude“.

Kategorie č. 3 – Vztah k sobě samému před vstupem do SPPS

Vztah k sobě samému před vstupem do SPPS	
Vlastnosti kategorie	sebepercepce
Dimenzionalizace vlastnosti	kladná – záporná
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • dětскost • jsem jiný • nesamostatnost • nezdravě vysoké sebevědomí • nízké sebevědomí

Tabulka 4: Kategorie č. 3

Kategorie č. 3 ukazuje vztah respondentů k sobě samému před vstupem do SPPS. Je to třetí oblast témat, která jsou součástí obsahu SPPS. V rámci SPPS se uživatelé nejčastěji potýkají s nízkým sebevědomím, které navenek může vypadat jako mocenské postavení např. v kolektivu vrstevníků či v rodině. U respondentů výzkumu jsme zaznamenali více kódů, jejichž zastoupení bylo poměrně rovnoměrné. Je zde však na první pohled vidět, že sebepojetí respondentů je v dimenzi kladná – záporná spíše negativně zaměřené. Např. výrok respondenta R6: „Já si hrozně rád četl v té době, což nebylo úplně populární...myslel jsem si, že tohleto určitě spoustu dětí nebaví. To už mi bylo jasné.“

Kategorie č. 4 – Účast v SPPS

Účast v SPPS	
Vlastnosti kategorie	dojem
Dimenzionalizace vlastnosti	pozitivní – negativní
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • dobrá atmosféra • důvěra v pracovníka • nervozita • podobní lidé

Tabulka 5: Kategorie č. 4

Tato kategorie se zabývá účastí v SPPS, která byla základní podmínkou pro výběr respondentů v našem výzkumu. Vlastností je dojem, který může být pozitivní nebo negativní. Jak vypovídají kódy, reakce účastníků výzkumu byly spíše kladné. Kód nervozita se objevil u každého respondenta, ale pouze při popisu pocitů z prvního setkání. Z rozhovorů také plynulo, že tento dojem dlouho nepřetrval, jelikož si zde účastníci všimli právě jiných skutečností, jako je právě dobrá atmosféra, možnost věřit pracovníkovi (zejména pokud jej znali z dřívějšíka) či podobní lidé. Pozitivní přijetí ze strany ostatních účastníků SPPS dokazuje např. výrok respondenta R4: „*A pak jsem se seznámil s ostatními a už prakticky to беру jak druhý domov.*“ To, že se potkávají v SPPS lidé se stejnými problémy zase dokládá např. výrok respondenta R6: „*A já si myslím, že je to třeba pro ty mladší lidi dost podstatný, protože tady vidí, že to není jako ojedinelá věc, že nejsou prostě hříčka přírody, že je spousta lidí podobných, jako oni a mají možnost se ještě potkat.*“

Kategorie č. 5 – Účast v SPPS pro mladší

Účast v SPPS pro mladší	
Vlastnosti kategorie	délka spolupráce
Dimenzionalizace vlastnosti	0 – 2 roky a více
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • dlouhodobá spolupráce • žádná spolupráce

Tabulka 6: Kategorie č. 5

Vzhledem k tomu, že SPPS jsou rozděleny dle věkových kategorií, pro nás nyní zjednodušeně pro mladší děti a pro dospívající (skupina LOST), vyplatilo se proto vytvořit kategorii, která se zabývá účastí v SPPS pro mladší děti. Vlastností kategorie je délka spolupráce na škále 0 – 2 roky a více. Pouze jeden z respondentů nechodil do mladších SPPS vůbec ostatní mají alespoň dvouletou zkušenost. Jeden z respondentů dokonce spolupracoval s Poradnou Logos více než 10 let, tedy absolvoval 20 cyklů.

Kategorie č. 6 – Účast v SPPS pro dospívající

Účast v SPPS pro dospívající	
Vlastnosti kategorie	délka spolupráce
Dimenzionalizace vlastnosti	1 rok – více než 1 rok
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • dlouhodobá spolupráce • krátkodobá spolupráce

Tabulka 7: Kategorie č. 6

Přestože, jak jsme se dozvěděli z předchozí kategorie, docházela většina respondentů i do SPPS pro mladší děti, bylo nutné zjišťovat také délku spolupráce v SPPS pro dospívající. Všichni spolupracují alespoň 1 rok v SPPS pro dospívající, což je pro naše účely chápáno jako krátkodobá spolupráce, kromě jednoho respondenta však dochází do SPPS každý více jak dva roky, tedy dlouhodobě. Sami respondenti tuto skutečnost oceňují, např. respondent R1 na otázku, co mu mohlo pomoci zlepšit vztahy, odpovídal „*Já si myslím, že to je dlouhodobá spolupráce. Jakože na těch skupinách.*“ Objevilo se zde také srovnání obou SPPS např. výrok respondenta R4: „*Tady (pozn. autora: v mladších SPPS) jsou takoví pořád ještě hyperaktivní, kteří ještě moc nedokáží ovládat tu hyperaktivitu. A na tom LOSTU už se aspoň dokážou trochu ovládat, třeba já no.*“

Kategorie č. 7 – Argumenty pro účast

Argumenty pro účast		
Vlastnosti kategorie	pozitiva	trvalost
Dimenzionalizace vlastnosti	významná – bezvýznamná	stálá – nestálá
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • dobrovolnictví na letním pobytu • spolupráce rodičů s poradnou • využití dalších služeb v organizaci • vzájemná inspirace • žádná negativa 	

Tabulka 8: Kategorie č. 7

Kategorie č. 7 spojuje argumenty pro účast v SPPS, které vyvstaly zejména v průběhu spolupráce s Poradnou Logos. Vlastnosti kategorie pozitiva na škále významná – bezvýznamná představují, na kolik jsou pro respondenty důležité skutečnosti vycházející z kódů. Trvalost na škále stálá – nestálá značí, zda jsou udržitelné jako argument po delší dobu. Kód žádná negativa může působit nadneseně, znamená však odpověď na otázku týkající se negativ, která by mohla SPPS účastníkovi způsobovat. Někteří respondenti uváděli, že jim docházení do SPPS bere čas, ale okamžitě hodnotili tuto skutečnost tak, že to není negativní nebo jsou ochotni jej obětovat. Např. výrok respondenta R3: „...mimoškolní záliba, která mi žrala volný čas, ale nebylo to tak hrozné. Jako je to můj jediný kroužek.“

Kategorie č. 8 – Prostředky SPPS

Prostředky SPPS		
Vlastnosti kategorie	použitelnost v praxi	zábavnost
Dimenzionalizace vlastnosti	nízká – vysoká	podporující – nepodporující
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • diskuse • hry • modelové situace • sdílení • spolupracující aktivity 	

Tabulka 9: Kategorie č. 8

Kategorie prostředky SPPS představuje aktivity, které respondenti výzkumu identifikovali jako nápomocné v praktickém životě či podporující zábavu při setkání. Nejčastějším kódem byly hry a modelové situace. Jeden z respondentů srovnával dokonce hry vymyšlené přímo pro účel mladších SPPS oproti deskovým hrám, se kterými měl zkušenost spíše v SPPS pro dospívající (R5): „...ani nebyly takové ty speciální vymyšlené hry, ale spíše jsme hrávali stolní hry.“ Modelové situace jsou aktivita, kterou hodnotili respondenti velmi často jako užitečnou v reálném životě. Dokládá to např. výrok respondenta R2: „No tak, když mám nějaký s někým nějaký problém, ne, tak tak děláme takové divadlo, no. Jakože, že si to vyzkoušíme, jak by to mělo vypadat.“

Kategorie č. 9 – Funkce SPPS

Funkce SPPS	
Vlastnosti kategorie	užitečnost
Dimenzionalizace vlastnosti	nízká – vysoká
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • místo kontaktu s vrstevníky • nepomoc se školními výsledky • noví přátelé • příprava na reálnou interakci • řešení rodinných záležitostí • seberozvoj • ventilace • výplň volného času

Tabulka 10: Kategorie č. 9

Funkce SPPS je kategorie, která popisuje z hlediska užitečnosti v dimenzi nízká – vysoká, jak vnímají SPPS její členové. Nejčastěji označovali respondenti SPPS jako místo kontaktu s vrstevníky či místo pro vznik nových přátelství. Kód ventilace je specifický tím, že respondenti, kteří tuto funkci uvedli, hovořili v této souvislosti spíše o čase, který trávili společně s ostatními po skončení setkání. Jednalo se o krátkou dobu (asi 20 min), než přijeli pro respondenta rodiče. Někteří z účastníků věnovali tento čas právě neformální komunikaci s ostatními, která sloužila současně jako ventilace starostí. Dokládá to např. výrok respondenta R6: „Ano, trošku jsme tam vždycky zůstávali, protože měl každý nějaký odvoz prostě. Poskytla určitou možnost ventilace, že každý měl možnost si postěžovat trošku, jo, což jako myslím, že uvolnilo ten vztah k sestře.“

Kategorie č. 10 – Vrstevnícké vztahy při účasti v SPPS

Vrstevnícké vztahy při účasti v SPPS	
Vlastnosti kategorie	funkčnost
Dimenzionalizace vlastnosti	dobrá – špatná
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • izolace jako pozitivum • konflikty • neutrální vztahy • přátelství mimo SPPS • přátelství se členy SPPS

Tabulka 11: Kategorie č. 10

Kategorie č. 10 analyzuje vrstevnícké vztahy v období docházení do SPPS. Hodnotíme jejich funkčnost na škále dobrá – špatná. Vidíme, že se jejich popis různí, přesto se častěji objevily pozitivně zaměřené vztahy, jako je přátelství s ostatními členy či nová přátelství ve škole či jinde. Vztahy jako konfliktní hodnotil pouze jeden respondent (R2), který dochází do SPPS pouze 1 rok. Vrací nás to tedy zpět k užitečnosti dlouhodobého docházení do SPPS. Právě ti respondenti, kteří společně navštěvovali SPPS 5 let a více se stali dobrými přáteli a nezávisle na sobě na to vzpomínají. Někteří jsou ještě v kontaktu či společně jezdí jako dobrovolníci na letní pobyt pro mladší děti nebo to v budoucnu plánují. Na otázku proč je skupina důležitá, odpovídal respondent R3: „*Tak, poznají se noví lidi, noví kamarádi, zažije se spousta skvělých věcí, někdy se najíš. A tábory jsou docela super. Teď na ten dětský nepojedu. Měl bych tam mít ten roční odstup, od těch mladších, jak to říkali. Pak bych byl vedoucí.*“

Kategorie č. 11 – Rodinné vztahy při účasti v SPPS

Rodinné vztahy při účasti v SPPS	
Vlastnosti kategorie	funkčnost
Dimenzionalizace vlastnosti	dobrá – špatná
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • nezměněné pozitivní vztahy • zájem rodičů

Tabulka 12: Kategorie č. 11

Tato kategorie popisuje rodinné vztahy při docházení do SPPS. Vlastností je opět funkčnost vztahů na škále dobrá – špatná. Bohužel se nepodařilo blíže zjistit detaily rodinných interakcí. Pouze respondent č. 2 hovořil o složitější rodinné situaci, ve které žije, ale jednalo se spíše o spojitost s nemožností se často vídat se sourozenci, jelikož s nimi nežije, se svými prarodiči má však vztah velmi důvěrný. Všichni respondenti hodnotili však vztahy jako srovnatelné se stavem před vstupem do SPPS, tedy stále pozitivní. Např. výrok respondenta R4: *„Tam se to nezměnilo, tam ani nevím, jak by se mohlo změnit něco k lepšímu. Prostě s mamkou, se sestrou a s tatškou, jo, mám dobré vztahy.“*

Kategorie č. 12 – Vztah k sobě samému při účasti v SPPS

Vztah k sobě samému při účasti v SPPS	
Vlastnosti kategorie	sebepercepce
Dimenzionalizace vlastnosti	kladná – záporná
Kódy kategorie	<ul style="list-style-type: none"> • lepší sebeovládání • odlišnost druhých jako pozitivum • opatrnost • snazší překonání překážek • snaživost • větší samostatnost • vyrovnanost • zájem o budoucnost

Tabulka 13: Kategorie č. 12

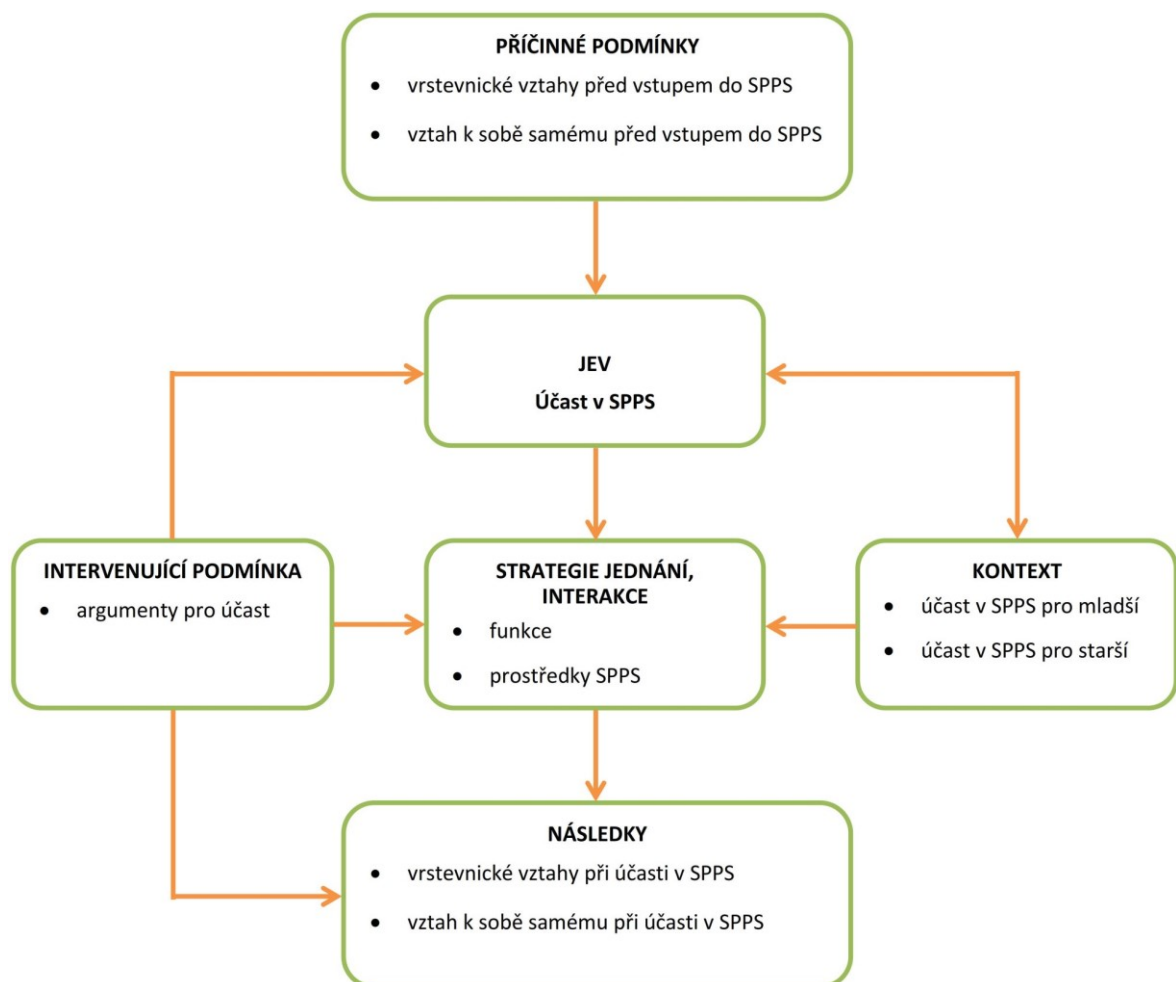
Oproti rodinným vztahům se vztah k sobě samému změnil. Hodnotíme jej dle sebepercepce kladné či záporné. Nejvíce respondentů zastupují kódy: lepší sebeovládání, větší samostatnost a vyrovnanost. Z hlediska škály je na první pohled vidět, že kódy jsou spíše pozitivního rázu a vyjadřují velký pokrok. Kód lepší sebeovládání stavili respondenti do souvislosti s interakcemi s vrstevníky, tedy např. respondent R3: *„Když mě někdo štvě, tak ho nezabiju, ale jenom nad tím mávnu rukou.“* Respondent R1 v sobě objevil také schopnost lépe přijímat názory druhých lidí. Dokazuje to např. výrok: *„...už dokážu nějak jako respektovat ty ostatní, že vůbec existují. Tady v té době před tím, sem nějak by se možná dalo říct, že ostatníma skoro až opovrhoval.“*

Nyní jsme se soustředily na kategorie, které vznikly z otevřeného kódování. Přestože již vidíme některé souvislosti mezi kategoriemi nebo některými jevy, budeme se jimi zabývat

ještě hlouběji. K tomu slouží paradigmatický model axiálního kódování, který bude obsahem následující kapitoly.

5.2 Paradigmatický model axiálního kódování

Abychom lépe pochopili propojení jednotlivých kategorií, znázornili jsme vzájemné vztahy jednoduchým diagramem. Budeme je nyní popisovat z hlediska linearity i dalších souvislostí, jelikož jednotlivé kategorie mnohdy působí vzájemně. Obsahem paradigmatického modelu jsou příčinné podmínky, hlavní jev, intervenující podmínky, kontext, strategie jednání a interakce a konečně následky. Jelikož se vše soustředí kolem hlavního jevu, budeme nejprve hovořit o něm a až následně o dalších faktech, která s ním souvisí.



Obrázek 3: Paradigmatický model axiálního kódování

Hlavním jevem tohoto paradigmatického modelu je účast v sociálně psychologicky podpůrných skupinách (SPPS). Hovoříme tedy o pravidelném docházení do SPPS, které však velmi úzce souvisí s celkovým osobním dojmem účastníků z probíhaných setkání. Ten tvoří zejména atmosféra, členové, pracovníci, prostředí, vhodná témata apod. Již v popisu této kategorie jsme uváděli, že hodnocení jmenovaných přítomných vlivů bylo více či méně kladné nebo se minimálně postupem času vyvíjelo v pozitivním smyslu od pocitu nervozity k pocitům spokojenosti a patřičnosti. Jsou to tedy okolnosti, které zajišťují stálost tohoto jevu, a je tedy možné na něm postavit celý paradigmatický model.

Účasti v SPPS předcházely některé skutečnosti, které zde patří pod název příčinné podmínky. Jedná se tedy o fakta, která zapříčinila náš jev - účast respondentů v SPPS. Vzhledem k tomu, že výzkum byl zacílen na oblast sociálních vztahů ve škole, v rodině a k sobě samému, jejich vývoj je příčinnými podmínkami. Z kategorizace otevřeného kódování můžeme vidět, že argumenty pro zapojení byly vrstevnické vztahy a vztah k sobě samému. Rodinné vztahy respondenti výzkumu definovali již na počátku jako pozitivní a neměnné, nebyly tedy příčinnou podmínkou pro vstup do SPPS.

Nyní se můžeme vrátit k účasti v SPPS a zaměřit na strategie jednání a interakce, které souvisí s realizací SPPS. Jedná se o prostředky neboli metody, techniky a aktivity používané při programu a také funkce SPPS z pohledu účastníků. Jejich zastoupení jsme již rozebírali v kategorizaci výše. Z hlediska napojení na hlavní jev jsou zřejmě jasné, jelikož bez účasti jedince v SPPS by nemohly být vůbec realizovány. Pozitivní vnímání funkce SPPS z hlediska její užitečnosti jen podporuje prováděné aktivity a usnadňuje celý proces.

Díky volbě správných strategií pak můžeme vidět následky. Jedná se tedy o proměnu vrstevnických vztahů a k sobě sama. Opět jsme se již nesoustředili na rodinné vztahy, jelikož je hodnotili respondenti jako stejné a neproblematické jako před vstupem do SPPS. Oproti tomu však v oblasti nefunkčních sociálních vztahů ve škole a sebebercepce zaznamenali respondenti značný rozdíl a to k dobrému. Tedy lze vidět, že SPPS jsou smysluplné v případě pravidelné účasti.

Tím se dostáváme ke kontextu, kterým je účast v SPPS pro mladší děti a pro dospívající. Jak víme, všichni uživatelé navštěvovali minimálně 1 rok SPPS pro dospívající, vyjma jednoho z nich se účastnili i setkání pro mladší děti. Za dlouhodobou spolupráci s Poradnou Logos považujeme 2 roky a více. Respondenti našeho výzkumu navíc reflektují předchozí účast v SPPS pro mladší děti jako důležitou pro základ změny.

Účast v obou typech SPPS je tedy jasným kontextem, jelikož dle toho, jak nabývá počet absolvovaných cyklů, nabývají i schopnosti uživatele, dochází ke zdokonalování sociálních interakcí, k aktivnějšímu působení v SPPS a k jasnému a stálému ukotvení ve skupině účastníků. To se děje zejména v případě, že se složení účastníků příliš nemění, respektive, když se SPPS nerozdělují, nebo je alespoň možnost udržovat nejdůležitější přátelské vztahy v rámci SPPS těch, kteří se potkali v prvním cyklu. Tím se udržuje hlavní jev – docházení do SPPS za pozitivních okolností. Kontext je spojen i se strategiemi jednání a interakcemi, jelikož právě podle něho jsou voleny. Tedy v případě, že se pracuje s účastníky, kteří dochází dlouhodobě, je možno volit náročnější metody a posunovat tím možnosti jednotlivců i celé skupiny.

S jevem, strategiemi jednání a interakcemi a také následky souvisí intervenující podmínky. Jsou to argumenty neboli výhody, které byly pro respondenty odůvodněním docházet do SPPS nebo z docházení do SPPS plynou. Jednalo se o různorodá fakta, od skutečnosti, že jejich rodiče s Poradnou Logos spolupracují, po možnost účastnit se po delší době docházky letního pobytu pro mladší děti v roli vedoucího.

Někteří uživatelé také využívají další služby organizace Unie Kompas, o kterých se dozvěděli právě v SPPS. Jsou to tedy podněty, které zajišťují opět účast v SPPS, jelikož jsou velmi motivační. Strategie jednání a interakce souvisí s argumenty například z důvodu vzájemné inspirace všech členů. Jelikož s tím pracovníci počítají, mohou dle toho opět upravovat techniky používané v rámci jednotlivých sezení či směřovat další záměr SPPS i k přípravě budoucích dobrovolníků.

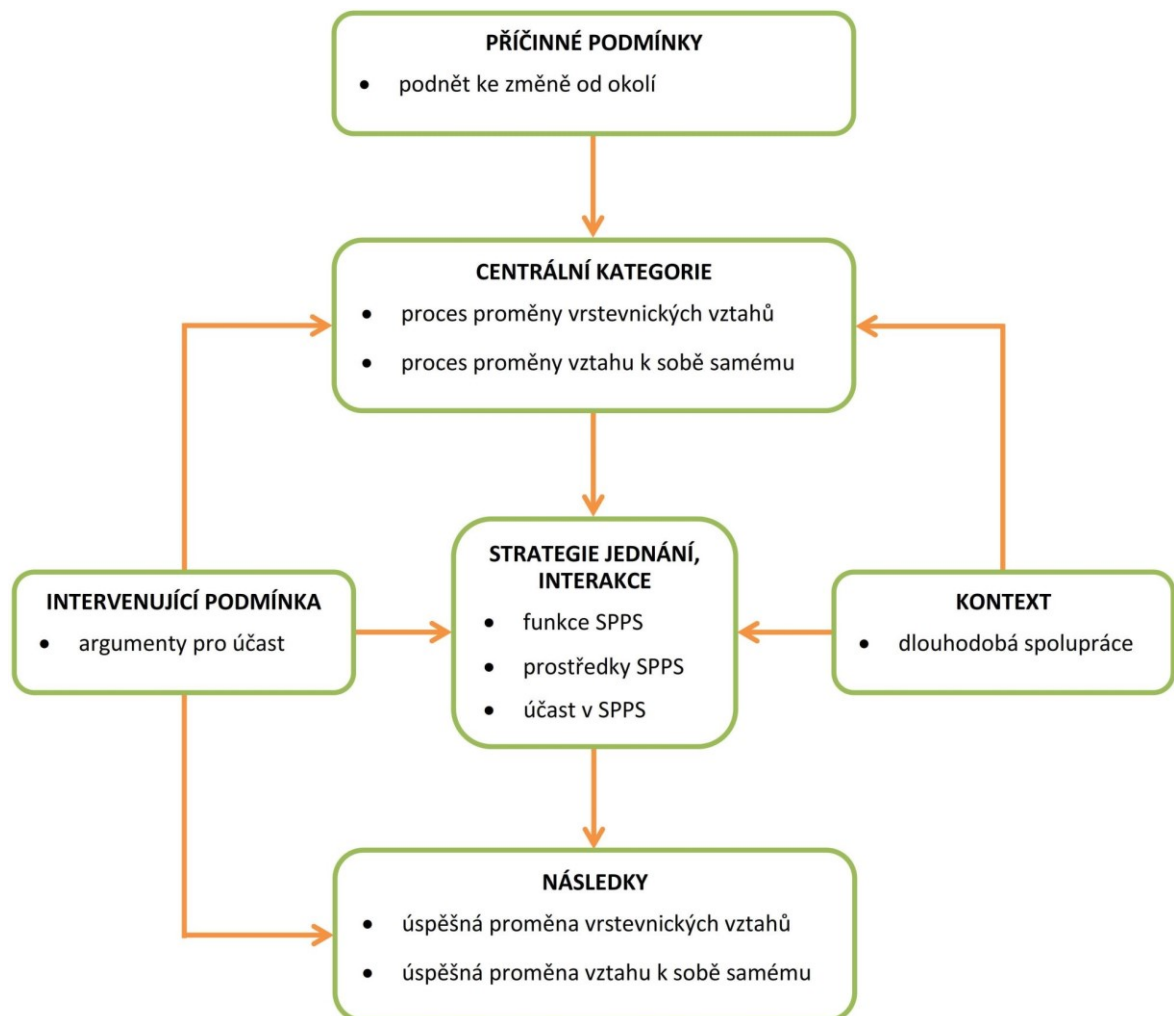
To už jsme se dostali však opět k následkům, které jsou intervenujícími podmínkami ovlivněny také do značné míry. Například se objevilo, že díky možnosti účastnit se letních táborů jako vedoucí, se respondenti více zdokonalili a seberealizovali v další oblasti. Může to být tedy i podmínka, za které je možné pozitivní vztahy s vrstevníky i k sobě samému uchovat a posílit.

Jednoduše bychom mohli říci, že téměř všechno je zde propojené a při procesu změny sociálních vztahů by se uživatelé SPPS jen těžko bez některé z těchto složek obešli či rozvíjeli kvalitně a kontinuálně. Z modelu vyplývá, že díky různým faktorům, které ovlivňují hlavní jev - účast v SPPS, se mohou sociální vztahy měnit. Je nutné, aby si tyto okolnosti pracovníci Poradny Logos dokázali uvědomit a reagovat na ně, jelikož tak

umožní svým uživatelům dobré podmínky pro osobní rozvoj a uskutečnění pozitivních změn v oblasti sociálních vztahů.

5.3 Paradigmatický model selektivního kódování

Během axiálního kódování vyplynula teorie, která dokazuje, že se vrstevnické vztahy a vztah k sobě samému mění v závislosti na účasti v SPPS. Zaměřili jsme se tedy ještě na konkrétní kategorie znovu a dle postupů selektivního kódování vypracovali nový paradigmatický model s centrální kategorií týkající se samotného procesu proměny.



Obrázek 4: Paradigmatický model selektivního kódování

Přestože jsme za příčinné podmínky původně určovali vrstevnické vztahy a vztah k sobě samému před vstupem do SPPS, jež obojí hodnotili respondenti jako nefunkční či

negativní, při selekci dat jsme zaznamenali důležitý problém. Iniciátory změny nebyli nikdy sami respondenti, ale jejich okolí. Všichni respondenti potvrdili, že podnět pro vstup do poradny dali rodiče, psycholožka z Poradny Logos, ke které dříve docházeli nebo jiný odborník. Zjistili jsme, že dokonce někteří nerozuměli přesně tomu, proč jim to bylo navrženo. Ať je jejich hodnocení celého procesu nyní jakékoliv, jako příčinná podmínka je z nového pohledu chápán podnět ke změně od okolí. Doprovázející jev nefunkční vrstevnické vztahy a negativní vztah k sobě samému byl samozřejmě přítomný, byl tedy hlavním důvodem pro poskytnutí podnětu okolí respondentovi.

Za centrální kategorii považujeme proces proměny vrstevnických vztahů a vztahu k sobě samému, který zapříčinily impulsy druhých lidí. Tuto kategorii můžeme dále upřesnit. V rámci procesu, dochází k účasti v SPPS, kontaktování vrstevníků při setkáních a změnám vztahů s vrstevníky v jiném prostředí, např. právě ve škole. Také sebepercepce se postupně stává kladnou a přijímající sebe samého. Vzhledem k tomu, že nemáme údaje o vztazích v průběhu celého procesu den po dni, můžeme si spíše již domýšlet, že se proces proměny vyvíjí postupně a systematicky.

To se děje díky strategiím jednání a interakcím, které jsou uplatňovány. Z hlediska konkrétních kategorií zde zůstávají funkce a prostředky SPPS, nově jsme zde zařadili pak samotnou účast v SPPS, která je na počátku vždy jedinou strategií, kterou respondent uplatňuje. Až postupně se díky používaným metodám v SPPS začíná aktivně zajímat o jejich využití a zapojuje se do nich. Zde se často rozhoduje dle zábavnosti a použitelnosti v praxi konkrétních aktivit. Na těchto faktorech záleží, kolik si do reálného života ze SPPS odnáší.

Lze si povšimnout, že celý proces je závislý na důležitých souvislostech, z nichž jedna je dlouhodobá spolupráce s Poradnou Logos. Tedy čím více absolvovaných cyklů, tím lépe. Samozřejmě celková délka může být individuální, přesto však respondenti vidí smysl v dlouhodobé docházce a to nejlépe, pokud se uskutečňuje již od dětství v SPPS pro mladší děti. Právě díky tomu může probíhat proces proměny systematicky.

Intervenující podmínky zůstávají stejné jako v předchozím modelu, tedy argumenty pro účast v SPPS podporují proces proměny a doplňují jej. Stává se díky nim snazší, jelikož například účastnit se jako vedoucí na letním pobytu pro mladší děti rozvíjí v procesu proměny pozitivní vnímání sebe sama (např. zvyšuje sebevědomí, dává zodpovědnost a trénuje interakce při zasahování do konfliktních situací mladších účastníků – tedy

zkompetentňuje). Vrstevnické vztahy proměňuje například častější kontakt s vrstevníky mimo SPPS v dalších službách organizace, jako např. v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež (T klub). Uplatňované strategie v procesu proměny fungují také díky plynoucím výhodám, jelikož pro některé respondenty byla vzájemná inspirace v SPPS důležitým argumentem při rozhodování v setrvání procesu změny, a proto se mohly také projevit.

Tedy následkem celého procesu je úspěšná proměna vrstevnických vztahů na funkční a vztah k sobě samému je kladný a přijímající vlastní osobnost. Respondenti, kteří prochází dlouhodobým procesem (nebo jím již prošly a spolupráci s Poradnou Logos již ukončili) dokáží s reálnou sebereflexí zhodnotit vlastní osobu, přičemž kladou důraz na pozitivní hodnoty i počítají s vlastními nedostatky.

5.4 Shrnutí výsledků výzkumu

Jak vidíme, význam docházení do SPPS je značný jak pro samotné účastníky, tak pro jejich okolí a vzájemné působení. Získali jsme odpověď na výzkumnou otázku č. 1, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů ve škole. Jedná se o zmírnění či úplné vymizení projevů šikany, zlepšení vztahů mezi spolužáky i s vrstevníky v mimoškolním prostředí. Výzkumná otázka č. 2, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů v rodině, bohužel příliš objasněna nebyla, jelikož respondenti výzkumu změny v této oblasti nevedli. Hodnotili minulou i aktuální funkčnost vztahů jako dobrou. K výzkumné otázce č. 3, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti vztahu k sobě samému, jsme si odpověděli jasně. Všichni respondenti zaznamenali změnu sebepojetí a to pozitivní.

Hlavní výzkumná otázka, v čem pomáhají sociálně psychologicky podpůrné skupiny v oblasti sociálních vztahů z pohledu jejich účastníků, je tedy také zodpovězena. Pomoc respondenti výzkumu vidí v oblasti vrstevnických vztahů, vztahu k sobě samému a méně v oblasti rodiny. Jako nejdůležitější prvek se ukázala potřeba patřit do skupiny vrstevníků alespoň v prostředí mimo školu, což se v SPPS v Poradně Logos jejich účastníkům daří.

Vraťme se nyní na úvod našeho výzkumu. Ještě v začátcích otevřeného kódování jsme předpokládali, že důvody pro docházení do SPPS jsou problémy ve vrstevnických vztazích, které zapříčiňují i problémy ve vztazích v rodině a k sobě samému. Vzhledem k výsledkům si můžeme povšimnout, že největší rozdíl mezi naším předpokladem a realitou je právě v oblasti rodiny, která je dle zkušeností účastníků výzkumu podporovala,

panovala v ní důvěra a zákonní zástupci spolupracovali ve většině případů s Poradnou Logos. Respondenti se i nadále v rodině cítí dobře, přičemž se jejich vztahy příliš nezměnily. Výjimku tvoří u jednoho respondenta vztah se sestrou, který se ještě zlepšil, jelikož se dokáže nyní více ovládat. To je však již na uvážení, zda řadit tento vztah k oblasti rodiny nebo k oblasti vrstevnických vztahů či jako rozvoj vlastních schopností.

V oblasti sociálních vztahů a interakcí ve škole, měli respondenti problémy se spolužáky zejména kvůli odmítnutí a vyloučení ze školního kolektivu, často zde probíhala i fyzická šikana. Je pozitivní, že u vztahů s vrstevníky zaznamenali respondenti velkou proměnu. Nejenže si našli přátele v rámci SPPS, ale dokáží se již nyní dorozumět i se spolužáky či dalšími vrstevníky, některé z nich dokonce považují také za přátele.

Možná i díky narůstající skutečnosti a dovednosti „mít přátele“ a další řadě faktů vycházejících z dlouhodobé spolupráce v SPPS se proměnilo i vnímání sebe samého. Tedy problémy s nesamostatností, nízkým sebevědomím, pohrdání druhými i sebou samým již nejsou aktuální. Účastníci výzkumu vnímají zejména změnu v osamostatnění, sebeovládání a přijímání druhých lidí i sebe samého. Nutno dodat, že tyto změny reflektují nejen jako výsledky spolupráce se SPPS, ale také jaké jako dopad přirozeného vývoje člověka. Někteří z nich zmínili, že také jejich porucha se stala ovladatelnou, např. z hlediska hyperaktivity. To však může být také dáno křivkou hyperaktivity, která s postupem času klesá a ne jen vlastním přičiněním (Drtílková a Šerá, 2007, s. 133). Důležité však je, že díky docházení do SPPS dokáží své chování respondenti ovládat a díky tomu se lépe uplatnit v kolektivu vrstevníků.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výsledky výzkumu ukazují jasný význam sociálně psychologicky podpůrných skupin v oblasti vrstevnických vztahů a ve vztahu k sobě samému. Rodinné vztahy respondenti definovali jako pozitivní a funkční již v době před vstupem do SPPS i v současné době (při docházení do SPPS i po ukončení spolupráce). To je však v rozporu se zkušenostmi pracovníků, kteří především s mladšími dětmi řeší v SPPS i rodinné problémy jako je rozvod, rozdílná osobnost matky a dcery a z ní plynoucí nepochopení či nedodržování výchovných hranic. Stejně tak rodiče a ostatní pečující osoby přichází řešit problémy v rodinných vztazích se svými dětmi, které mnohdy následně dochází jak na individuální konzultace, tak do SPPS. Zde však bohužel nevycházíme z výsledků výzkumu, ale z praktické zkušenosti pracovníků Poradny Logos.

Z tohoto důvodu by bylo vhodné blíže prozkoumat právě rodinnou oblast a zaměřit se na pohled rodičů. Bylo by možné poté srovnat názory dětí nebo dospívajících a rodičů, což by jistě přineslo zase nový úhel pohledu na danou problematiku. Z hlediska pracovníků Poradny Logos by bylo vhodné zřejmě častěji zařazovat témata setkání vztahující se k rodinným interakcím a volit takové metody, které umožní posilovat vztahy v rodině díky samotnému působení dítěte či dospívajícího. Vzhledem k tomu, že z výsledků výzkumu plyne důraz na dlouhodobou a systematickou práci, nebylo by patrně od věci uživatele SPPS více motivovat právě k delšímu docházení do SPPS, případně alespoň celý rok, tedy dva cykly po sobě, nechat SPPS uzavřenou pro aktuální členy. Díky tomu by byla zajištěna ještě kvalitnější péče a možnost hlouběji pracovat s konkrétními problémy každého účastníka.

Hovořili jsme také o skupinové práci s rodiči uživatelů SPPS, které probíhají aktuálně dvakrát za půl roku. Vzhledem k tomu, že je rodiče i další příbuzní využívají, bylo vhodné se zaměřit na systematictější práci s touto cílovou skupinou, jelikož rodiče uživatelů nezmiňují při konzultaci například účast v podpůrné skupině v jiném zařízení. Samozřejmě je to otázka personálního zajištění, ale do budoucna by se s tím mělo počítat, aby byly služby pro blízké dětí a dospívajících zajišťovány komplexně a ne pouze individuálně či několikrát do roka.

Jelikož jsme si povšimli, že v rámci vrstevnických vztahů ve škole se častěji objevila šikana v různých podobách, doporučujeme také, pokud je to v možnostech Poradny Logos, spojení se školními metodiky prevence či školními psychology. Je to vhodné nejen

v případě, že pracovníci zjistí zkušenosti s šikanou u svých uživatelů, ale také je možné působit tímto způsobem preventivně, aby k podobným skutečnostem docházelo co nejméně. Zde máme nyní na mysli výměnu profesní zkušeností se jmenovanými odborníky ve školství. Ideální varianta by samozřejmě byla i spolupráce s pedagogy, bohužel však nevidíme toto řešení jako reálné, jelikož je pedagogů podstatně více než např. školních psychologů. Neznamená to však ani lektorování učitelů, ale spíše vzájemná spolupráce, která by podpořila dítě či dospívajícího v nelehké situaci a umožnila mu cítit bezpečí nejen v SPPS, ale i ve škole.

Jedním z možných přístupů by mohlo být ve škole zřízení funkce učitele – mentora, která již v některých školách funguje. Samozřejmě má aktuálně dítě možnost se s problémy svěřit, ale často nemá k pedagogickým pracovníkům důvěru, jelikož metodik prevence, výchovný poradce i školní psycholog je ve škole většinou jen jeden a třídního učitele si žáci také nevybírají. Oproti tomu možnost zvolit si některého učitele za svého mentora, který bude žáka doprovázet, podporovat a motivovat při procesu vzdělávání se zdá být jako dobrá volba. Pracovník Poradny Logos by zde mohl být nejen pro případ pravidelných konzultací (např. jedenkrát ročně) ohledně strategií společného řešení šikany a začleňování žáků do kolektivu, ale také v případě nouze z nezávislého pohledu supervidovat aktuální problém.

6.1 Uplatnění sociálního pedagoga v rámci sociálně psychologicky podpůrných skupin

Velmi blízko k dětem a dospívajícím s problémy se začleněním mezi vrstevníky může mít sociální pedagog působící ve škole. Hovořili jsme již o šikaně, která se ukázala mezi vrstevnickými vztahy uživatelů SPPS jako častá skutečnost, navíc mnohdy těžko řešitelná a velmi zasahující do každodenního života dítěte i dospívajícího. Bakošová (2008, s. 149) právě v tomto případě hovoří o sociálním pedagogovi, který může v rámci svého působení zabezpečovat větší solidaritu s žáky, kteří jsou na okraji pozornosti, podporovat autoritu učitele, posilovat demokracii v celé škole i v jednotlivých třídách, zabezpečovat ochranu před masmediálním násilím, zabezpečovat dozor ve škole, pracovat s oběťmi i agresory, analyzovat společně s žáky případy šikanování, koordinovat a řídit práci s rodiči, policií, sociálními pracovníky, psychology, pediatry a psychiatry.

Vzhledem k tomu, že se SPPS ukázaly jako velmi významné pro děti a dospívající v oblasti vrstevnických vztahů a sebepojetí, vidíme jako další možnost uplatnění sociálního pedagoga právě v rámci nich. Jedna možnost je iniciace ve spolupráci se školním psychologem při realizaci podobných setkání ve škole, kde sociální pedagog působí pro žáky, kteří pomoc potřebují. Zde by bylo na místě řádné proškolení absolventa, vytvoření koncepce SPPS a motivace žáků k účasti. V naší představě tyto SPPS nejsou omezující dle diagnózy, podmínkou není ani šikana, ale funkci SPPS ve škole vedené sociálním pedagogem chápeme spíše jako podporu žáků vyčleněných z kolektivu i jiných, které nácvik sociálních dovedností zaujme. Vzhledem k tomu, že většina žáků na druhém stupni běžné základní školy tráví odpolední delší přestávku mimo školu nebo ve školním kroužku, který je v některých případech ani nezajímá a tím pádem nerozvíjí, je naším návrhem právě volná přestávka, ve které by tato setkání mohla probíhat. V případě menších dětí na prvním stupni by mohla být setkání realizována v družině. Toto řešení je tedy možné uplatnit jako preventivní činnost z hlediska smysluplného trávení volného času.

Druhou možnost vidíme v zařazení nácviku sociálních dovedností v rámci vyučování některého z předmětů, kam by docházel pravidelně sociální pedagog a za pomoci třídního učitele tyto programy realizoval. To by mohl být způsob, jak podpořit pozitivní klima ve třídě a vést všechny žáky k zamyšlení nad svým jednáním a podpořit žáky vyčleněné z kolektivu. Vzhledem k početnosti účastníků by však bylo nutné upravit strategie neboli používané metody, tedy inspirovat se například adaptačními programy apod. K načerpání zkušeností absolventů vysokých škol lze využít spolupráci se stávajícími SPPS jako jsou například v Poradně Logos.

ZÁVĚR

Děti a dospívající s problémy se začleněním mezi vrstevníky je skupina, která bude pedagogické pracovníky i odborníky z dalších oblastí vždy zajímat, ať už jsou tyto problémy způsobeny čímkoliv. Každý svědomitý pracovník i rodič bude v každém případě hledat způsob, jak takovému jedinci pomoci, aby se cítil v bezpečí a nebyl omezen v běžném životě. Je však zřejmé, že ani rodič ani odborník si neporadí sám, tedy je nutno vždy počítat s komplexní péčí a mimooborovou spoluprací.

Sociálně psychologicky podpůrné skupiny se ukazují jako jedna z možností, jak rozšířit dítěti či dospívajícímu repertoár a pomoci mu tak najít vhodný způsob trávení volného času, který mu přinese i něco navíc. Pro budoucí prosazení ve vrstevnické skupině i ve společnosti jsou pravidelná setkání nadějí, jak si mezi ostatními získat místo, pochopit i přijmout druhé lidi a rozvíjet vlastní osobnost. Je příhodné, že existují podpůrné a nácvikové skupiny pro děti s autismem, hyperaktivitou i dalšími problémy, ale ve skutečnosti jde v těchto setkáních o jediné – zažít úspěch a být přijat. A z našeho výzkumu plyne, že minimálně ve Zlínské organizaci Unie Kompas se to daří.

Pokud předpokládáme, že by dlouhodobá účast v podobných zařízeních měla mít zásah i do rodinného systému, měli bychom se zřejmě zaměřit více na pohledy rodičů a dalších pečujících osob, které mohou poskytnout informace z jiného úhlu pohledu než jejich potomci. Přestože však z hlediska názoru respondentů výzkumu není vliv sociálně psychologicky podpůrné skupiny zřejmý, můžeme to chápat jako pozitivum. Vždyť dospívající hodnotí svou rodinu jako důvěryhodnou a bezpečnou instituci, která je za každých okolností chápající a podporující.

Do budoucna lze výzkum rozšířit také o zkušenosti odborníků, kteří mohou problematiku dětí a dospívajících vyčleňovaných z kolektivu posoudit z jiné strany. Mohlo by být zajímavé srovnání názorů učitele, psychologa, sociálního pracovníka, sociálního a speciálního pedagoga. Jistě by každý z nich našel důvody pro význam realizace nácviku sociálních dovedností, ale také by mohl zaznamenat mezery. Nabízí se i experiment, který by význam sociálně psychologicky podpůrných skupin dokazoval nebo naopak vyvracel. Všechny tyto možnosti jsou však již předmětem dalšího zamyšlení, dlouhodobějšího bádání a odlišného zpracování než bylo možno realizovat v této diplomové práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy

- [1] ANTAL, Martin, 2013. *To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem: ADHD očima ADHD* ANTAL, Martin, 2013. To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem: ADHD očima ADHD. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2898-1.
- [2] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT, 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [4] BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ, 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.
- [5] ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.
- [6] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ, 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.
- [8] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- [9] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [10] HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- [11] HERMOCHOVÁ, Soňa, 1988. *Sociálně psychologický výcvik: příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova.
- [12] JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.
- [13] JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- [14] JUKLOVÁ, Kateřina a Radka SKORUNKOVÁ, 2009. *Základy psychopatologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-815-4.

- [15] KASTEN, Hartmut, *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha. ISBN 80-736-7145-X.
- [16] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [17] KOLÁŘ, Michal, 2001. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8513-X.
- [18] KRATOCHVÍL, Stanislav, 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-726-2347-8.
- [19] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- [20] MATĚJČEK, Zdeněk, 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.
- [21] *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009, 2008*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency. ISBN 978-80-904259-0-3.
- [22] PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.
- [23] PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
- [24] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.
- [25] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [26] SALOVEY, Peter. a David J. SLUYTER, 1997. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books. ISBN 04-650-9587-9.
- [27] SEDLÁKOVÁ, Renáta, 2014. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3568-9.
- [28] SILVERMAN, David, 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum: Praktická príručka*. 1. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-0904-4.
- [29] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [30] TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ, 2002. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8514-8.
- [31] THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7091-7.

- [32] THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [33] TRAIN, Alan, 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8503-2.
- [34] VALENTA, Josef, 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6640-4.
- [35] VALENTA, Milan a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [37] VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK Ivan, ed., 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8269-6.
- [38] VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK Ivan, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [39] YALOM, Irvin D., 1999. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace. ISBN 80-860-8805-7.
- [40] ZELINKOVÁ, Olga, 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8038-3.

Elektronické zdroje

- [1] EISENBERG, Nancy, Carlos VALIENTE, Richard A. FABES, et al. *The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning*. *Developmental Psychology*. 2003, 39(4), DOI: 10.1037/0012-1649.39.4.761. ISSN 1939-0599. Dostupné také z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0012-1649.39.4.761>
- [2] *Etický kodex sociálního pracovníka České republiky*, 2011. In: Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky [online]. Tábor [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: http://www.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Etick%C3%BD%20kodex_Profesn%C3%AD%20svaz_verII.pdf
- [3] GARDNER, Denise M. a Alyson C. GERDES, 2015. *A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD*. *Journal of Attention Disorders* [online]. 19(10), 844-855 [cit. 2017-10-27]. DOI:10.1177/1087054713501552. ISSN 10870547. Dostupné z: <http://dx.doi.org.proxy.k.utb.cz/10.1177/1087054713501552>
- [4] HARTUP, Willard W., 1992. *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. *ERIC Digest*. [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345854.pdf>
- [5] PARENT, Anne-Simone et al., 2003. *The Timing of Normal Puberty and the Age Limits of Sexual Precocity: Variations around the World, Secular Trends, and*

Changes after Migration. Endocrine Reviews. 24(5), DOI: 10.1210/er.2002-0019. ISSN 0163-769x.

- [6] *Registr poskytovatelů sociálních služeb* [online], 2018. Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2018-03-16].
Dostupné z:
http://iregistr.mpsv.cz/socereg/vitejte.fw.do?SUBSESSION_ID=1521216445389_1
- [7] STRAKOVÁ, Martina a Kristýna ČERMÁKOVÁ, 2008. *Standardy kvality sociálních služeb: příručka pro uživatele* [online]. 40 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/5965/skss_final_web.pdf

Interní dokumenty

- [1] *Manuál pro uzavření dohody o poskytování sociálních služeb v Poradně Logos*, 2016. Unie Kompas.
- [2] *Metodika individuálního plánování v Poradně Logos*, 2016. Unie Kompas.
- [3] UNIE KOMPAS, *UNIE KOMPAS Výroční zpráva 2012* [online]. In: Pod Stráněmi 2505, 760 01 Zlín [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/3389232-Unie-kompas-vyrocní-zprava-2012.html>
- [4] *UNIE KOMPAS: Zlínská nezisková organizace provozující nízkoprahové kluby a terénní sociální práce pro děti a mládež, psychologickou poradnu a přednáškovou činnost na školách* [online], c2018. Pod Stráněmi 2505, Zlín: UNIE KOMPAS [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <https://www.unko.cz/>

Legislativní dokumenty

- [1] ČESKO, *Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách* In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006, částka 37, s. 1257. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>
- [2] ČESKO, *Zákon č. 192 ze dne 24. dubna 2002 o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů (zákon o dobrovolnické službě)*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002, částka 82, s. 4835. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder - Porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder - Porucha pozornosti s hyperaktivitou
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CAN	Child Abuse and Neglect - Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
např.	například
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
PAS	Poruchy autistického spektra
SPPS	Sociálně psychologicky podpůrná skupina
SPU	Specifické poruchy učení
ZUŠ	Základní umělecká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Neformální prostředí.....</i>	36
<i>Obrázek 2: Fáze procesu výcviku, Hermochová, 1988, s. 21).....</i>	47
<i>Obrázek 3: Paradigmatický model axiálního kódování</i>	81
<i>Obrázek 4: Paradigmatický model selektivního kódování</i>	84

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Výzkumný soubor</i>	66
<i>Tabulka 2: Kategorie č. 1</i>	73
<i>Tabulka 3: Kategorie č. 2</i>	73
<i>Tabulka 4: Kategorie č. 3</i>	74
<i>Tabulka 5: Kategorie č. 4</i>	75
<i>Tabulka 6: Kategorie č. 5</i>	75
<i>Tabulka 7: Kategorie č. 6</i>	76
<i>Tabulka 8: Kategorie č. 7</i>	77
<i>Tabulka 9: Kategorie č. 8</i>	77
<i>Tabulka 10: Kategorie č. 9</i>	78
<i>Tabulka 11: Kategorie č. 10</i>	79
<i>Tabulka 12: Kategorie č. 11</i>	79
<i>Tabulka 13: Kategorie č. 12</i>	80

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Jmenný seznam sociálně psychologicky podpůrných skupin v ČR

P II: Leták – nabídka poradny Logos

P III: Program setkání

P IV: Přepis rozhovoru

P V: Karty Dixit

P VI: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: JMENNÝ SEZNAM SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKY PODPŮRNÝCH SKUPIN V ČR

Středočeský kraj, Hlavní město Praha - Praha

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Centrum Terapie Autismu, s. r. o	O.T.A. – skupinové nácviky sociálně komunikačních dovedností	nácvik sociálně komunikačních dovedností, sdílení hry, rozvoj představitivosti, snižování úzkosti	děti s PAS alespoň s minimální slovní zásobou
	Sourozenecká skupina	sdílení, kooperace rodiny	sourozenci dětí s autismem, školní věk
Národní ústav pro autismus, z. ú.	Podpůrná skupinová terapie pro dospívající	sdílení, kognitivní omyly, podpora spolupráce, řešení každodenních situací	děti s PAS bez mentálního postižení, 12 – 17 let
	Rodičovská skupina	konzultace, sdílení	rodiče a blízcí dětí s PAS
Pedagogicko – psychologická poradna	Skupina pro děti	nácvik sociálně komunikačních dovedností, práce se skupinovou dynamikou	děti s ADHD, ADD, úzkostné, 3 – 8. třída ZŠ
	Rodičovská skupina	podpora, sdílení	rodiče dětí s ADHD, ADD
Triangl – centrum pro rodinu	Rozvojeová skupina pro děti	nácvik sociálních dovedností, začlenění mezi vrstevníky	děti s problémy se začleněním do kolektivu, 9 – 11 let
	Terapeutická skupina pro děti	nácvik sociálních dovedností	děti, 11 – 12 let

Jihočeský kraj – České Budějovice

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Auticentrum, o. p. s.	Nácviky sociálních a komunikačních dovedností za využití metody O.T.A.	nácviky sociálních a komunikačních dovedností	děti s PAS, 7 – 15 let
	Sourozenecké skupiny	bez popisu	sourozenci dětí s PAS
Spolek Autisté Jihu	Rodičovské skupiny	bez popisu	rodice dětí s PAS

Jihomoravský kraj – Brno

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Centrum pro rodinu a sociální péči	Háďata	komplexní podpora rodina	děti s ADHD a neklidné, 6 – 7 let, jejich rodiče (společně)
	Skeener	začlenění mezi vrstevníky	děti s ADHD a neklidné, 8 – 13 let
RATOLEST BRNO, z. s. Speciálně pedagogické centrum pro děti s PAS	Seberozvojeové skupiny	rozvoj soc. dovedností a os. schopností	děti od 12 do 15 let
	Nácviky sociálních dovedností	nácvik sociálních dovedností	děti s PAS s účastí v individuálech, od 8 let

Kraj Vysočina – Jihlava

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Centrum pro rodinu Vysočina, z. s.	NEPOSEDA – dětská skupina	setkávání rodičů a dětí s odborníky	rodiče a neklidné děti od narození do ukončení ZŠ
	NEPOSEDA – rodičovská skupina	setkávání rodičů s odborníky	rodiče neklidných dětí

Královéhradecký kraj – Hradec Králové

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
DOMEČEK SEVER, z. s.	Pramínek - Klub rodičů dětí s ADHD	odborné informace a sdílení	rodiče dětí s ADHD
	Podpůrné rodičovské skupiny	sdílení	rodiče dětí s PAS
	Podpůrné sourozenecké skupiny	vhled sourozence do problematiky	sourozenci dětí s PAS
Salinger, z. s.	TRIANGLO 2	posílení volných a rozpoznávacích schopností	děti a dospívající, 10 – 18 let, které se neurní ve složitých situacích rozhodnout, jednají neadekvátně, zažívají neúspěch ve škole
	Dětská skupinka SVP Návrat	rozvoj sociálních a komunikačních dovedností	děti s ADHD, 1. stupeň ZŠ

Liberecký kraj - Liberec

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Středisko výchovné péče Liberec	Malá vrstevnická skupina	návěik sociálních dovedností	Žáci 1. – 4. třídy ZŠ (nejen s ADHD)
	Střední vrstevnická skupina		Žáci 5. – 6. třídy ZŠ (nejen s ADHD)
	Velká vrstevnická skupina		Žáci 7. – 9. třídy ZŠ (nejen s ADHD)
LIRA - Centrum pro podporu rodiny a dítěte, z. ú.	Skupinové návěiky	návěik sociálních dovedností a komunikace	děti, blíže nespecifikováno
	Sourozenecká skupina	navázání pozitivního vztahu mezi sourozenci	sourozenci dětí s PAS, dítě s PAS
	Rodičovská skupina	sdílení	rodiče dětí a pečující osoby dětí s PAS
	Mužská skupina	sdílení	Pečující a příbuzní (muži) dítěte s PAS

Moravskoslezský kraj – Ostrava

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
ABC o.p.s.	Rodičovská skupina - svépomocná	sdílení zkušeností, dojmů s postupů	rodiče dětí s PAS
	Sourozenská skupina – svépomocná		
MIKASA, z. s.	Podpůrné rodičovské skupiny	podpora, sdílení	rodiče dětí s PAS do 14 let včetně
	Rodičovská skupina	nespecifikováno	rodiče dětí s PAS od 14 let a výše nespecifikováno

Olomoucký kraj – Olomouc

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Jdeme Autistům Naproti, z. s.	Kroužek nácviků sociálních dovedností	nácvik sociálních dovedností	děti s PAS, od 7 let
	Modré odpoledne	nácvik sociálních dovedností	(nejen) děti s PAS, 5 – 12 let

Plzeňský kraj – Pardubice

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Občanské sdružení ProČít, z. s.	Skupinové nácviky sociálních dovedností	nácvik sociálních dovedností	děti s PAS, rodiče dětí s PAS

Ústecký kraj – Ústí nad Labem

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Asociace pomáhající lidem s autismem APLA Severní Čechy, z. s.	Svépomocná skupina pro rodiče	sdílení zkušeností, informace	rodiče dětí s Aspergerovým syndromem
	Nácviky sociálních a komunikačních dovedností	nácvik sociálních dovedností	Děti s Aspergerovým syndromem, 6 – 8 let Děti s Aspergerovým syndromem, 13 – 16 let

Zlínský kraj – Zlín

Organizace / osoba	Název skupiny	Cíl služby	Cílová skupina
Krajská pedagogická poradna Zlín	Podpůrná skupina pro rodiče	podpora, sdílení, problematika ADHD	rodiče neklidných a hyperaktivních dětí
	Sociálně psychologicky podpůrná skupina pro děti (SPPS)	návik sociálních dovedností, sebezpoznaní, rozvoj osobnosti a sociálně – psychologických dovedností	dětí s ADHD nebo s problémy se začleněním mezi vrstevníky, 8 -14 let
UNIE KOMPAS, z. s.	Skupinová setkání pro rozvoj sociálně psychologických dovedností - LOST	návik sociálních dovedností, efektivní komunikace a řešení konfliktů	dospívající 14 – 21 let
	Setkání pro rodiče	sdílení, podpora	rodiče účastníků SPPS
	Setkání pro rodiče a děti s PAS	návik sociálních a komunikačních dovedností	rodiče a děti s PAS
ZA SKLEM, o. s.	Svépomocné a rodičovské skupiny	sdílení, podpora	nespecifikováno

PŘÍLOHA P II: LETÁK - NABÍDKA PORADNY LOGOS



Posláním Poradny Logos je poskytnout odbornou pomoc, podporu a provázení těm, kdo zažívají vztahové a osobnostní potíže, které nedokáží v současné chvíli řešit vlastními silami, až do doby, kdy jsou schopni obtížnou životní situaci zvládat sami.

Kdy Vám mohou být naše služby užitečné?

máte dítě ve věku 7 – 21 let a

a) zažíváte nepříznivou životní situaci, např.:

- obtížné životní události (rozpad rodiny, dítě je šikanováno nebo má obtíže ve vztazích s vrstevníky, opakovaně zažívá neúspěchy v učení apod.)
- konfliktní společenské situace (dítě se dostal do konfliktu se zákonem, má problémy se záškoláctvím, má problémy s chováním ve škole apod.)

b) dítě má příznaky syndromu ADHD, ADD nebo mu již byl tento syndrom diagnostikován (tzv. „hyperaktivní děti“)

c) vaše dítě je úzkostné, má lehčí formu poruchy autistického spektra apod.

Poradna se nachází v budově Unie Kompas Pod Stráněmi 2505, Zlín. Najdete ji za fotbalovým stadionem mezi firmou Avex a Zahradnictvím Pěnička. Zastávka MHD Cigánov, spoje č. 2, 4, 8, 9.

Nabízíme:

- Individuální konzultace pro děti nebo rodiče
- Práci s dětmi se syndromem ADHD, ADD a poradenství pro jejich rodiče
- Podpůrné skupiny pro děti s hyperaktivitou a pro děti s obtížemi při sociálním začlenění mezi vrstevníky
- Rodinné konzultace
- Krizovou intervenci – konzultaci v krizové situaci
- Videotrénink interakcí

Unie Kompas, spolek zapsaný u KS v Brně,
odd. L, vložka 6304, Pod Stráněmi 2505, 760 01 Zlín,
IČO: 670 28 144

tel.: 577 434 428, 733 531 350

e-mail: logos@unko.cz

www.unko.cz

PŘÍLOHA P III: PROGRAM SETKÁNÍ

Program na mladší skupinu (60 min)

- Téma: Strach
- Zvíře: Pavouk
- Cíl: Uvědomit si, kde v těle prožíváme strach, čeho se bojíme, jak to překonat
- Úvod:
 - Barometr nálady (3 min)
 - Úvodní kolečko (10 min)
 - Hra na uvolnění: Vymění si místo ten, kdo má rád... (5 min)
- Hlavní část:
 - Uvedení do tématu (5 min)
 - Děti hledají poschovávané kartičky s názvy zvířat, lidí a věcí podle toho, čeho se sami bojí. (5 min)
 - Reflexe aktivity, vlastní strach na škále (5 min)
 - Imaginace – střetnutí s vlastním strachem, úkolem je všimnout si, kde na těle můžeme strach pocítit (7 min)
 - Reflexe aktivity – jaké to bylo, kde strach cítili, jak se dá překonat, co na něj pomáhá (7 min)
 - Hra na uvolnění: Šílené krávy (dle povelů mění pozice, jeden vede) (5 min)
- Závěr:
 - Závěrečné ocenění – formou razítka „like“ razí do tabulky ke jménu a argumentují, za co oceňují daného člověka (5 min)
 - Shrnutí celého setkání, ukončení, rozloučení (5 min)

PŘÍLOHA P IV: PŘEPIS ROZHOVORU

Rozhovor s respondentem R1

V: Na ten úvod děkuju, žes vůbec dorazil, žes přišel.

R1: *Vůbec není za co.*

V: Že, teda znovu říkám, že to slouží pro účely té diplomové práce, která vlastně popisuje význam skupin, na které vlastně tys, tedy chodíš vlastně pořád. Pomůže to vlastně jednak mně v té diplomové práci v tom výzkumu a jednak vlastně nám pracovníkům v poradně Logos, je to taková užitečná zpětná vazba.

R1: *Dobře.*

V: Vlastně ten rozhovor bude anonymní, tzn., že nikde nebudu uvádět tvé pravé jméno.

R1: mhm ((potvrzení))

V: A ještě znovu se teda ptám, jestli teda souhlasíš s tím, že to budu nahrávat [na ten diktafon nebo teda mobil.

R1: *[Ano, souhlasím s nahráváním tohoto rozhovoru.*

V: Super, děkuju moc. Během vlastně toho rozhovoru možná budeme používat karty Dixit. A já bych potom potřebovala vlastně si to na konci buď oskenovat, nebo nějak okopírovat. [Tak jestli s tím souhlasíš.

R1: *[Klidně, klidně vyf-, klidně vyfotit. Není problém.*

V: Super, takže díky. Tak na úvod bych se tě chtěla vlastně zeptat, že vlastně teďka chodíš na skupinu Lost, je to tak?

R1: *Ano, chodím na skupinu Lost.*

V: Super. A dřív vlastně chodil na skupiny pro mladší děti nebo [už...?

R1: *[Ano, chodil jsem aj pro ty mladší. Chodím na skupiny asi od (.) 5. třídy.*

V: Tý jo, takže vzpomeneš si, kolik je to roků od 5. třídy?

R1: *To bude (2,5 s) určitě je to 8 roků.*

V: Ehm, tož to je docela dlouhá doba. Vybavíš si třeba, jaké to pro tebe bylo, kdyžs přišel poprvé na tu skupinu tady?

R1: *Já jsem napřed chodil jenom na konzultace tady (.) jakože do kanceláře.*

V: Aha, to znamená, jako individuálně.

R1: *Jako individuálně. A potom jsem u () začal chodit na ty skupiny. Al-, když jsem šel poprvé na ty skupiny, tak jsem vůbec nevěděl, do čeho jdu. Byl jsem (.) jako nervózní (.), možná jsem se mohl zdát jako zakřiknutý nebo tak (.), jo že (2s). Prostě bylo to neznámé prostředí. Nevěděl jsem, °co od toho čekat.°*

V: A na ty individuální konzultace vlastně chodil k němu, s kým teď spolupracuješ nebo to byl někdo jiný?

R1: *Já jsem chodil k Janině a s tou teda spolupracujeme na na těch táborech.*

V: Ehm, jo, takže teďka vlastně pracuješ už s někým jiným. Ehm dobře, děkuju. Teď bych se tě chtěla zeptat, jestli se můžeš zamyslet nad tím, jaké to bylo, jakés měl vztahy se spolužákama tehdy ve škole nežs začal chodit na skupiny. Teď teda budeme se bavit jenom o těch skupinách, ne o těch individuálních konzultacích [s Janinou.

R1: *[Dobře.*

V: Ale nežs začal chodit na tu skupinu, tak jestli si třeba vybavíš, jaké to bylo kdyžs byl v té třídě prostě, jaké byly přestávky nebo jaké to tam vůbec bylo s těma [spolužákama.=

RI: *[Noo, nebylo to dobré. Jo, pořád jsme se tam nějak prali kvůli (.) především kvůli pokémonům, ale hh (1 s), jo ale jako... Furt tam vznikaly nějaké konflikty, že já jsem se nedokázal s něma bavit, oni se nedokázali °bavit se mnou° (.) a (.) tak nějak eee (.) ta jako probíhala tam šikana nějak jako (1 s) obousměrná, ale (2 s) °takže° (3 s) nebylo to úplně (2 s) nejlepší.*

V: No a co, jak to je teďka třeba? Teďka vlastně chodíš do školy?

RI: *Teďka chodím na střední školu a jo tady s- možná je to změnou těch spolužáků, ale s těmato (.) vycházím určitě líp.*

V: Jo, no a dokážeš třeba jakoby říct, co mohlo pomoci, když to je teďka lepší? Jestli to třeba nějak souvisí s tím, že chodils nebo chodíš na ty skupiny?

RI: *Já si myslím, že to je dlouhodobá práce. (1 s) Jakože na těch skupinách.*

V: Takže, dlouhodobá práce na skupinách. A můžeš to třeba nějak jako zkonkrétnit, jako co se na těch skupinách tím teda učíš?

RI: *Nějak jako se dívám na ostatní lidi, jak oni řeší ty problémy a (.) zkusíme na těch losťáckých skupinách taky nějaké ty modelové situace, jakože si je zkusit jako nastínit. Jak to proběhlo a (1 s) myslím si, že to.*

V: Ehm, jo, takže vlastně ty modelové situace dělají hodně, z toho chápu a tady na těch mladších skupinách, na kterés chodil ještě předtím, jste si to taky takhle zkoušeli?

RI: *Ehm.*

V: Nebo je to spíš až teď?

RI: *Už je to tak trošku v mlze, tyto informace, a (4 s) tady na těchto mladších jsme hlavně dělali tu spolupráci.*

V: Jo, dobře Teď se teda posunem zase kousek jinam. Chtěla bych tě porosit, jestli si vzpomeneš třeba jakés měl vztahy doma.

RI: *Ehm.*

V: Než jsi začal chodit na skupinu.

RI: *Dobré. Myslím si, že dobré a (2 s) vždycky mě moji rodiče podporovali, ať jsem se ve škole choval jakkoliv, tak (.) vždycky jsem tam měl (doma) tu podporu. °A (jako) já si myslím, že dobré.°*

V: Takže, když to třeba teda teďka srovnáš s těma vztahama se spolužákama, kterés říkal, že třeba byly vyhrocené v té době, tak třeba s rodičema nebo s prarodičema to bylo jakoby jiné v tom tehdy, nežs začal chodit na skupinu.

RI: *Tak né vždycky, vznikaly tam aj takové krizové situace, ale tak (1 s) myslím si, že ty vznikají všude vždycky.*

V: Jasně, a tys říkal, že tě rodiče hodně podporovali vždycky a tak to mě vede na otázku, jestli třeba tě podporovali i tady jakože v tom docházení. =Určitě. Jestli nějak spolupracovali s pracovníkama poradny =Určitě. nebo jak to vypadalo?

RI: *Byla to jejich iniciativa, abych začal sem chodit, jo.*

V: Aha, a teď ještě třeba nějak spolupracujou s pracovníky nebo už si to řešíš spíš sám?

RI: *Ne, už si to řeším spíš sám.*

V: Jo, dobře. Díky. A teďka teda bysme zkusili použít ty karty Dixit. =Dobře. Chtěla bych po tobě, jestli by sis vzpomněl, než jsi začal chodit na skupinu, jak vnímal ty sám sebe. Jestli si vzpomeneš, jaké to bylo, jak jsi vnímal ty sám sebe, co sis o sobě myslel nebo jakés měl prostě o sobě mínění. A jestli by ti třeba mohlo pomoci, kdybys vybral nějakou kartičku z tadyma. Klidně si to v klidu projdi, máš na to času, kolik potřebuješ. = Dobře. Je jich tam spousta, jestli bys teda zkusil nějakou vybrat, která odpovídá tomu, jaké to bylo, jak jsi vnímal sám sebe tehdy, než jsi začal na tu skupinu chodit. = Dobře. Může se stát, že třeba tu kartičku žádnou nenajdeš, že žádná nebude tomu nějak jakoby odpovídat, nebude podobná, ale to vůbec nevadí. V tom případě...

RI: = *Můžu kartiček zvolit víc?*

V: Bylo by lepší, kdybys vybral jenom jednu. =Dobře. Která tomu nejvíc odpovídá. Ale pokud nenajdeš tu, která by tomu odpovídala přesně, tak můžeš zkusit aspoň popsat, co by na ní bylo. To je vlastně druhá možnost.

((Pečlivý výběr karet, prochází kartu po kartičce, probíhá v tichosti 1 minutu 25 s))

RI: *Já myslím, že jsem ji našel. Jednalo by se o tuto kartičku. ((Karta č. 1))*
((Pokládá přede mě na stůl, tak, abych na ni viděla.))

V: Proč sis ji vybral, tady tuto?

RI: *Em, protože v té době jsem si o sobě myslel, že: jsem král. Žee (.) prostě, že jsem ten nejlepší, nejvyšší, jo. Že já: to celé jakože řídím. A: hhh mimo to možná taky kvůli tomu aj vznikaly nějaké ty konflikty s rodiči, ale nikdy ne nějak extra zásadní.*

V: Ty vlastně říkáš, že ses cítil jako král a to bylo v té době, nežs začal chodit na tu skupinu. A když se zamyslíš nad tím, jak je to teďka, tak která ta kartička by to byla? Bude stejná, nebo jestli třeba můžeš zkusit vybrat jinou, která by vystihovala, jak je to teďka.

RI: *Dobře. ((Původní kartičku více přibližuje ke mně, srovnává ji.))*

V: Můžeme si ju tady nechat.

((Výběr kartičky, opět pečlivě vybírá z hromádky, prochází jednu po druhé. Doba výběru: 1 min 57 s))

RI: *Myslím, že (.) tato. ((Karta č. 2))*

V: Takže, vybráno. Co na té kartičce je? Co na ní vidíš?

RI: *Vidím na ní počítadlo planet. hh Ale: evokuje mi to ve mně pocit, že každý je nějak jinak nastavený, jo. Že každý má (nějak jako) nějaké prostě: věci v sobě, které má nějak nastavené a že každý je má nastavené jinak. Jo, že jsme každý jiní.*

V: Jo, že vlastně ta planeta je každá jiná. Trochu jinak barevná, má trochu jiný tvar, některá má prstenec, některá ne.

RI: °=*mhm*°

V: No a proč sis teda vybral tu kartičku? Že vlastně tys říkal „před tím jsem se cítil jako král“, =Ano:.. který je tady na této kartičce, a teďka jak to?

RI: *Teďka: jako pořád se cítím, jakože možná trochu sobecky, ale jakože už dokážu nějak jako respektovat, ty ostatní, že vůbec existují, ((pousmání)) jo? Tady v této době, před tím, sem nějak by se možná dalo říct, že »ostatníma skoro až opovrhoval«.*

V: A co pro tebe znamenají teďka tady to počítadlo tady s těma planetama?

RI: *To, že každý máme nějak jinak nastavené ty priority a že: (.) každý je trochu jiný.*

V: Hm, takže teďka aktuálně vnímáš sám sebe jako..., kdybys měl doplnit nějaké přídavné jméno?

RI: (3 s) Ehm (2 s) jak dobrého člověka.; ale (2 s) jakože těch věcí by tam bylo víc, které bych tam doplňoval. Takže jako sice jako dobrý člověk, ale taky mám svoje chyby.

V: Hm, díky, no a co myslíš, že jakoby mohlo změnit tady ten tvůj pohled? Že ses od krále, jak říkal, že si myslíš, žeš byl takový jako sobecký trochus, říkal. Co myslíš, že jakoby, že se, co to změnilo, že teďka už dokážeš víc respektovat, to že každý je trochu jiný?

RI: Tak minimálně to, že jsem se s některýma lidma jakože: trochu sblížili a že jsem je dokázal trochu víc poznat, jo? Že byť to bylo pár lidí, ale pořád (.) to je nějaký počet (.) a: (3 s) Nějak že, (.) jsem jako viděl, že nemají ty priority nastavené stejně jak já a že: (.) trošku jinak mají ty pohledy na věc a (.)

V: No a tady toto tě třeba naučil někdo nebo ses naučil nějak na té skupině nebo...?

RI: Já jsem na skupině, hlavně potkal většinu těch lidí.

V: Aha, takže vlastně ty lidi, o kterýchs teďka mluvil, tak jsou ti, na té skupině.

RI: Ano.

V: Hm. A –

RI. »AJ, AJ na té skupině«, ale aj jakože extérně.

V: Jo, takže tys vlastně řekl, že pomůže, že ti pomohlo jakoby nebo, že změnilo to, žeš ty lidi poznal.

RI: Ano.

V: Dobře. Když bys měl teďka říct, proč je pro tebe skupina důležitá, tak co bys řekl?

RI: Je to: stálý kontakt s těmi lidmi, (.) které jsem tam poznal a se kterýma jsem se spřátelil, (2 s) ale pořád mám pocit, že ta skupina mi má co nabídnout, že pořád, jak říkám, nejsem dokonalý, pořád je na čem pracovat.

V: A myslíš, že je třeba i něco, co ti to bere? Protože teď's řekl, něco co, ti to dává, proč ta skupina je důležitá. A teďka je něco, co ti to teda bere?

RI: (2 s) Tak:, (pousmání) standardně čas, ale ten, ten jsem tomu ochotný věnovat. Já tam přímo jako nevidím nějaké negativa, ale:, °tak, že by mi to něco bralo°. (4 s) Nějak jsem nezaznamenal.

V: Dobře. No, já nevím. Chtěl bys ještě něco doplnit k tomu, o čem jsme se teďka bavili?

RI: (3 s) Já:

V: Máš k tomu nějaký postřeh?

RI: Já nevím, (2 s) asi spíš ne.

V: Nebo jestli je něco, na co by ses k tomu chtěl zeptat, tady k tomu rozhovoru?

RI: Já nevím, jestli už, (2 s) já asi dotazy nemám.

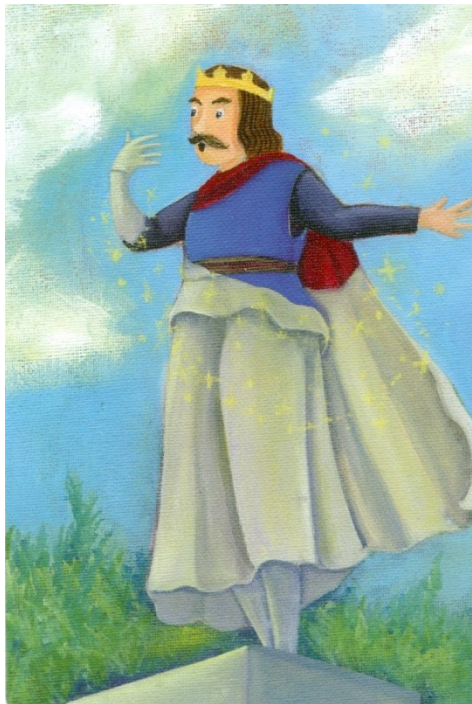
V: Dobře. Tak v tom případě ti za ten rozhovor děkuju. Akorát znovu vlastně ještě připomínám, že opravdu bude teda anonymní. A tady ty dvě kartičky si teda ofotím a budu s nima pracovat taky v rámci nějak zachování anonymity tady v té práci. ((Kartičky si беру k sobě.)) Jakmile budu mít vlastně ten výzkum hotový, tak bych ti třeba mohla poslat tu práci, kdybys měl zájem.

RI: Určitě, budu se těšit.

V: Děkuju. *RI: Není vůbec za co.*

PŘÍLOHA P V: KARTY DIXIT

Karta č. 1



Karta č. 2



PŘÍLOHA P VI: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den,

jsem studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a sociální pracovnice v poradně Logos v Unii Kompas.

V současné době píše diplomovou práci na téma Význam sociálně psychologicky podpůrných skupin pro děti a dospívající s problémy se začleněním mezi vrstevníky. Součástí práce je empirický výzkum, který zahrnuje rozhovor s účastníky skupin. Oslovila jsem Vašeho syna s nabídkou zúčastnit se tohoto výzkumu. V případě, že k tomu dáte souhlas, může se mnou absolvovat rozhovor. Informace, které Váš syn uvede v rozhovoru, budou zveřejněny v rámci zachování anonymity (tedy bez uvedení skutečného jména).

Jakmile budu mít výzkum hotový, můžu jej Vám či Vašemu synovi zaslat na emailovou adresu.

Jestliže souhlasíte s tím, aby Váš syn absolvoval tento rozhovor, prosím Vás o podpis v návratce. V případě, že o účast ve výzkumu zájem nemáte, nemusíte se tímto dále zabývat.

Děkuji za pochopení.

Bc. Daniela Peprnová

Souhlas s účastí ve výzkumu

Souhlasím s tím, že můj syn
se zúčastní výzkumu týkající se významu sociálně psychologicky podpůrných skupin pro děti a dospívající s problémy se začleněním mezi vrstevníky.

Podpis.....

Datum.....

V případě, že si přejete zaslat diplomovou práci, uveďte prosím emailovou adresu: