

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

POTENCIÁL SOCIÁLNĚ
PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU
U KLIENTŮ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ
PORADNY A JEJICH ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

POTENTIAL OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL TRAINING IN
CLIENTS OF PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL
CONSULTANCY AND THEIR LEGAL REPRESENTATIVES



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Mgr. Jana Kaplanová**

Vedoucí práce: **PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.**

Olomouc

2022

Poděkování

Děkuji všem, kteří mají nějaký díl na vzniku této práce, zejména mé celé drahé rodině za statečnost, oporu a výdrž.

Děkuji kolegům na pracovišti za jejich pomoc a podporu.

Také děkuji všem účastníkům mého výzkumného projektu za ochotu se na něm podílet a vytvořit pro něj podmínky.

A také velmi děkuji vedoucímu mé bakalářské práce, PhDr. Marku Kolaříkovi, Ph.D., za jeho čas, energii, postřehy, zpětné vazby, trpělivost a shovívavost při jejím zpracování.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Potenciál sociálně psychologického výcviku z pohledu klientů pedagogicko-psychologické poradny a jejich zákonných zástupců“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31. 3. 2022

Podpis

Obsah

Obsah	4
Úvod	7
Teoretická část	8
<i>1 Sociálně psychologický výcvik</i>	8
<i>2 Vývoj sociálně psychologického výcviku v čase</i>	9
2.1 Kurt Lewin a tréninkové T-skupiny	9
2.2 C. R. Rogers a encounterové skupiny neboli skupiny setkání.....	10
2.3 Sociálně psychologický výcvik v našich podmínkách	12
<i>3 Základní pravidla a podmínky SPV</i>	15
3.1 SPV není psychoterapie	15
3.2 Principy a pravidla SPV	16
3.3 Osobnost vedoucího SPV	18
3.4 Základní témata sociálně psychologického výcviku	19
<i>4 Využití skupinové dynamiky</i>	20
4.1 Vztahy ve skupině a jejich struktura.....	21
4.2 Skupinové normy, role a pozice	22
4.3 Koheze a tenze ve skupině.....	22
4.4 Vývoj skupiny v čase.....	23
<i>5 Rizika a zátěžové momenty výcvikového procesu</i>	24
5.1 Vytváření podskupin.....	24
5.2 Rizika spojená s některými členy skupiny.....	25
<i>6 Sociálně psychologický výcvik a možná proměna u jedince</i>	26
<i>7 Vývojová specifika období pozdního dětství</i>	27
7.1 Sociálně psychologický výcvik ve věku dospívání	30
7.2. Sociálně psychologický výcvik u klientů pedagogicko- psychologické poradny .	31
7.3 Realizace dostupných výcvikových skupin	32
Výzkumná část	34
<i>8 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky</i>	35

8.1 Stanovení výzkumného problému	36
8.2 Výzkumný problém	36
8.3 Výzkumné otázky	36
8.4 Hypotézy.....	37
<i>9 Typ výzkumu a použité metody.....</i>	<i>37</i>
9.1 Metody získávání dat.....	39
9.1.1 Výběr výzkumného vzorku.....	41
9.1.2 Popis výzkumného souboru.....	42
9.2 Etické aspekty výzkumu	42
<i>10 Zpracování a analýza získaných dat.....</i>	<i>43</i>
10.1 Jak žáci hodnotí absolvovaný program z pohledu jejich osobního přínosu?.....	44
10.1.1 Zpracování odpovědí na otevřené otázky vstupního dotazníku.....	44
10.1.2 Zpracování odpovědí na otevřené otázky výstupního dotazníku.....	46
10.1.3 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO1.....	49
10.2 Jak hodnotí efekt absolvovaného výcviku u svých dětí jejich rodiče?	50
10.2.1 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO2.....	50
10.3 Jaká zlepšení nastanou v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů u absolventů výcvikového programu?	51
10.3.1 Zpracování sebehodnotících otázek dotazníku	51
10.3.2 Vyhodnocení v kontextu stanovených dílčích hypotéz	54
10.3.3 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO3.....	55
10.4 Jaká zlepšení lze navrhnout pro ideální podobu výcvikového programu?	57
10.4.1 Zpracování odpovědí na otevřené otázky výstupního dotazníku.....	57
10.4.2 Hodnocení programu z pozice vedoucího výcviku (lektora).....	59
10.4.3 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO4.....	61
<i>11 Diskuze.....</i>	<i>63</i>
11.1 Limity práce.....	67
11.2 Přínosy práce	68
11.3 Náměty pro další zkoumání	69
<i>12 Závěr</i>	<i>70</i>
Souhrn.....	72
Literatura	75

Abstrakt diplomové bakalářské práce

Přílohy

Příloha 1 Vstupní dotazník

Příloha 2 Přehled plánovaných témat k realizaci a plán průběhu setkání Růstové skupiny

Příloha 3 Výstupní dotazník

Úvod

Předkládaná bakalářská diplomová práce s názvem „Potenciál využití sociálně psychologického výcviku z pohledu klientů pedagogicko-psychologické poradny a jejich zákonných zástupců“ se zabývá **sociálně psychologickým výcvikem a jeho možným využitím v praxi a jeho efektivitou**.

Inspirací pro zpracování tohoto tématu byla především osobní zkušenost s dětmi a dospívajícími, kteří mají větší či menší obtíže v sociální oblasti svého života, kdy jde obvykle o obtíže spojené s navazováním vztahů ve vrstevnické skupině, jejich pěstováním a udržením v čase, tendencemi ke konfliktnímu jednání, neschopností řešit konfliktní situace uspokojivým způsobem, neschopností prosadit svůj názor, nebo naopak prosazením svého názoru za každou cenu bez ohledu na ostatní, pro které bylo společné, že byly našimi klienty v pedagogicko-psychologické poradně. Tato zkušenost spolu s chybějící podpůrnou aktivitou pro tyto žáky v našem regionu mě vedla k úvaze tuto skutečnost změnit.

V teoretické části dochází k vymezení pojmu sociálně psychologického výcviku, na které navazuje historické ukotvení od jeho vzniku až po současnost. S naznačením jeho různorodého využití. Přes provedení základními principy a pravidly jeho realizace se v další části dostáváme k tématu skupinové dynamiky a pozastavujeme se nad možnými úskalími a riziky výcvikového procesu. Následný pohled na možné proměny člověka po absolvování sociálně psychologického výcviku s pozastavením se nad specifiky období pozdního dětství, v němž se nachází účastníci našeho výzkumného projektu, je spolu s uvedenými příklady dostupných výcvikových skupin dotčeného regionu určitým přemostěním k praktické části práce.

Hlavním cílem celé práce je po sestavení a realizaci výcvikového programu pro žáky ve věku 12 – 14 let jeho následná evaluace s výstupy pro jeho zlepšení a možnou aplikaci v praxi. Samotná evaluace je potom zachycena ve výzkumné části práce.

Věřím, že by zpracování tohoto tématu mohlo být prospěšné dospívajícím a jejich rodičům (v procesu osobnostně-sociálního rozvoje), ale i školnímu poradenskému zařízení (jako možnost rozšíření nabídky služeb).

Teoretická část

Teoretická část práce si klade za cíl seznámit čtenáře s ukotvením základních pojmů, vážících se k sociálně psychologickému výcviku, s historickým kontextem, ve kterém se sociálně psychologický výcvik vyvíjel, přiblížit oblasti, kterých se nejvíce dotýká a v neposlední řadě nastínit některé postupy, či metody pro jeho provádění v praxi, včetně možných rizik, která je dobré mít při jeho realizaci na paměti.

1 Sociálně psychologický výcvik

Vymezení pojmu sociálně psychologický výcvik (dále také SPV) z obecně známého povědomí by nemělo být až tak složité. Zazní-li pojem výcvik, pak jde pravděpodobně o systematičtější, déletrvající činnost vedoucí k získání určitých znalostí, dovedností, schopností, v našem případě v oblasti sociálně psychologické. Tedy o proces získávání, či rozvoje sociálních dovedností, které využíváme při setkávání s lidmi, v běžném osobním kontaktu, v pracovním kontaktu, při příležitostech volnočasových, kdy jsme členy různých skupin. A to v takové kvalitě, abychom mohli dobře rozumět jak druhým lidem, tak i sami sobě, abychom mohli efektivně komunikovat, spolupracovat, vyjednávat, řešit případné konflikty, dobře zvládali v těchto kontaktech zátěžové situace a dokázali tyto dovednosti uplatňovat ve prospěch nás samých, tak i druhých lidí ve vzájemné interakci (Hermonchová, 1982).

Pohybujeme se však v oblasti psychologie, takže nás snad příliš neudiví, že nalezení jednoznačné stručné definice tohoto pojmu není možné. Vstupuje do něj příliš hodně proměnných, pohledů a pojmů. Jde například o oblasti, ve kterých se uplatňuje s jeho jednotlivými zaměřenými v konkrétních skupinách, například seberozvojové programy, poradenské skupiny, psychoterapeutické skupiny, skupiny sebezkušenostního rozvoje, skupiny osobnostního růstu, osobnostně sociální výchova a podobně. Další problematikou vstupující do tématu jsou samotné definice pojmů jako sociální dovednosti, osobnostně sociální rozvoj, sebepoznání, reflexe, kompetence a jejich uplatnění. Tuto úvahu potvrzuje i Valenta (1999, str. 19): „*v dostupné literatuře nenacházíme jednoznačné vymezení systému ve smyslu kratší definice. Většinou je systém implicitně definován na pozadí širších výkladů o jeho funkcích a metodách.*“

Jako dobrý začátek rozuzlení této problematiky se nabízí pohled z historické perspektivy.

2 Vývoj sociálně psychologického výcviku v čase

Sociálně psychologický výcvik má své kořeny ve 40. letech minulého století a v rámci jeho vývoje jsou popisovány dva základní proudy, a sice T-skupiny a skupiny setkání neboli encounterové skupiny (Kolařík, 2019).

2.1 Kurt Lewin a tréninkové T-skupiny

Píše se rok 1946 a ve státě Connecticut je otevřena zakázka na vyškolení vedoucích, kteří budou umět efektivně řešit napětí ve skupinách, spojené s rasistickými postoji, poté, co zde byl schválen zákon o spravedlivém způsobu zaměstnávání (Yalom, Leszcz, 2007). Hermochová a Vaněková (2005) píší, že Kurt Lewin zde otevřel výcvikový seminář, probíhající formou diskuzí a hraní rolí v malých skupinách. Celý proces byl výzkumně sledován a díky večerním sezením lektorského a výzkumného týmu (postupně a na vyžádání i za přítomnosti členů skupin), kde probíhala mimo jiné diskuze o interakcích ve skupinách, byl neplánovaně odhalen vliv zpětné vazby na účastníky diskuze a propojením výzkumných a aplikačních směrů (do té doby oddělených) došlo k integraci obsahu a úkolu skupiny spolu s analýzou chování jejích členů. Následkem toho se postupně taková setkání ve skupině stala formou pro možné vidění dění ve skupině s možností učit se mu porozumět. O rok později se odehrál první třítydenní seminář výcvikové skupiny v základních sociálních dovednostech, ze kterého byly postupem času vyvinuty tzv. T-skupiny, nazývané jako sociální laboratoře zaměřené na výuku sociální dynamiky (Hermochová & Vaněková, 2005). Jejich cílem bylo sebepochopení, porozumění fungování skupiny a interakcím, ke kterým v nich dochází, ale také vytvoření dovednosti rozumět lidem a umět s nimi jednat, a to za využití postupů zaměřených na rozvoj potenciálu účastníků (Kratochvíl, 2017).

Yalom a Leszcz (2021) uvádí, že T-skupiny přinesly mnoho důležitých technických novinek pro výcvikový proces, a to zpětnou vazbu, pozorující část, rozmrznutí a kognitivní pomůcky. O zpětné vazbě píší, že je nejučinnější, pokud je poskytnutá bezprostředně po události, která je ve skupině pozorována a která ji vyvolala a je cenná právě pro ověření skupinou, kde si příjemce může ověřit její hodnotu bez zkreslení. Pozorující část zde znamená spojení jasnosti vidění, tedy objektivní sledování sebe a skupiny s emočním zážitkem, odehrávajícím se díky účasti ve skupině. Rozmrznutí je označením pro proces nepotvrzení si původního systému přesvědčení člověka a kognitivní pomůckou je schéma osobnosti se čtyřmi částmi, tzv. okénko Johari - [pojmenováno dle jeho autorů Josepha Lufta

a Harryho Ishama (Kolařík, 2019)], které představuje funkci zpětné vazby a sebeodkrytí. Sestává ze čtyř následujících kvadrantů:

	známé sobě	neznámé sobě
známé druhým	A	B
neznámé druhým	C	D

okénko Johari

Kvadrant A je veřejnou oblastí sebe, jde o obsahy, kterých si je vědom jak člověk samotný, tak jeho okolí; část B je naší slepou oblastí; část C potom naší tajnou oblastí a část D skrývá nevědomou oblast člověka. Autoři poukazují na to, že cíle výcvikové skupiny jsou: zvětšení části A, zmenšení části B prostřednictvím zpětné vazby, zmenšení části C prostřednictvím sebeodkrytí (Yalom, Leszcz, 2021). To je také ve shodě s tím, co uvádí Hájek, Bakalář (1981, citováno v Kolařík, 2019), že cílem výcviku je zmenšování kvadrantů B, C, D ve prospěch A, kteří zároveň upozorňují, že tento přesun by měl být postupný. Přímému přesunu z D do A vlivem přímého, či nepřímého tlaku skupiny ve spojení se silně emocionálně nabitým setkáním se doporučují vyhnout (Kolařík, 2019).

2.2 C. R. Rogers a encounterové skupiny neboli skupiny setkání

Encounterové skupiny byly vyděleny z hnutí T-skupin důraznějším zaměřením na klinickou oblast a na člověka samotného, odklání se od důrazu na skupinovou dynamiku, kterou nahrazují důrazem na „já“ a je u nich patrný sklon k větší emocionálnosti. Tímto názvem byly označeny a dále definovány Carlem Rogersem (1970) jako skupiny osobního růstu za vytváření mezilidských vztahů a jejich zlepšování díky získávání zkušenosti ve skupině. Postupně se staly pracovním postupem různých psychologických směrů jako gestalt-terapie, rogerovských terapeutických postupů, transakční analýzy, existenciálně orientovaných proudů a dalších. Účast na skupinách setkání má zajistit zejména rozvoj sebeuvědomění, vědomí druhých, usnadnění osobního rozvoje a také přispět k seberealizaci účastníků. Encounterové skupiny si také kladou za cíl vytvořit co nejintimnější vztah mezi účastníky (Hermochová & Vaněková, 2005). Kratochvíl (2017) o těchto skupinách mluví jako o svobodných a málo strukturovaných setkáních, kde díky postupně budovanému bezpečí jedinec odhodí svou přetvářku a sebeobranu a autenticky vejde do vztahu s ostatními členy,

a tak se naučí lépe porozumět sobě i svým vztahům k druhým, může změnit své postoje a chování a být tak úspěšnější ve svých vztazích a celkově v osobním životě (Kratochvíl, 2017).

Právě na encounterové skupiny, jak uvádí Svoboda s Němcovou (2017) v mnohém navazují seberozvojové skupiny, kdy jejich účastníci pracují na svém osobním rozvoji a zvýšení vnímavosti v mezilidských vztazích (Svoboda & Němcová, 2017).

Hermonochová s Vaněkovou (2005) souhrnně uvádí, že u obou typů skupinového výcviku, tedy ať už jde o t-skupiny nebo o encounterové skupiny, platí společné základní charakteristiky, a to, že 1) jde o miniaturizovaný model společnosti, 2) se pracuje se skupinovými procesy, 3) se jedná o intenzivní, záměrně navozený proces učení, 4) se celý proces odehrává za podpory atmosféry psychologického bezpečí a 5) je oproti roli trenéra zvýrazněna role členů skupiny. Představují zde takový výcvik jako velmi užitečný nástroj – pokud je užit v přiměřené době a člověkem, který ho ovládá. Účastníky má skupinový výcvik a skupinová zkušenost přibližovat ke schopnosti reflektovaného prožívání a rozpoznávání základních skupinových sil a svého vlastního podílu na nich. Zároveň by měli získat sociální dovednosti jako dovednost komunikovat, akceptovat druhé, interagovat, kooperovat apod. Díky zkušenostem ze setkání s novými lidmi pak u nich dochází k obohacení vlastního života (Hermonochová & Vaňková, 2005).

V publikaci Yaloma a Leszcz (2021) se čtenář dozví, že navzdory různým označením těchto skupin, se kterými se můžeme potkat, např. skupiny mezilidských vztahů, výcvikové skupiny, skupiny osobnostního růstu, zážitkové skupiny, maratonové skupiny, skupiny lidského potenciálu, smyslového uvědomění apod., mají tyto skupiny společné prvky. Těmi podle autorů jsou jejich velikost, pohybující se od osmi do dvaceti členů - jak uvádí, jsou tedy dost velké na to, aby podporovaly osobní interakci členů a zároveň je jejich velikost dostatečně malá pro umožnění zapojení se všech členů skupiny do dění. Dalším společným znakem označují jejich zaměření na vlastní zkušenost, získanou „tady a teď“, a i proto jsou označovány za skupiny zážitkové. Zároveň překračují společenské konvence, což povzbuzuje k odložení tradičních společenských masek, je v nich oceňována interpersonální upřímnost a otevřenost, vítána je konfrontace i zesílené emoční vyjadřování. Cíle jsou často orientovány na změnu v chování, postojích, hodnotách, životním stylu, sebeaktualizaci nebo ve vztahu k druhým lidem, k okolí, k sobě samému a účastníci se považují a jsou hledajícími nové, či jiné pohledy, nejsou pacienti nebo klienty a zkušenost je považována za růst, nikoli za terapii (Yalom, Leszcz, 2021).

2.3 Sociálně psychologický výcvik v našich podmínkách

Samotný název sociálně psychologický výcvik se k nám dostal překladem z němčiny, kde byl realizován *socialpsychologisches Traininig*. Z důvodu negativní konotace slova trénink, které bylo v našich zemích spojováno s drilem a z důvodu užívání odlišných metod (v Německu bylo užíváno výhradně hraní rolí a bylo úzce specifikováno, na získání kterých dovedností je cílený) bylo slovo trénink nahrazeno slovem výcvik (Kučírek et al., 2017). V našich podmínkách, tedy v bývalém Československu, vedl vývoj ke vzniku různých druhů výcviků. Nejsilnějším vlivem se ukázala potřeba přípravy pracovníků pro skupinovou psychoterapii, kdy byl zahájen první skupinový výcvik ustanovením tzv. Skupiny pro integraci v psychoterapii v roce 1967, která se nedlouhou poté stala součástí Psychoterapeutické sekce České lékařské společnosti. O rok později, tedy v roce 1968 byl uspořádán první týdenní výcvikový běh v dynamicky orientované skupinové psychoterapii. Další prvky výcviku byly nalézány pod různými názvy, například skupinové poradenství, aktivní sociální učení, sociálně psychologický výcvik apod., a to jako reakce na potřebu nových forem výuky psychologie a psychologické přípravy různých profesí jako řídicích pracovníků, specialistů v nápravných zařízeních, sociálních pracovníků, trenérů, pracovníků manželských poraden, personalistů, zdravotních sester apod. Zpočátku byly řadou psychologů užívány výcvikové metody, či celé programy bez zkoumání jejich účinnosti, což spolu s faktem, že často jednotliví vedoucí takových skupin pracovali osamoceně, vedlo právě k nejednotnosti v užívání výcvikových způsobů. Tuto skutečnost měla zmapovat Komise pro sociálně psychologický výcvik, která vznikla při České psychologické společnosti v osmdesátých letech (Hermochová & Vaněková, 2005). Nalezené odlišnosti týkající se samotného pojetí výcviku, jeho forem, délky trvání, způsobů práce, orientací a specializací trenéra, či trenérů, využívaných metod, ale i samotné úrovně motivace účastníků, korespondují s výše uvedenou mnohoznačností a obtížností orientace v takto nejednotném terénu. I přes tuto skutečnost autorky uvádějí, že se v našich podmínkách vytvořila koncepce komplexních výcviků, které se zaměřují zejména na tři oblasti, a sice na 1) oblast vlastního růstu účastníka, 2) na oblast získání vhledu do způsobů chování v mezilidských vztazích – z pohledu vlastního i ostatních a práce na jejich zlepšení a 3) na oblast získávání specifických dovedností pro výkon určité profese (Hermochová & Vaněková, 2005). Dalším významným mezníkem určitě byl vznik Asociace trenérů SPV. Ta byla založena Pracovní skupinou sociálně psychologického výcviku a aktivními členy Institutu řízení, pravidelně se scházela a ve své náplni měla především odbornou

diskuzi a přednášky na výcviková témata, sdílení nových metod při práci se skupinou a vzájemné obohacování ze zkušeností z odborné praxe (Kučírek et al., 2017). Pro představu výše zmiňované různorodosti a z toho vyplývající širší možnosti aplikace sociálně psychologického výcviku, uvedu přehled odborníků a jejich zaměření v této oblasti, jak je nabízí i Hermochová s Vaněkovou (2005):

E. Bakalář - společenské hry s psychologickou tematikou, psychohry zaměřené na seznámení, tvořivost, didaktika her, sebepoznání, lidská práva; skrytá úskalí posuzování sporu mezi mužem a ženou. J. Benda, P. Křivka, E. Niklová, I. Veltrubská - sociálně psychologický výcvik pro poradce středních škol, projektivní techniky v SPV. L. Dobešová, O. Neumann – autoregulace pohybem. P. Erazim – výcvik tvořivosti u vedoucích pracovníků. T. Halík - mimoslovní vyjádření, aplikace psychoterapeutických metod v SVP. S. Hermochová - interakční program, hry s kostkami, něžné doteky, tematicky zaměřená interakce, mediace. J. Holešovský - invenční metody a komunikační hra, prázdninová škola mládeže, semináře SPV pro pracovníky výchovně vzdělávacích institucí. L. Jansová – sociálně psychologická příprava učitelů na katedře psychologie. V. Junková – vzpomínka na rogerovské setkání s ukázkou metod. Kobyłka, M. Beranová - mapy těla, mentální mapy. Kolman, M. Špilíková-Votavová – neurolingvistické programování, transakční analýza ve výcviku, vyjít se dá s každým, struktura agrese, jak se cítíme, nevědomí v revolučním procesu. J. Křivohlavý – kooperativní hry. J. Matoušek – relaxační manipulace, masáže. Š. Medzihorský, O. Havránková – SPV v kurzech začínajících vysokoškolských učitelů, uvolněné vnímání a prožívání, nácvik asertivních dovedností, arteterapie s využitím autogenního tréninku, SPV ve výuce manažerů. J. Mellibruda – ukázka z tréninku senzitivity. V. Mertin, V. Masáková – SPV v pedagogicko-psychologickém poradenství. J. Orlik – tvůrčí řízení. I. Sedláček, J. Matoušek – kořeny sociálně psychologického výcviku, úvodní zahřívací techniky v SPV při práci s mládeží. J. Šturma – skupinová terapie a SPV při práci s dětmi. J. Tůma, H. Opatrná – sociálně psychologické ovlivňování efektivity řídicí činnosti. Y. Ulmanová, J. Hřebíček – slepecký program. M. Urbanová, F. Petr – využití metod SPV při práci s odsouzenými.“

Nebo kolegové Lepeška & Šťastenková (2018): Svoboda M., Jiřincová B. – Sociální komunikace jako cíl a prostředek SPV.; Emoce jako jeden z fenoménů SPV. Kolman L. – Nácvik ke zvýšení interkulturní vnímavosti. Lovasová V., Kubíková K. – SPV v procesu implementace metod průmyslového inženýrství. Miňhová J. – Užití relaxačních technik v rámci SPV u studentů pedagogické fakulty. Medzihorský Š. – Výcvik asertivity, jako osvobodování člověka. Valenta J. – osobnostní a sociální výchova; dramaterapie; Holeček V. – Využití sociálně psychologických her v předmětu osobnostní a sociální výchovy na základní škole. Dubec M. – osobnostně sociální výchova.

Rozmanitost, prolínání, integrace a eklekticismus by byly pojmy, které při pohledu do minulosti na vývoj oblasti sociálně psychologického výcviku charakterizují tento proces, jak uvádí i Kučírek (2017). Píše, že ve výcvicích, které jsou realizovány, ať už jde o výcviky na půdě univerzit a vzdělávacích zařízení, nebo o výcviky ve specializovaných firmách a školících pracovištích, se prolínají kategorie T-skupin, skupin setkání, aktivního sociálního učení a psychoterapeutických postupů (Kučírek, 2017).

Teoretický základ a počátky výcvikových aktivit jsou v našich podmínkách spojeny zejména s pracemi Soni Hermochové (1982, 1988, 1989, 1991).

Rozvíjení sociálních dovedností, možnosti využití sociálně psychologických aktivit v osobním rozvoji, ale i při utváření profesních kompetencí mají v rukách především psychologové a pedagogové. I z tohoto důvodu jsou, pro svou možnost osvojit si základní sociální dovednosti jako přípravu na svou budoucí profesi v oblasti poradenství, psychoterapie, učitelství, manažerské a řídicí pozici, zařazeny právě sociálně psychologické výcviky do výuky na vysokých školách. V přípravě psychologů se SPV orientuje na rozvoj sociálních dovedností a na prohlubování profesních kompetencí. Obsahem kurzů je především sebereflexe, sebepoznání, poznávání druhých v sociálních interakcích, skupinová dynamika, komunikace, zvládání zátěžových situací a konfliktů. V přípravě učitelů je obsahem kurzů problematika osobnostně sociálního rozvoje, zaměřená na vzájemné interakce učitele a žáka. Studenti zde poznávají sami sebe a své reakce a připravují se na aspekty své profese, kde hraje důležitou a primární roli vztah mezi lidmi, komunikace, řešení konfliktů. Neopomenutelnými oblastmi, kde si SPV nalézá svoje místo, jsou obory ekonomické, manažerské, kde si účastníci osvojují schopnost vést a řídit lidi a nachází účinné cesty jak rozvíjet lidský potenciál (Hermochová & Vaněková, 2005). Kolařík (2019) uvádí, že v současné době se vývoj SPV ubírá těžko předvídatelným směrem, a to z toho důvodu, že se stává součástí nejrůznějších tréninků dovedností u různých skupin a v různých oborech, například manažerské tréninky, práce se školní třídou, kurzy osobnostního rozvoje. Autor upozorňuje na pochybné výcviky založené výhradně komerčně, které mohou kazit pověst práce se skupinou (Kolařík, 2019).

V neposlední řadě je dobré uvést, že sociálně psychologické aktivity jsou v rámci vzdělávání zařazovány ještě dál. Od září 2007 je rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí povinným obsahem edukace na základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Děje se tak především prostřednictvím tzv. osobnostní a sociální výchovy (OSV). Mělo by se v ní jednat o témata, prostupující celou školní výukou s cílem pomáhat všem žákům, aby si utvářeli praktické životní dovednosti (skills) a hledali vlastní cestu ke spokojenému životu a kvalitním mezilidským vztahům, přičemž předmětem učení je sám žák, jeho osobnost a jeho vztahy s lidmi (Soják, 2017).

Souhrnně k této kapitole tedy lze říci, že sociálně psychologický výcvik je výcvik probíhající ve skupině, zaměřený na to, aby se jeho členové analýzou toho, co se událo „tady a teď“ propracovali k takovým změnám svého sociálního chování, které jim umožní být úspěšnější v jiných sociálních situacích (Hermochová, 1982). Sociálně psychologické

aktivity jsou chápány jako součást aplikované sociální psychologie, která tvoří pro kurzy SPV teoretické zázemí (Hermochová & Vaněková, 2005). A je uplatnitelný v různorodých skupinách u různých oborů napříč různými věkovými kategoriemi. Zároveň je postavený na určitých principech a jsou zde důležitá pravidla, která je nutné dodržet, aby nedocházelo k poškození účastníků, vedoucích, ale ani samotné pověsti skupinových aktivit.

3 Základní pravidla a podmínky SPV

„Sociálně psychologický výcvik je založený zejména na osobní prožitkové zkušenosti, ale zároveň vychází a je propojený s relevantními teoretickými poznatky a příslušnými vědomostmi.“ (Gillernová & Štětovská, 2005, s. 23) a jeho úspěšná realizace a efektivita *„souvisí s celou řadou proměnných, které se vztahují k práci trenéra, k výběru technik, cvičení či her, k charakteristice výcvikové skupiny i dynamice skupinových dějů, které souvisí s materiálním zajištěním kurzu, jeho organizací i časovým harmonogramem.“* (Gillernová & Štětovská, 2005, s. 23).

3.1 SPV není psychoterapie

Sociálně psychologický výcvik nabízí, jak uvádí Štětovská (2005) trénink rozvíjení komunikačních a dalších sociálně-psychologických dispozic, kultivování schopnosti reflexe sebe sama i druhých, nalézání silných stránek i rezerv v jednání s lidmi, zmapování osobního komunikačního či percepčního stylu, kultivaci vyjadřování a přijímání emocí, rozvoj citlivosti k neverbální komunikaci, rozvoj specifických sociálně-psychologických dovedností, snížení rozporu mezi vnitřním laděním osobnosti a navenek vysílanými informacemi, potenciální přispění k porozumění a dorozumění mezi různými kulturami a obohacení prožívání o různorodost reality. V tomto procesu může podle Hermochové (1982) člen výcvikové skupiny odhalit vztah mezi svými vnitřními problémy, či obtížemi a problémy v jednání s lidmi. Výcviková skupina však není místem, kde by je měl řešit. Zde by měl získat hlubší vhled do svého sociálního působení, měl by se dozvědět, jak jeho chování působí na druhé. Zároveň přiznává, že někdy je tuto hranici, co se ve skupině má a co již nemá diskutovat, obtížné určit. Spolu s Vaněkovou (2005) uvádí, že výcvikové skupiny mají blízko ke skupinám psychoterapeutickým, že by bylo možné v nich vidět preventivní, rozšiřující psychoterapeutické působení pro ty, kteří nevyhledávají léčbu. Jisté

podobnosti spatřuje i Kolařík (2006, 2019), kdy uvádí, že rozvoj osobnosti, tvořivého potenciálu, komunikace, posilování schopnosti vytvářet nové, hlubší mezilidské vztahy, podpora schopnosti kontrolovat své chování a zároveň být autentický, prohloubení sociální percepce a schopnosti realistické interakce a kooperace, zcitlivění na jevy ve skupině, podpora akceptace druhých, včetně tolerance v přijímání nových informací, stejně jako otevřenost a důvěra nebo vhléd do vlastních motivů, pohnutek a další jsou společné znaky patřící k oběma způsobům práce se skupinou.

Kožnar (1992) naproti tomu popisuje psychoterapeutické skupiny jako určené pro účastníky, kteří mají psychické problémy a potřebují odbornou pomoc. Mluví o potřebě řešit jejich komplikovaný vztah ke klíčovým osobám a uvádí zde závislý vztah mezi terapeutem a jeho klientem. Výstižně problematiku shrnuje i Němcová se Svobodou (2017), když píše, že podobnosti obou způsobů práce jsou v jeho formách, využívaných metodách, mají společnou skupinovou dynamiku a cíle, přičemž psychoterapeutické skupiny se od těch výcvikových liší tím, že jsou určeny účastníkům s psychickými problémy, kteří potřebují odbornou pomoc a problém řešit do hloubky, na rozdíl od výcvikových skupin, kterým přisuzují charakter prevence a cílovou skupinou jsou zdraví jedinci. Jako konkrétní příklad zde uvádí (2017, str. 23): *„poradenská skupina nabízí účastníkům mimo jiné možnost ventilace problémů a také prostor pro odborný názor nebo doporučení vedoucích skupiny. Problém může být využit jako modelové téma pro ostatní. Naproti tomu ve skupinové psychoterapii by například tento problém byl navíc analyzován z hlediska osobní minulosti, hledaly by se vzorce jeho vzniku, a to v konfliktním chování v dětství, v souvislosti s klíčovými osobami. V poradenské skupině zdravý účastník unese odlišné názory a třeba i kritická vyjádření ostatních. Dokáže si ze sdělení odnést osobní prospěch. V rámci léčebné skupinové psychoterapie by účastník s křehkou osobnostní strukturou nebo ve vážné osobní krizi mohl v podobné situaci projít vztahovou retraumatizací a jeho psychický stav by se mohl zhoršit.“*

Výše uvedené předpokládá, že pro práci s výcvikovou skupinou je potřeba být pro roli jejího vedoucího dobře vybaven.

3.2 Principy a pravidla SPV

Sociálně psychologický výcvik je založený, jak píše Gillernová a Štětovská (2005) na osobní prožitkové zkušenosti zároveň s propojením s teoretickými poznatky a příslušnými vědomostmi, respektive s jejich aplikací v praktické podobě. Pravidla a podmínky pro tvorbu a realizaci výcviku musí tedy vycházet z výcvikových cílů, které budou určeny specifikovanými sociálními dovednostmi, tedy předpoklady pro adekvátní sociální interakce

a komunikaci. Aby byl výcvik úspěšný, je nutné jej dobře obsahově a metodicky připravit a zvládnout, což souvisí s více aspekty, kterými jsou práce trenéra; výběr technik, cvičení či her; charakteristika výcvikové skupiny spolu s její dynamikou; materiální zajištění; organizace a časový harmonogram výcviku. Poslední dva okruhy problémů spolu se sociálními podmínkami považují autorky za základní podmínky realizace výcviku.

Při sestavování časového harmonogramu je možné zvažovat různé varianty. Za jakousi ochutnávku způsobu rozvoje určitých dovedností jsou považovány výcviky v délce trvání 8 – 12 hodin, které probíhají zpravidla jednorázově nebo rozdělené do dvou setkání a mají sloužit jako ukázka způsobu práce na sobě, zprostředkování užitečnosti a motivace k obdobné práci. O efektech rozvoje příslušných dovedností lze uvažovat u výcviků trvajících od 30 hodin, efekt při kratší délce trvání může nastat u skupin s optimálně disponovanými členy. Tyto kurzy většího rozsahu mohou probíhat ve formě kratších pravidelných setkávání s výhodami možnosti dlouhodobějšího dávkování výcvikové práce a jejího zasazování do reálných situací. Nebo v podobě vícedenních výcvikových bloků s výhodami možné intenzity působení jednotlivých výcvikových postupů za přispění skupinové dynamiky a změny místa a prostředí. Konkrétní časový režim doporučují autorky konkretizovat přímo s výcvikovou skupinou. Stanovení a dodržování časového režimu dne a programu celého výcviku přispívá k dobré pohodě a klimatu ve skupině (Gillnerová, Štětovská, 2005).

Dalším prvkem, který není radno podcenit a stojí za úspěšnou realizací sociálně psychologických výcviků je organizační zázemí, kam spadají prostory, kde SPV probíhá. Jako vhodné se ukazuje počítat s 1 velkou a 1-2 menšími místnostmi pro podskupiny, kde se dá volně přemísťovat nábytek a uzpůsobit sezení do kruhu s možností dalších variant. Koberec, případně dostatek podložek je na místě pro relaxační cvičení a další technická podpora jako projektor, videopřehrávač, kamera, diktafon, flip chart a prostory pro připevnění výsledků ze společných diskuzí. Dále jsou to pomůcky, připravované s ohledem na plánované aktivity, jako jsou papíry, psací potřeby, výtvarné potřeby, jmenovky kostky, provázky a další. Posledním bodem je pak samotné ubytování, které by mělo být voleno v určité rovnováze, protože jak uvádí Kolařík (2019), není žádoucí, aby členy výcviku odvádělo od práce příliš málo nebo naopak příliš mnoho pohodlí.

K poslední z triády podmínek – sociální podmínky uvádí Gillnerová (2005, s. 25), že jde o: „*vytvoření příznivého emočního klimatu ve skupině a přiměřeného psychologického bezpečí pro náročné experimentování s chováním v sociálních interakcích různého typu a úrovně.*“ Způsob dosažení pak vidí v ujasnění očekávání a „poptávce“ účastníků a její

zpřesňování; v zjištění zaměření skupiny; ve vymezení výcvikových cílů v souladu s podmínkami a možnostmi vedoucího výcviku i skupiny, v budování dobrého emočního klimatu ve skupině a důvěry v udržení mlčenlivosti všech členů skupiny.

3.3 Osobnost vedoucího SPV

Jak být dobře připraven, jak vykonávat dobře svou roli vedoucího výcviku? To jsou otázky, které sama Hermochová (1988) pokládá za složité, zmiňuje ve svých textech, že nároky na lidské i profesionální kvality vedoucího výcviku rostou v závislosti na obtížích, které ve svých rolích musí zvládat účastníci výcviku. Kromě splnění požadavků na znalosti a dovednosti, mluví o nutnosti být v souladu se sebou samým, být v souladu s těmito požadavky na znalosti a dovednosti potřebné pro výkon této role, což vidí jako cestu hledání individuálního osobního způsobu každého vedoucího. K tomu je podle ní nezbytné být sám sobě kritikem, přísným a zároveň přátelským, dále spolupracovat s kolegy (pokud možno s mnoha různými) formou rozhovorů, ve kterých dojde k vyjasnění mnohého o sobě v roli vedoucího. A také nikoliv od věci označuje možnost mluvit o své roli a s tím souvisejícími aspekty se samotnou skupinou (Hermochová, 1988). Tyto řádky vyznívají tedy jasně - k úloze dobrého vedoucího patří důkladná sebereflexe, intervize a supervize a také práce se zpětnou vazbou od účastníků.

Co se týká odborných kompetencí pro výkon role vedoucího výcvikové skupiny, byla by to kromě vzdělání v humanitním vysokoškolském oboru také otázka odborné praxe, znalostí a dovedností. Nestačí být odborníkem v dané problematice, žádoucí je vlastní dlouhodobá skupinová sebezkušenost v rámci psychoterapeutického výcviku a zásadním předpokladem je znalost skupinových procesů a schopnost pracovat se skupinovou dynamikou (Němcová, Svoboda, 2017). Kolařík (2019) přidává jako žádoucí ještě zkušenost s obdobným druhem odborné aktivity spolu s přiměřenou jistotou v roli vedoucího výcviku, kterou lze získat spoluvedením, či asistencí vedoucího výcviku.

Důležitou složkou dobré práce v roli vedoucího výcvikové skupiny jsou také některé jeho postoje, jak je uvádí Hermochová (1988) a mezi které patří angažovanost a zájem, tedy zaujetí pro práci, respekt a zájem o každého účastníka bez rozdílů; citlivost ve smyslu zájmu o lidi a schopnost je pozorovat, přistupovat k nim bez předsudků a tendencí ovlivnit je podle svých představ; pochopení pro stav vývoje skupiny a jeho respektování; optimismus založený na kladném vztahu k lidem a víře, že každý se může rozvíjet a za svůj rozvoj je

sám zodpovědný; dovednost integrace znalostí a dovedností mající blízkost k interpretačnímu umění; schopnost dílčího i globálního pohledu, tedy dovednost umět události ve skupině vidět v kontextu celkového skupinového procesu i z pohledu jednotlivce a tyto pohledy dávat do souvislostí; ochota se přizpůsobit ve smyslu hledání rovnováhy mezi direktivitou a konfrontací, oproti dosahování shody obezřetnou komunikací; tolerantnost a akceptace protichůdných a různorodých postojů členů skupiny; znalost vlastních potřeb, které by mohly zasahovat a ovlivňovat jeho práci; odvaha vystavovat se novým situacím s nejistým výsledkem a ochota reflektovat své vlastní pocity spolu se zodpovědným zvážením, kdy tak učiní a proč.

3.4 Základní témata sociálně psychologického výcviku

Svoboda (2017) považuje za specifické téma psychosociálního interakčního výcviku rozvoj sociálních dovedností a podle Praška & Praškové (1996 citováno in Svoboda, 2017) je vymezuje do základních kategorií – komunikativní dovednost, dovednost asertivního chování, dovednost kooperativní, dovednost empatického a prosociálního chování a dovednost předcházení a zvládání interpersonálního chování.

Podle autorů Komárková, Slaměník, Výrost et al. (2005) jsou základními tématy sociálně psychologického výcviku univerzální dovednosti potřebné ve všech lidských profesích a v jakémkoli sociálním kontaktu a jde o sociální percepci, sociální komunikaci, sociální interakci, zvládání interpersonálních konfliktů, asertivní jednání, zvládání zátěžových situací ve skupině a rozvíjení tvořivosti. A k těmto tématům přidávají ještě psychohygienu v rámci sociálně psychologického výcviku.

Každý dobře realizovaný výcvik by měl ovlivnit účastníka v oblastech poznání sebe sama a rozvoje sociálních dovedností a měl by mít také výrazný vliv na skupinové procesy (Svoboda, 2017).

Sociální dovednosti přitom lze charakterizovat podle Gillernové (1998) jako potřebné předpoklady pro sociální interakci a komunikaci, které získáváme v průběhu procesu učení a jejich souhrnem rozumíme způsobilost člověka k jednání v různých sociálních situacích, ovládat sebe sama i jednat s ostatními lidmi.

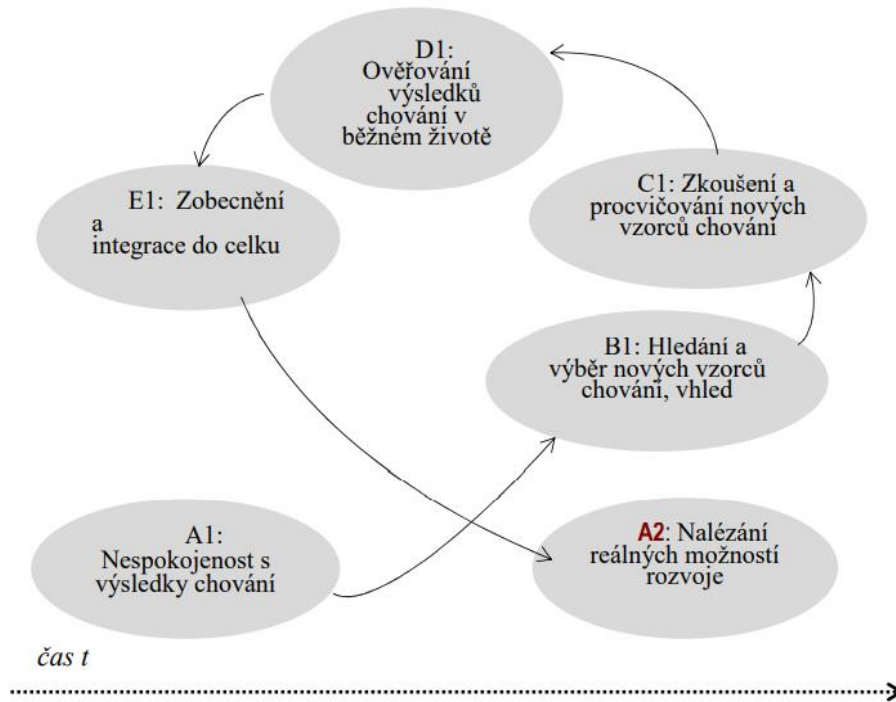
4 Využití skupinové dynamiky

Skupinová dynamika, tedy jakákoliv kolektivní interakce, která se odehrává v rámci dané skupiny (Reber & Reber, 2001) je termín pocházející od Lewina, zmiňovaného výše v souvislosti s výzkumem dění v malých skupinách, kdy ho také začal používat pro systematickou vědeckou analýzu procesů, které se ve skupinách odehrávají. Jde o vzájemné vztahy členů ve skupině, o vznik a vývoj norem, podle kterých se skupina chová, jejích hodnot, jednotlivých rolí členů skupiny a vzájemné komunikace (Hermochová, 2005). Kratochvíl (2017) označuje skupinovou dynamiku za soubor skupinového dění a skupinových interakcí, ke kterým patří ve shodě s výše uvedeným cíle a normy se svým vlivem na účastníky; role členů, zejména pak vůdcovství se vztahy závislostí a rivality; přitažlivost skupiny pro její členy a potřeba udržet skupinu a společně spolupracovat, označovanou jako koheze; ale také tenze jako projevení nepřátelských pocitů a antipatií; projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí se členy skupiny a také tvorba podskupin se svými vztahy ke skupině jako celku.

Mezi základní interakce ve skupině řadí Egan (1970 citováno v Kratochvíl, 2017) odhození masky, kdy jde o sebeodhalení ve smyslu projevení současných pocitů, naslouchání druhým spolu s uvědoměním našich reakcí na slyšené, emoční oporu ve formě projevení úcty a akceptace a nakonec konfrontaci jako vlivu vedoucího k promyšlení, přezkoumání nebo změně některých aspektů chování některého ze členů skupiny.

Díky těmto mechanismům se může odehrávat výcvikový proces, zobrazený na obr. č. 1, který uvádí Hermochová (1982) a upravil Pelcák (2014, s.38):

Obrázek č. 1 Výchovný proces



Průběh v čase =

Úspěch ve výchovném procesu potom vyjadřuje tento pohyb směrem k účinnějšímu skupinovému chování, který stejně jako tato křivka neprobíhá plynule a uhlazeně, neboť se účastník musí v průběhu vyrovnávat s řadou emocionálních starostí a stresů.

Jakým způsobem bude křivka vypadat, mohou do jisté míry ovlivnit i následně uváděné aspekty.

4.1 Vztahy ve skupině a jejich struktura

Struktura vztahů mezi členy skupiny a její působení na skupinu a dění v ní jsou dle Řezáče (1998) základním atributem jejího fungování, kdy dění spojené s jedním členem skupiny ovlivňuje dění okolo ostatních členů a zároveň celé skupiny. Řízení těchto vzájemných vztahů podle daných pravidel je Hartlem & Hartlovou (2000) označeno jako formální struktura skupiny, okolo které se na základě sympatií či nesympatií utváří vzájemné vztahy.

V tomto případě jde o neformální strukturu, která je dána interpersonálními výběry a preferencemi členů skupiny a podléhá změnám v souvislosti s aktuálním děním uvnitř skupiny, často se neztotožňuje s formální strukturou skupiny, což může být zdrojem vnitřních skupinových konfliktů (Kožnar, 1992).

4.2 Skupinové normy, role a pozice

Co možná nejplynulejší průběh společných aktivit skupiny a nekonfliktní fungování vzájemných vztahů zajišťuje systém pravidel, kterým jsou skupinové normy (Řezáč, 1998) a pro dobré fungování skupiny jsou nezbytné. Zatímco ve formálních skupinách jsou podle Nakonečného (2009) tyto normy dané, v těch neformálních vznikají v průběhu fungování skupiny a stávají se požadavky na postoje a chování členů ve skupině. Kratochvíl (2001, s. 16) ke skupinovým normám píše, že: „*představují soubor nepsaných pravidel, co je správné a nesprávné, žádoucí a nežádoucí; ovlivňují postoje a chování členů ve skupině a zčásti i mimo skupinu.*“ Což se jeví jako podstatný prvek pro změny, které se ve výcvikovém procesu odehrávají.

Pozice jako místo ve společenské třídě nebo jako systém sociálních vztahů (Reber & Reber, 2001) a její poznání je také součástí výcvikového procesu. Poznání své pozice ve skupině, včetně porozumění své roli ve skupině s přesahem do běžného života, a to v souladu s tvrzením Kožnara (1992), že obdobnou pozici jako zaujímá člověk ve svých přirozených skupinách, bude zaujímat i v modelových situacích v rámci výcviku. Pozici neboli umístění jedince ve skupině potom autor označuje za skupinou uznávané místo v systému společenské klasifikace, které určuje status člena skupiny, mimo jiné jeho hodnotu a prestiž. S každou pozicí se spojuje role, jakožto řada norem a očekávání, jejichž naplnění by mělo danou pozici charakterizovat.

4.3 Koheze a tenze ve skupině

Koheze neboli soudržnost skupiny je jednou ze složek skupinové dynamiky a tvrzení Kožnara (1992, s. 134), že: „*Soudržnost skupiny je dána souhrnem jednotlivých úrovní přitažlivosti skupiny pro každého jejího člena, přičemž někteří její jedinci mají pocit v rámci soudržnosti vyšší nežli jiní*“ (Kožnar, 1992, s. 134) koresponduje s vyjádřením Yaloma a

Leszcze (2021) k soudržnosti skupiny o tom, že je definována coby výslednice veškerých, na účastníky skupiny působících sil, a to směrem podporujícím tendence setrvat ve skupině, případně jednodušeji, jako přitažlivost skupiny pro její členy. Celkově je soudržnost skupiny považována za důležitou, z důvodu toho, že ovlivňuje kvalitu i kvantitu skupinových interakcí, zvyšuje vzájemnou ovlivnitelnost členů ve skupině a zvyšuje produktivnost a efektivnost skupiny. V každé skupině je tendence k podporování sebe sama, aby se udržela pospolu a mohla tak odolávat narušením silami mimo skupinu (Reber & Reber, 2001).

Naproti tomu určitým protipólem, nikoliv přesným opakem skupinové koheze je skupinová tenze neboli skupinové napětí (Kožnar, 1992) a znamená: „*existenci konfrontací ve skupině, projevení nesympatií, hostilit, kritiky chování druhých, vznik konfliktů. Je důsledkem neurotických generalizací u členů skupiny a současně jejich projevení podporuje.*“ (Kratochvíl, 2017, s. 320). Čímž poskytuje materiál pro zpětnou vazbu a vede tak k demonstraci problémů a ruku v ruce s dostatečnou kohezí ve skupině usnadňuje účastníkům pochopit nevhodné způsoby chování a přináší náhled a změnu (Kratochvíl, 2017).

4.4 Vývoj skupiny v čase

Modelů vysvětlujících, jak se skupina vyvíjí, existuje celá řada. Matoušek (2013) vysvětluje vývoj skupiny jako postupný proces, který se může v určitých bodech zastavovat, vracet do předchozích fází a některé stadium může být i přeskočeno. Záleží podle něj při tom na různých faktorech, jako je například skutečnost, zda jde o otevřenou, či uzavřenou skupinu, zda je účast v ní povinná, na vyspělosti jejích členů, na způsobu vedení skupiny a na jejích cílech. Yalom & Leszcz (2021) předkládají již obecně známou teorii o pěti stádiích: formování (forming); bouření (storming); normování (norming); ověřování (performing) a ukončování (adjourning) a upozorňují na to, že tento model předpokládá epigenetický vývoj, což znamená, že každé stadium staví na úspěšně zvládnutém předchozím stupni, což by mělo vést ke zvýšení pozornosti vedoucích skupin pro dobrou přípravu zahájení výcviku, neboť neúspěchy v počátcích vývoje se projevují v průběhu života skupiny.

Jde o Tuckmanův model, který měl nejprve jen čtyři výše jmenované fáze, od prvotního setkání, vzájemného seznamování a zjišťování skupinového úkolu, následovaného etapou, kdy se objevují mezi členy skupiny odlišnosti, konflikty a dochází k vzájemnému soupeření, přes fázi přistoupení na společné normy skupiny až po fázi, kdy

skupina plně pracuje na svém úkolu. Poslední pátá fáze ukončování byla doplněna později Tuckmanem a Jensenovou, kdy je společný úkol skupiny splněn a dochází k rozpadu skupiny (Tosey & Gregory, 2010).

Kolařík (2019) nabízí alternativní pohled na vývoj skupiny, efektivní pro práci se všemi typy výcvikových skupin, jehož výhody spatřuje například ve vyhnutí se fázi „bouření“, nebo v adekvátním načasování práce s různými technikami, které se podle něj v praxi často neděje. Těmito fázemi jsou „seznámení“, „spolupráce“, „komunikace“, „důvěra“ a „sebepoznání“, přičemž se jedná o oblasti umožňující skupině přirozeně se vyvíjet v tempu, které potřebuje, respektuje možnosti růstu jednotlivých členů a je v nich kladen důraz na důvěru a psychické bezpečí skupiny. Pro každou oblast se vybírají jednotlivé, konkrétní techniky vhodné pro právě danou skupinu, nejde tedy o jednotný univerzálně platný model.

5 Rizika a zátěžové momenty výcvikového procesu

Při rekapitulaci již napsaného je nutno podotknout, že vesměs všechny výše uvedené atributy SPV jsou vlastně potenciálními riziky, pokud nebude dostatečně reflektována práce se skupinou již od její přípravy a pokud bude výcvik v rukou nekompetentní osoby v roli jejího vedoucího. Zmíním v této kapitole tedy jen oblasti, které zde dosud uvedeny nebyly.

5.1 Vytváření podskupin

Jak uvádí Yalom a Leszcz (2021), v každé společenské organizaci dochází k jisté roztržiténosti. Vznik podskupin je nevyhnutelnou událostí, často rozvracející, pokud není dobře uchopena. V opačném případě může dobře výcvikový proces podpořit. Němcová se Svobodou (2017) si pro tento fenomén půjčují termín z politologie a mluví o něm jako o šedé zóně. Uvádí, že jde o neřízené kontakty, odehrávající se mimo oficiální program, kdy mají účastníci možnost neformálního kontaktu a doporučují tento prostor nepodceňovat, neboť v něm mohou vznikat důležitá diskuzní témata a dotazy jako zdroje pro zpětnou vazbu a pokud jsou dostatečně reflektována, pak se z této šedé zóny stává užitečný proces a součást skupinové dynamiky.

5.2 Rizika spojená s některými členy skupiny

Každý vedoucí skupiny by měl být připravený na jistá specifika, vážící se k některým klientům. Přesto, že každý jedinec je individuum a přichází se svými specifiky, vypůjčím si klasifikaci vybraných typů od Yaloma a Leszcze (2021), se kterými je možné se v rámci výcvikového procesu potkat. Autoři vyjmenovávají osm problematických typů: monopolista, mlčící klient, nudný klient, odmítající a stěžující si klient, psychotický nebo bipolární klient, schizoidní, hraniční a narcistický klient.

Pokud jde o jedince, kde je nám známá skutečnost, že trpí duševní poruchou nebo si s sebou nesou závažná traumata, zdravotní omezení či psychiatrickou diagnózu, tito jsou indikováni pro členství v psychoterapeutické skupině. Vzhledem k možnosti, že při prvním setkání vedoucí nezná psychický a fyzický stav zájemců o skupinu, je vhodné zařadit toto téma do diskuze o pravidlech účasti ve výcvikové skupině a zároveň při podezření na ohrožení zdravotního stavu některého z účastníků doporučit předčasné ukončení účasti ve výcviku, podobně, jako to nabízí Němcová se Svobodou (2017).

Pro ostatní případy k tomuto tématu píše Kolařík (2019, s. 53), že: *„neexistuje člen skupiny, pro kterého by členství ve skupině nebylo vhodné. Naopak ti, se kterými bývá v rámci skupinové práce nejvíce problémů, jsou těmi, kteří tuto práci potřebují nejvíce; ..., ve chvíli, kdy se obtíže plynoucí z interakce s těmito členy skupiny podaří dobře zvládnout, bývá to velmi obohacující jak pro ně samotné, tak pro ostatní členy skupiny. Vždyť v životě se setkáváme nejen s lidmi, kteří jsou nám sympatičtí a příjemní, ale právě i s těmi, kteří nám v něčem nevyhovují, vadí či nás vyloženě dráždí.“* Následně zdůrazňuje doporučení pro vedoucí výcviku: přimět členy skupinu, aby dané chování s jeho projevy zkoumala. V jeho podání jde o následné rizikové členy: „monopolista-dominátor; pomocník-poradce; spravedlivý moralista; obhájce zvláštního zájmu; tichý-uzavřený člen; pomoc odmítající sudič; intelektualizátor a agresor“. Jako osvědčené potom nabízí vyjma zaměření pozornosti členů skupiny na uvedené chování také pozitivní posílení přiměřených vyjádření, podporu a pochopení členů skupiny i jejího vedoucího s cílem pochopit důvody a dopady projevů takového chování na vztahy člověka a jeho život, nikoliv jejich potlačení (Kolařík, 2019).

6 Sociálně psychologický výcvik a možná proměna u jedince

Žádaná změna v oblasti sociálních dovedností je závislá na definování konkrétních cílů, kterých chceme díky sociálně psychologickému výcviku dosáhnout. Podle Capponi a Nováka (1990) těmito cíli mohou být: zvýšení dovednosti vnímat sociální skutečnosti, prohloubení snahy o autoregulaci, změna nežádoucích stereotypů, autentické a funkční vyjadřování pocitů, ujasňování si vlastních motivů chování, prohloubení akceptace sebe a druhých, rozvoj skupinových hodnot a interpersonální otevřenost změn. Soňa Hermochová (1988) uvádí, že pro rozvoj dovedností je také důležitá analýza mechanismů, díky kterým může k efektům změny docházet a uvádí tyto: vnímání vlastních pocitů a jejich přímé vyjadřování, otevřenost v komunikaci, vytvoření vztahového rámce, zpětná vazba, sounáležitost skupiny, zodpovědná závislost, učení nasloucháním a pozorováním, odhalování podobnosti, vlastní iniciativa a aktivita, modelové učení, experimentování s novým chováním a optimismus. Kožnar (1992) je vidí v prohloubení sebepoznání, vzhledu do vlastních postojů, uvědomění si jak působím na druhé, osvojení empatie, porozumění chování druhých a učení se vhodným reakcím, učení se konstruktivnímu řešení konfliktů, porozumění skupinovým procesům a získání dovednosti do nich zasahovat, v optimalizaci organizačního chování a v souvisejících pracovních, či výchovných aktivitách. Pro Soňu Hermochovou jde o rozvoj: jasné a precizní komunikace, schopnosti vytvářet nové a hlubší mezilidské vztahy, ochoty podstupovat riziko při cestě k cíli, flexibility, schopnosti sebekontroly a zároveň autenticity, prohlubování sociálního vnímání, interakce a kooperace a také citlivosti na dění ve skupině, akceptaci druhých, toleranci, otevřenost a důvěru.

Žádoucí proměna se může dít na základě nové pozitivní zkušenosti, jak uvádí Myers (1993), kterou si jedinec utvoří nejprve pozorováním a následně praktickým vyzkoušením nových způsobů chování v situaci vytvořeného psychologického bezpečí. Tím získá důvěru v účinnější jednání i v dalších jiných situacích.

A právě tuto skutečnost využívám následně v praktické části své práce.

V souladu s tím, co uvedla již Soňa Hermochová v roce 1982 ve svých pracích a na co navazují další autoři (např. Kolařík, 2006, 2019; Soják, 2017; Valenta 2006), že člověk je součástí celé řady společenských skupin a zaujímá v nich určité pozice, kterými je ovlivňován a také je sám může ovlivňovat, k čemuž potřebuje sociálně psychologické dovednosti a tyto nelze získat jejich teoretickým studiem, či edukací, ale jen vlastní

zkušeností a prožitkem, využívám výcvik sociálních dovedností v malé skupině, tak aby jeho účastníci mohli zažívat větší pohodu a klid ve svých dalších přirozených skupinách, kterými jsou členy.

Realizace sociálně psychologického výcviku je možná v různých skupinách, různého zaměření, složení, i věku, tedy i pro děti a dospívající. Děti a dospívající přitom snadno přijímají hry jako základ sociálního učení. Obvykle se do nich intenzivně zajímají a silně je prožívají. Oproti dospělým k jejich zpracování potřebují více času a jsou pro ně důležité relaxační hry. Zařazení každé techniky tak musí být promyšlené, dobře cílené a trenér musí být připraven „pomoci“ všem, kteří nezvládli techniku zpracovat v určeném čase. Některým sociálním dovednostem se děti teprve učí, zatímco u dospělých je již spíše rozvíjíme (Gillernová, Štětovská, 2005).

7 Vývojová specifika období pozdního dětství

Z toho důvodu, že se praktická část zabývá SPV ve skupině žáků ve věku 12 – 14 let, je na místě uvedení specifik ve vývoji, týkajících se tohoto období v životě člověka.

Období pozdního dětství, jak je vymezeno toto období dle Thorové (2015), je několik let trvající časový úsek naplněný nápadnými změnami v oblasti fyzické, emoční, kognitivní i sociální. Vymezuje jej od 12/13 let do 19 let. Začátek tohoto období, tedy 12 a 13 let se vztahuje k cílové skupině dále předkládaného výzkumného záměru, proto si u něj dovoluji krátké zastavení.

Jde o období, jak autorka uvádí, separačního procesu mezi dítětem a rodičem, dochází k osamostatňování s různou mírou bouřlivosti, která je součástí normálního vývoje. Významně nabývá na významu vrstevnická skupina, která je významným činitelem pro formování a vývoj identity. Rozvíjí se kritické a abstraktní myšlení, zlepšuje se zdatnost v komunikaci a exekutivních funkcích. Zvýrazněná je emotivita, impulzivita a náchylnost k rizikovému chování, která s otázkou přijímání nových rolí, vede k pubertální krizi, nebo také krizi dospívání, či krizi identity. Dospívající zahajuje navazování partnerských vztahů, začíná se zajímat a později připravovat na své povolání, postupně si začíná formovat komplexní názor na svět díky rozvoji abstraktního myšlení, vedoucího k možnému odchýlení se od absolutní morálky (Thorová, 2005).

U Macka (2003) najdeme věkové období 12-14 let zasazené do dvou ze tří fází adolescence, a to do období v rozmezí (10)11-13 let, které označuje jako časnou adolescenci

a věk 14 let, který již podle něj spadá do období střední adolescence (14-16 let). Jako trvalou charakteristikou je označen kromě pohlavního dozrávání, fyzický a duševní růst a sociální učení v nejširším slova smyslu. Výrazně se rozvíjí zejména symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace. Dvě poslední položky jsou zde vyzdviženy a označeny jako významné hodnoty pro adolescenty. Z pohledu mezilidských vztahů dochází v tomto období k realizaci lidské vzájemnosti, díky které si člověk osvojuje sociální role, sociální komunikaci, objasňuje si své hodnoty, normy a ideály (Macek, 2003).

Celkově je mnoha autory označováno jako „období bouří a krizí“: „G. S. Hall: „*storm and stress*“, P. Mendousse: „*anarchie des tendances*“, M. Debesse: „*la crise d'originalité juvénile*“, V. Příhoda: „*vulkanismus*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147). Pro ilustraci a možnost orientačního zachycení případných zvláštností, či nápadností, které se k tomuto věku váží, uvádím „vývojovou tabulku pro období dospívání od 11 do 15. roku života, převzatou od Langer (2002, s. 227):

Znaky	Roky				
	11.	12.	13.	14.	15.
Erotické a sexuální nápadnosti, vztah k druhému pohlaví	Paradoxní forma vyhýbání se druhému pohlaví, Nesmělost, stud, červenání Mizí vzájemný odpor, sklon k flirtování a koketování Milostná psaníčka, první lásky platonické povahy, potřeba vzbudit zájem o druhé pohlaví Péče o zevnějšek				
Touha po samostatnosti	Silácké projevy Potřeba jednat samostatně, nechce, aby mu někdo říkal, co a jak má dělat Touha stát se dospělým, jejich nápodoba Negativistické projevy (př. odmítání), Přechodný odklon od rodinné intimity Kritický vztah k autoritám Touha něco znamenat				
Subjektivismus	Egoreflex, zabývá se sám sebou Intimní deníky, první básně, pocity osamění a nejistoty				
Snění (denní)	Sexuální a erotické snění Snění o velkých činech Vliv ideálů kladných i záporných				
Aktivita	Zvýšený zájem o cíl činnosti a o výsledky Snadno se nadchne pro nějakou činnost, ale nadšení brzy pomine Střídání činností, někdy střídání zájmů				

Sebevýchova	Snaha sám sebe vychovat k určitému ideálu, rozvíjí si vůli
Napodobování úspěšných osobností	Chce se podobat kladným nebo někdy i záporným jedincům Snaha napodobovat hrdiny
Četba	Upouští od pohádek, oblíbenou četbou je dobrodružná literatura, milostná a umělecká literatura
Soutěživost	Snahy prosadit se, kdo je silnější, kdo koho přemůže fyzicky, kdo je lepší v určité činnosti
Práce	Chápe význam práce pro společnost Výroba různých méně náročných výrobků, zhotovování různých modelů, šití šatů apod. – často spojeno se zájmy
Hra	Do popředí se dostávají sportovní hry
Kritičnost	Kritický poměr k okolí a snaha změnit ho Spory o různé problémy Kritika nedostatků v životě
Vědomí příslušnosti ke kolektivu	Solidarita ke kolektivu Krytí přestupků kolektivem Ztrácí se „žalování“ Začínají se uplatňovat sociálně psychologické zákony skupiny
Zájmy	Začátek různých koníčků a postupné vznikání vážných zájmů
Umění	Pokusy o první umělecké výtvořiny (básně, kresby, vyřezávání...)
Filozofování	První pokusy formování světonázoru
Myšlení	Rozvoj induktivního a deduktivního myšlení Rozvoj abstraktního myšlení, postupný vznik teoretického myšlení a spekulování Schopnost tvořit definice pojmů Schopnost pochopit význam přísloví
Fantazie	Vznik tvůrčí fantazie a její rozvoj
Paměť	Nastává převaha logického zapamatování (kauzality, nadřazenosti a podřazenosti)
Pozornost	Zvyšuje se vytrvalost pozornosti
Vnímání a pozorování	Výběrovost vnímání jevů Vnímá spíše, co ho zajímá Pozorování je zaměřeno na předměty jeho zájmu
Volba povolání	Formování životního zaměření a zájmů o povolání Vliv kamarádů, okolí a náhodných podnětů bez kritičnosti

7.1 Sociálně psychologický výcvik ve věku dospívání

Jak bylo uvedeno výše, sociálně psychologický výcvik má velký potenciál v mnoha oblastech našeho života, včetně jeho různých vývojových fázích. Vzhledem k zaměření této práce zařadím právě kapitolu, která blíže propojí SPV s věkovou kategorií, akcentovanou ve výzkumném záměru.

Sociálně psychologický výcvik, resp. jeho mnoha prvkům se v období dospívání věnují povinně od roku 2007 díky zavedené povinnosti osobnostně sociální výchovy i základní školy. Řada výcvikových programů vzniká i v souvislosti s prevencí rizikového chování, a to již pro děti v mateřských školách. V našich poměrech se související problematikou zabývá například Valenta (1999, 2010), Soják (2017) a M. Svoboda (2010, 2017), Skácelová, Macková (2012), Dubec (2012), Smékalová, Palová (2016), J. Svoboda (2019). V zahraničí se můžeme potom setkat s různými dalšími koncepty, kdy jde o sociálně psychologický výcvik zaměřený na určitou oblast, či zde prvky SPV jednoznačně nacházíme, např. Social Emotional Learning – Sociální emocionální učení (např. Ross & Tolan, 2018; Frey et al. 2005), Team-Based Learning, tedy specifická forma kolaboratorního učení (Sweet & Michaelsen, 2007), jakožto slibná oblast pro výzkum rozvoje učebních skupin. Dále také Personal and social development – osobnostně sociální výchova (McLaughlin & Byers, 2001; Tattum & Tattum, 2017; Gallagher, Millar, Ellis, 2006) a Social skills training – Trénink sociálních dovedností, např. ((Cartledge & Milburn, 1995; Spence, 1995; McGinnis & Goldstein, 1997; Fox & Boulton, 2003; Cumming et al., 2008; Kılıç & Aytar, 2017).

Oproti výraznému počtu vzniknuvších a dále vznikajících výcvikových programů, zaostává počet jejich evaluací. Jak uvádí Kolařík (2019) celkově je oblast interakčního psychosociálního učení a výcviku prozatím podložena výzkumně experimentálními výsledky jen v omezené míře. Stejně se vyjadřuje například i Tyler et. al (2021), když píše, že o výcvicích sociálních dovedností, které by mohly být prospěšné je k dispozici jen málo informací. Tento tým se pak zabývá tréninkem sociálních dovedností, který je zaměřený na adolescenty 10-18 let, kteří vykazují určité post-traumatické symptomy a u nichž se výcvik zaměřil na tři kategorie sociálních dovedností, a sice na schopnost vymezit se, na schopnost emoční regulace a schopnost řešení problémů. U účastníků, kteří absolvovali výcvik, byl zaznamenán významně větší pokles emocionálních problémů než u kontrolní skupiny.

Souhlasně vyznívá i práce Greshama (1998), který ve své práci shrnuje minulé i současné koncepty a přehledy studií tréninku sociálních dovedností. Navíc zde poskytuje

pohled na skutečnost, že výcvik v sociálních dovednostech nepřináší žádné zvláště významné, dlouhodobé nebo zobecnitelné změny v sociálním chování dětí a mládeže. Stejně vyznívá i práce autorů Fornesse a Kavaleho (1996), kteří činili metaanalýzu 53 studií o nácviku sociálních dovedností u dětí se specifickými poruchami učení se závěrem většinově mírného efektu tréninku sociálních dovedností.

Naopak některé studie, např. Pffiffer & McBurnett (1997); Egan & Perry (1998) nebo Fox & Boulton, (2003, 2005) dokázaly, že vlivem sociálně psychologického výcviku mohou nastat významné pozitivní změny.

7.2. Sociálně psychologický výcvik u klientů pedagogicko-psychologické poradny

Mnoho z výše uvedených programů se věnuje výcvikům ve skupinách, které jsou zatíženy různými fenomény, souvisejícími například s poruchami učení, se symptomy poruch pozornosti a aktivity, s poruchami autistického spektra, s poruchami chování a řadou dalších.

Do skupiny, zatížené určitými specifiky, by patřili i klienti pedagogicko-psychologických poraden. Pedagogicko-psychologická poradna zajišťuje, dle Vyhlášky 27/2016 Sb., péči o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami i děti mimořádně nadané se často dostávají do náročných sociálních situací (Pokorná, 1997), mohou vykazovat mimo jiné i jistou sociální nevyzrálou a trpět sociálními a emocionálními problémy (Kucharská, 1997). Například Selikowitz (2000) charakterizuje děti s poruchou učení jako sociálně hluché, protože jim chybí porozumění sociálním konvencím, nedokáží předpokládat sociální následky svého jednání, nenahlíží na to, jak jsou vnímány okolím apod.

Specifické obtíže ve vzdělávání mohou ovlivňovat i sebehodnocení žáka, kde má nezastupitelný vliv zejména hodnocení ze strany druhých, vlastní porovnávání se s druhými, opakované zažívání neúspěchů (Pokorná, 1997). V období blízkém věku 12-13 let, kdy je sebehodnocení navíc zatíženo vývojovými aspekty zvýšené sebekritičností, je tím víc pravděpodobné, že bude docházet ke zhoršování sebedůvěry a sebeúcty. (Vágnerová 2005, Langmeier & Krejčířová, 2006).

Ke specifickým poruchám učení se často přidružují i obtíže v oblasti chování, často spojené s otázkami poruch pozornosti. V tomto ohledu byla realizována řada výzkumů, které potvrdily, že v důsledku těchto obtíží dochází k řetězení problémů – řeší se starosti ve

vrstevnických vztazích, kdy bylo zdokumentováno, že děti odmítané vrstevníky, vykazují maladaptivní agresivní nebo odtahité chování, předpojatost při zpracování sociálních informací, špatnou emoční regulaci nebo nízkou sebedůvěru (Dodge et al., 2003; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Pracovní zkušenosti s klienty poradny moje i kolegů z pracoviště tyto skutečnosti potvrzují. Podpora rozvoje sociálních dovedností je u klientů pedagogicko-psychologické poradny tedy více než na místě.

7.3 Realizace dostupných výcvikových skupin

Výcvikové skupiny pro děti a mládež, realizované na principu sociálně psychologického výcviku, fungují napříč naší republikou opravdu v hojném množství. Cílem práce není mapování všech dostupných programů v rámci ČR, proto uvádím pouze pár příkladů pro ilustraci se závěrečným důrazem na oblast, vztahující se k empirické části práce, která svým přesahem cílí na zavedení SPV jako pevné součásti nabídky školního poradenského zařízení.

Příklady realizovaných výcvikových programů pro dospívající:

„*Růstová skupina – skupina osobnostního rozvoje pro děti*“ s cílem zdravého sociálního rozvoje, kompenzace nevhodných/neefektivních modelů v chování a osobnostního růstu všech zúčastněných pořádaná společností Život bez závislostí (2021). Nebo „*Růstová skupina Sklep*“ společnosti Jules a Jim, kde, jak deklarují, jde o setkávání žáků/yní v bezpečném prostředí, kde mohou sdílet své zkušenosti a naučit se lépe zvládat náročné situace, posilovat sebevědomí a dovednosti pro běžné životní situace a zároveň nabízí prostor, kde může být každý autenticky sám sebou a přitom s ostatními (Jules a Jim, 2021).

Nebo „*Skupina osobnostního rozvoje pro děti*“ společnosti Prospe se zaměřením na možnost naučit se lépe komunikovat a prosazovat své potřeby přijatelným způsobem, zažití pocitu přijetí a podpory ve skupině vrstevníků, naučení se lépe vycházet s ostatními, zvýšení schopnosti zvládat a řešit problematické a stresové situace (Prospe, z.s., 2021).

Podle dostupných informací není pro děti a mládež z Trutnovska k dispozici žádný takto zaměřený výcvikový program.

Nejblíže je dostupná nabídka skupinového programu ŠPP Mozaika v krajském městě (50 km na dojezd), který si klade za cíl poskytovat dětem inspiraci pro vlastní seberozvoj (včetně rozvoje sociálních dovedností) prostřednictvím zpětné vazby, nácviku a modelování různých forem chování, sebeprezentace a sebeexplorace (ŠPP Mozaika, 2021)

Další nalezené programy mají navíc již specifitější náplň a jsou vedeny více terapeuticky a zároveň jsou určeny pouze pro klienty kmenových zařízení, např. ve Středisku výchovné péče Návrat (SVP Návrat Hradec Králové), kde je realizován skupinový program pro klienty s výraznými výchovnými obtížemi, zaměřený na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností k rozpoznání hranic svých a ostatních, jak být dobrou součástí kolektivu, jak sdílet své potřeby a myšlenky, jak nalézt příčiny svých strastí (SVP Návrat, 2021).

Nebo ve středisku Nomia v Náchodě, kde je realizována podpůrná skupina pro dospívající dívky, které prožívají těžkosti v životě, strachy, obavy, úzkosti, chtějí objevovat sebe sama, hledat odpovědi na otázky, řešit osobní vztahové i společenské potíže, najít porozumění a podporu a je zde kladen důraz na bezpečné prostředí, respekt, budování příjemné a uvolněné atmosféry, kde pomocí tvořivosti a zážitků dochází k přiblížení k sobě i druhým (Nomia, 2021).

Skupina Centra sociální pomoci a služeb je zase určena dětem v náročných životních situacích (rozvod rodičů, potíže ve vztazích s vrstevníky a ve školním kolektivu, problémy v chování), kde se děti dle nabídky mohou naučit kontrolovanému uvolňování napětí a agresivity, vyjadřování a rozpoznávání vlastních pocitů a nálad, a díky tomu porozumění pocitům druhých a kde bude podporován rozvoj zdravého sebeprosazení a sebevyjádření za využití technik muzikoterapie (hra na nástroje, zpěv), arteterapie (kreslení, modelování) a herní terapie (Centrum sociální pomoci a služeb Hradec Králové, 2021).

V žádných dalších zařízeních v regionu, dosažitelném pro naše klienty skupinový program zaměřený čistě na podporu a rozvoj sociálních dovedností realizován není.

Výzkumná část

Předmětem empirické části předkládané práce je sestavení, realizace a evaluace skupinového výcvikového programu „Růstová skupina“, zaměřeného na rozvoj sociálních dovedností.

Prvotním záměrem byla realizace dvou uzavřených skupin pro klienty pedagogicko-psychologické poradny, ve věku 12-14 let, se kterými se v rámci své pracovní zkušenosti setkávám a kteří mají větší či menší obtíže v sociální oblasti svého života, kdy jde obvykle o obtíže spojené s navazováním vztahů ve vrstevnické skupině, jejich pěstováním a udržením v čase, tendencemi ke konfliktnímu jednání, neschopností řešit konfliktní situace uspokojivým způsobem, neschopností prosadit svůj názor, nebo naopak prosazením svého názoru za každou cenu bez ohledu na ostatní. V některých případech jde o jedince, kteří mají zkušenosti s ostrakizací, a to jak vůči své osobě, tak mířenou od nich samotných, často se u nich objevuje snížené sebevědomí, zvýšená sebekritičnost nebo naopak jistá sebestřednost či nenahlíží situaci objektivně. Vlivem opakované zkušenosti ve své vrstevnické skupině se někdy uchylují k určité vyhýbavosti, straní se kontaktu s druhými, což může vést v některých případech až k sociální izolaci a výrazné nepohodě ve vlastním prožívání. Nebo naopak zesilují kontakt s ostatními, ale svými zaběhnutými strategiemi, které často zatěžují, nebo jsou méně vhodné pro rozvoj kvalitních vztahů, opakovaně naráží na nepochopení, odmítnutí nebo jiné a často nevhodné reakce, které jim posilují jejich zážitek nepřijetí. Na podobné aspekty snížené úrovně sociálních dovedností poukazuje ve své studii např. Fox & Boulton (2011).

Jako vhodné opatření pro změnu tohoto stavu se jeví posílení právě oblastí, které jsou vnímány jako příčina těchto obtíží. A k tomu, aby člověk mohl produktivně ovlivňovat své členství v mnoha sociálních skupinách a svou pozici v nich, potřebuje nutně sociálně psychologické dovednosti, které, jak píše Soňa Hermochová ve svých pracích a další autoři na ni navazují (např. Slaměník et al., 2005; Kolařík, 2006; 2019; Soják, 2017; Valenta, 2006 apod.) nelze získat jejich teoretickým studiem, či edukací, ale jen vlastní zkušeností a prožitkem. Nabízí se tedy využití právě výcviku sociálních dovedností v malé skupině, tak aby jeho účastníci mohli zažívat větší pohodu a klid ve svých dalších přirozených skupinách, kterými jsou členy. Zde v chráněném a bezpečném prostoru mohou nahlédnout na své dosavadní působení na druhé, porozumět možným reakcím druhých a zkusit bez hodnocení a odmítnutí jiné, změněné strategie svého chování.

Zatímco v rámci republiky realizují různé organizace výcvikové programy pro děti a mládež, zaměřené na podporu a rozvoj sociálních dovedností, v blízkém okolí našeho zařízení podle mého zjištění podobná setkávání neprobíhají. Nejbližší skupiny jsou realizovány ve větším 50 km vzdáleném krajském městě, což je pro většinu našich klientů pro pravidelnou docházku jednou týdně zásadní překážka, nehledě k permanentní naplněnosti těchto skupin.

Jako užitečné se tedy jeví zavést obdobnou praxi v rámci našeho zařízení. Rozhodnutí o realizaci výcvikových skupinových setkávání podpořila zkušenost kolegů, kteří se v rámci diagnostických šetření našich klientů z období covidového a i nyní post-covidového setkávají s častější poptávkou konzultací k podpoře v řešení vztahových obtíží nejen v rodinách, ale zejména na vrstevnické úrovni. Souhlasně vyznívá navýšení poptávky po realizaci preventivních a intervenčních programů ve školách a třídách, zaměřených na budování dobrých vztahů v kolektivu.

8 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem práce tedy je sestavit vhodný výcvikový program pro malou skupinu o velikosti 6-12 žáků ve věku 12 - 14 let se zaměřením na podporu a rozvoj jejich sociálních dovedností. Zrealizovat celkem 12 setkání a tato vyhodnotit s následným doporučením pro možné zlepšení. U každého takového projektu je nutné dbát na průběžné vyhodnocování jednotlivých kroků, aby byl v konečném důsledku efektivní a užitečný, o to více, pokud vzniká úplně nově.

Prvotní záměr bylo však nezbytné pozměnit (jak bude ještě uvedeno podrobněji dále) a to ve smyslu realizace ne u dvou uzavřených skupin, ale pouze u jedné uzavřené skupiny. Finálně se podařilo zrealizovat model „jedna skupina, dvě měření“ oproti plánovanému dvě skupiny, čtyři měření“, čímž bylo dosaženo evaluačního postupu, ale nikoliv objektivní průkaznosti výsledků – očekávané pozitivní změny v proměnných nebude pak možné připsat jednoznačně výcvikovému procesu. Bude nezbytné pracovat s faktem, že se na něm budou podílet s velkou pravděpodobností i jiné příčiny.

8.1 Stanovení výzkumného problému

Cílem této práce je sestavení, realizace a evaluace skupinového výcvikového programu využitelného pro klienty pedagogicko-psychologické poradny. Dále v textu uváděného také pod názvem „Růstová skupina“ nebo také „Růstovka“.

Jde o program pro dospívající ve věku 12 – 14 let, čítající celkem 12 setkání po 2 hodinách, realizovaný vždy jednou v týdnu v odpoledních hodinách. Jeho cílem je rozvoj sociálních dovedností účastníků. Jeho celková koncepce byla sestavena před jeho zahájením, konkrétní podoba jednotlivých setkání a určitá modifikace jednotlivých aktivit byla upravována v kontextu aktuální situace a proběhlých setkání na základě reflexí účastníků, autoreflexe lektora a intervizí s kolegy. Přehled plánovaných témat k realizaci, plán průběhu setkání a ukázka zpracování úvodní lekce jsou uvedeny v Příloze č. 2.

Pro sestavení jednotlivých lekcí výcviku bylo využito kromě odborné literatury také zkušeností a aktivit z absolvovaného sebezkušenostního výcviku a řady kurzů, zaměřených na podobná témata jako sociálně emoční učení, osobnostně sociální výchova, prevence rizikového chování apod.

8.2 Výzkumný problém

První dvě etapy – sestavení programu a jeho realizace jsou nezbytným předpokladem pro konečný výstup celé práce, na který je vázán celý **výzkumný problém**, a sice:

„Evaluace sociálně psychologického výcviku“

8.3 Výzkumné otázky

Na základně výzkumného problému byly stanoveny z něj vyplývající **výzkumné otázky**:

VO1: Jak žáci hodnotí absolvovaný program z pohledu jejich osobního přínosu?

VO2: Jak hodnotí efekt absolvovaného výcviku u svých dětí jejich rodiče?

VO3: Jaká zlepšení nastanou v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů u absolventů výcvikového programu

VO4: Jaká zlepšení lze navrhnout pro ideální podobu výcvikového programu?

8.4 Hypotézy

K výzkumné otázce VO3 byly dále formulovány následující **hypotézy**:

H1: Hodnocení účastníků na škále **sebedůvěry** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením.

H2: Hodnocení účastníků na škále **seberegulace** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením.

H3: Hodnocení účastníků na škále **řešení konfliktů** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením.

H4: Hodnocení účastníků na škále **vyjádření vlastního názoru** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením.

H5: Hodnocení účastníků na škále **spolupráce s druhými** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením.

H6: Hodnocení účastníků na škále **schopnost odmítnout** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením.

9 Typ výzkumu a použité metody

Pro předložený výzkum bylo použito kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, tedy smíšeného přístupu. Výhodou využití obou principů je dle Hendla (2016) zúročení jejich kvalit.

Jarošová (2005) uvádí, že účinnost sociálně psychologického výcviku lze ověřit prostřednictvím hodnocení - **evaluace**, tedy procesu zjišťování, jestli obsažené výcvikové aktivity vedly k očekávaným důsledkům.

Rossi et al. evaluaci rozumí systematické posouzení kvality a hodnoty, obvykle se vztahující k určitému programu. Jde o sociálně vědní aktivitu – proces zaměřený na sběr, analýzu, interpretaci, syntézu a sdělování informací o činnosti a efektivitě programu. Pojem vychází z francouzského „évaluer“, neboli vyhodnotit (Rossi et al., 2004). Do francouzštiny se, dle Průchy (1996); Nezvalové (2002) aj. in Svoboda (2017) dostává již z latiny, kde sloveso „valere“ znamená silný, mít platnost, závažnost a odtud se pak dále šíří a je převzato i angličtinou a rozšiřuje se do mezinárodního užívání.

V kontextu hodnocení intervenčních programů definuje evaluaci Hallová, Hall (2004) jako specifické šetření, ověřující, zda a v jaké míře byly naplněny cíle a plány stanovené v rámci konkrétní intervence, tedy posuzují výsledek, k čemuž výše uvedení autoři Rossi et al., (2004) podotýkají nutnost zohlednit také evaluaci dopadů a analýzu potřeb.

Přímo pro potřeby psychologického výzkumu se k evaluaci vyjadřuje Borg & Gall, 1989 in Miovský, 2006, s. 116) takto: „*obecně termín evaluace znamená proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty, ceny zkoumaného jevu, procesu (výzkumného předmětu) s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí či reformulaci strategie přijaté na určité úrovni rozhodování v dané oblasti lidské činnosti. V širším pojetí hovoříme o evaluaci jako o jakémkoli procesu hodnocení, přisuzování významů atd.*“

Miovský (2006) zároveň rozděluje přístupy ke kvalitativní evaluaci na formativní a normativní a u formativní uvádí jako příklad přímo výcvikový kurz sociálních dovedností.

K nalezení odpovědí na výzkumné otázky a dílčí hypotézy bylo tedy využito **formativního přístupu kvalitativní evaulace**, kdy je podle Miovského (2006) hlavním cílem přinést taková data, díky kterým získáme informace k nalezení silných a slabých stránek předmětu našeho výzkumu a budeme schopni formulovat doporučení pro zlepšení. A zároveň bude doplněn o **kvantitativní rozměr**, ověřující stanovené hypotézy.

Prostřednictvím vyhodnocení vstupních a výstupních **dotazníků vlastní konstrukce** (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 3) a doplněním výstupů z vlastního **pozorování** se evaluace zaměřuje na praktickou stránku a přínos pro reálný život. Řeší tedy, zda je takto postavený program odpovídající potřebám klientů a zda má předpokládaný efekt. Pro zvolené postupy bylo čerpáno na teoretické úrovni například z publikací Chena (2005), Cronbach & Shapiro (1982), Hermochové (1982, 1988) či článků Wasserman, D. L. (2010), již zmíněných prací Svobody (2010, 2017), Průchy (1996), Zámečnicka (2019), či Skácelové & Mackové (2012).

Evaluace by měla být vedena jak v rovině deskriptivní, tak v rovině relační a kauzální, jak o nich píše Gavora (2000), věnující se evaluaci procesu osobnostního a sociálního rozvoje.

Dalším efektivním vodítkem pak je Kirkpatrickův model (Kirkpatrick model. Four levels of learning evaluation.), který zahrnuje hodnocení tréninkových aktivit, včetně jejich účinku, v různých rovinách, a to:

Reakce - posouzení spokojenosti účastníků s výcvikovým programem a jejich subjektivní vnímání užitečnosti výcviku = coby nejjednodušší formou hodnocení;

Učení - postihuje změny v oblasti znalostní a postojové změny, změny na úrovni dovedností účastníků - odpovídá na otázky, zda byli účastníci obohaceni o nové dovednosti,

zda si osvojili nové chování a nabyly tak nových kompetencí. Soustředí se také na jejich udržitelnost v čase. Výcvikový program má tudíž také jistou informační hodnotu, např. informace o struktuře osobnosti, komunikaci, skupinové dynamice apod.);

Chování - tato úroveň postihuje zjištění, zda došlo vlivem výcviku k pozitivním změnám v pracovním chování účastníků, tedy jestli nabyté dovednosti používají účastníci v praxi;

Výsledky – konkrétní výsledky dosažené díky absolvování výcviku, významné pro samotného účastníka nebo pro organizaci. Jde o nejnáročnější krok a zároveň nejvíce náchylný krok ke zkreslení výstupů – výsledků lze dosáhnout i z jiných důvodů, nežli je absolvování výcviku.

9.1 Metody získávání dat

K získání potřebných dat, se kterými lze následně pracovat byla využita metoda „jedna skupina, dvě měření“, jak ji uvádí např. Jarošová (2005), Svoboda (2010):

M (měření, „pretest“) → I (intervence = růstová skupina) → M (měření, „posttest“)

Pro účely našeho projektu bylo využito zejména zúčastněné pozorování, kdy lektor růstové skupiny je současně výzkumníkem, což je nesporně výhodné, jak uvádí Miovský (2006) pro bezprostřední zkušenost se situacemi a jevy, které pozoruje, je přímo zapojený do interakcí mezi účastníky, ale zároveň se zvýšením nároků na objektivitu.

Jarošová (2005) k tomuto uvádí, že tato role je nežádoucí: „*pro objektivnost dosažených výsledků je také důležité, aby hodnocení prováděl člověk, který je relativně objektivní a nezájatý. Rozhodně by efekt výcviku neměli ověřovat lidé, kteří tento výcvik sami prováděli.*“ (Jarošová, 2005, s. 201). Zároveň dodává, že v praxi se tak děje často a upozorňuje na rizika s tím spojená, a sice bezděčné ovlivnění lektora, které má vliv na formulaci dotazů, interpretaci pozorovaného chování a selekci významných výsledků. S těmito skutečnostmi bylo vědomě pracováno.

Data byla získána:

1) vyplněním dvou dotazníků – vstupního a výstupního (viz již zmiňované Přílohy). Vstupní dotazník se kromě otázek zjišťujících základní demografické údaje (pohlaví, věk) zaměřoval na sebeposouzení v oblasti několika osobnostně-sociálních předpokladů, sestavených na základě vytyčených cílů výcviku. Dotazník tak obsahuje 2 otevřené otázky a 6 otázek s využitím numerické – šestistupňové bipolární škály, kde naproti sobě stojí dva

póly určité skutečnosti a dotazovaný kroužkem označí na jednom ze stupňů svou volbu, která nejvíce odpovídá jeho osobnímu přesvědčení, postoji, hodnocení. Dalším zaměřením byla otázka očekávání zapojených žáků od výcvikového programu, přičemž k jejímu zodpovězení byly naformulovány 3 otevřené otázky a 13 otázek obsahujících opět numerickou škálu, tentokrát s deskripcí nabízených variant.

U výstupního dotazníku bylo zachováno 6 sebeposuzovacích škálových položek a 13 škálových položek dotazujících se na očekávání od výcvikového programu a bylo přidáno 5 uzavřených otázek s možností komentáře a 10 otevřených otázek sledujících dopady absolvovaného programu na jednotlivé dotazované žáky a 1 otázka k posouzení celkového subjektivně vnímaného dopadu absolvovaného výcviku, s tím, že zde vybírali dotazovaní na pětistupňové škále s deskripcí nabízených variant.

Srozumitelnost sestavených dotazníků byla před vlastním vyplňováním pro potřeby evaluace ověřena na pěti žácích ve věku 12 a 13 let. Tři otázky byly následně drobně přeformulovány.

Zadané dotazníky při vstupu do výcvikového programu vyplnili až na jednoho účastníka všichni ochotně a celý proces vyplňování trval od 7 do 36 minut. Před vyplňováním došlo pouze k uvítání, jmenovitému představení lektora a žádosti o vyplnění předloženého dotazníku spolu s vysvětlením účelu a smyslu tohoto dotazování. V případě zmíněné menší ochoty jednoho z dotazovaných se jednalo o nepohodu spojenou s vnímanou přílišnou délkou dotazníku. S podporou a povzbuzením došlo k vyplnění dotazníku i u tohoto dotazovaného.

Při vyplňování výstupního dotazníku k podobné reakci již nedošlo, přestože v něm je obsaženo více položek a celkový čas vyplňování byl podstatně delší 40-65 minut. Samotnému vyplňování výstupního dotazníku předcházelo shrnutí a stručná rekapitulace jednotlivých setkání, aby mohli účastníci, co nejpřesněji odpovídat. Důraz byl přitom kladen na předání těchto informací bez jakéhokoliv zabarvení, či konotací.

2) Vyplněním dotazníku pro zákonné zástupce účastníků výcviku, který sestával ze dvou uzavřených otázek s volným doplněním odpovědi. Jeho stručná koncepce byla volena s ohledem na vytíženost a ochotu rodičů vyplňovat dotazníková šetření (při úvodním setkání vyjadřovali k tomuto výraznou skepsi). Po ukončení výcviku však dotazník vyplnili a odevzdali všichni.

9.1.1 Výběr výzkumného vzorku

Vzhledem ke skutečnosti, že zahájení růstové skupiny bylo časováno na začátek školního roku 2021/2022 (organizační přípravy a dohody konkrétní realizace probíhaly v období duben-červen 2021), kdy zároveň přetrvávalo období spojené s nejistotami vázanými na pandemická opatření onemocnění Covid-19, kdy se stále měnily podmínky pro možnost realizovat skupinové aktivity a panovala nejistota v jejich délce trvání a dalších případných změnách, došlo ke změně v původním záměru.

Růstová skupina z důvodu nemožnosti měnit složení kolektivů byla přesunuta (z původního plánu setkávání v prostorách pedagogicko-psychologické poradny) do prostor jedné oslovené základní školy, čímž došlo i ke změně složení skupiny, která se růstové skupiny zúčastnila. Zatímco v plánu byla realizace pro jednotlivce, kteří se sami dle zájmu do skupiny prostřednictvím svých zákonných zástupců přihlásí, byli osloveni rodiče žáků jedné ze šestých tříd. Jedná se o školu, čítající přibližně 450 žáků, v ročníku zde mají zpravidla dvě paralelní třídy. Tato vybraná a pro účast v tomto projektu oslovená třída je charakteristická větším počtem inkludovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto výběrem bylo sledováno co největší přiblížení k původnímu výzkumnému záměru, kdy měla být realizována skupina právě pro klienty pedagogicko-psychologické poradny. Zájem o účast ve skupině projevilo 15 žáků (z možných 31) a s těmito a jejich zákonnými zástupci byla zrealizována informativní schůzka (v 6ti případech byla využita možnost přijít na schůzku ve složení rodič-žák, v 9ti případech se účastnili schůzky pouze zákonní zástupci žáků) pro bližší seznámení se záměry projektu a zároveň pro získání informovaného souhlasu. Na základě tohoto setkání zůstalo 12 zájemců. Na první schůzku dorazilo 10 žáků – 5 dívek a 5 chlapců.

Z tohoto počtu ještě dva účastníci po prvních dvou setkáních skupinu opustili - jednalo se o 2 dívky. A důvodem odchodu ze skupiny byla v jednom případě dlouhodobější nemoc a v druhém případě nesoulad s očekáváními od skupiny s její reálnou náplní a více přání rodičů než její vlastní, program absolvovat.

Vzhledem ke konečnému počtu účastníků výcviku, byli do evaluačního procesu zahrnuti všichni účastníci projektu, tak jak je to také obvykle zvykem i dle Svobody (2017).

Po **záměrném výběru přes instituci**, jehož prostřednictvím byla vybrána a oslovena konkrétní škola a třída je konečný výběr výzkumného vzorku založen na principu dobrovolnosti, kdy účastníci projevili aktivní zájem se do projektu zapojit, jde tedy o **metodu samovýběru**, jak ji popisuje Miovský (2006). Prostřednictvím třídního učitele byla

učiněna nabídka ve formě letáků předaných žákům, zúčastnit se Růstové skupiny. Zájemci se poté nahlásili u svého třídního učitele a byly smlouveny další kroky – setkání se zájemci a jejich rodiči k získání informovaného souhlasu a poskytnutí potřebných informací.

Samotný výcvikový program „Růstová skupina“ nakonec probíhal v období od poloviny září 2021 do prosince 2021, závěrečné setkání proběhlo v lednu 2022 z důvodu přesunu některých setkání, vysoké absenci a karanténním opatřením.

9.1.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor na základě výše uvedeného tedy tvořilo **5 chlapců a 3 dívky** (vstupní dotazníky dívek, které opustily skupinu v jejím průběhu, nebyly do evaluace zařazeny). Vlivem již výše uvedených skutečností spojených s aktuálně platnými pravidly zavedenými v reakci na pandemické dění okolo onemocnění Covid-19 (kdy není umožněno skupinové setkávání žáků různých tříd a škol) šlo nakonec o spolužáky z jedné třídy - šesté. Při zahájení růstové skupiny bylo čtyřem chlapcům 13 let, ostatním ve skupině 12 let a v průběhu setkávání dva další účastníci dosáhli věku 13 let. 5 chlapců z této skupiny je zároveň klienty pedagogicko-psychologické poradny pro specifické vzdělávací potřeby, dva ve 2. a tři v 1. stupni pedagogické podpory.

9.2 Etické aspekty výzkumu

V rámci realizace předloženého výzkumného projektu bylo po celou dobu trvání (i po jeho skončení) dbáno na dodržování etických zásad a hodnot psychologické profese, způsobilost, sociální a osobní zodpovědnost, dodržování zásad mlčenlivosti a důvěry. Všichni účastníci byli informováni o záměrech, průběhu, výstupech celého projektu, včetně způsobu a uchování dokumentace dle zásad Etické komise ČMPS (2017). Po celou dobu byl kladen důraz na dobrovolnost účastníků, před zahájením výcvikového programu byly podepsány informované souhlasy zákonnými zástupci zúčastněných žáků a od nich samotných byl získán verbální souhlas s účastí na projektu, taktéž se zdůrazněním možnosti, že ji lze kdykoliv přerušit a ukončit. Před samotným podepsáním a udělením souhlasu byly zodpovězeny veškeré dotazy a byl předán kontakt pro případ potřeby kdykoliv v průběhu výcvikového programu.

Za důležité považuji zmínit skutečnost, že jako autorka této práce a zároveň lektorka výcvikového programu jsem měla zájem na pozitivním výstupu plánované evaluace. Vědomě jsem s touto skutečností pracovala a snažila se o maximální možnou míru objektivitu.

V průběhu vedení výcvikového programu jsem využila supervize k vedení a průběhu výcviku a skupiny u akreditovaného supervizora.

10 Zpracování a analýza získaných dat

Odpovědi získané z vyplněných dotazníků v otázkách, kde byla nabídnuta na výběr určitá škála, byly vyhodnocovány prostřednictvím základní **popisné statistiky**, pomocí aritmetického průměru (M), mediánu, minimálních a maximálních hodnot a směrodatné odchylky (SD).

Pro posouzení skutečnosti, zda došlo k určitému posunu v osobnostně-sociálních předpokladech, bylo využito **Wilcoxonova párového testu** (od použití párového t-testu bylo z důvodu toho, že sebraná data nevykazovala normální rozdělení, upuštěno). Ke zpracování získaných dat bylo využito programu MS Excel a programu Statistica 13.

Otevřené otázky byly podrobeny **obsahové analýze** utříděním, klasifikací a deskripcí získaných dat. Vzhledem k počtu vyplněných dotazníků proběhla tato fáze pouze ve formě „tužka – papír“, kdy byly barevně vyznačovány jednotlivé odpovědi, které byly následně tříděny do kategorií, vytvářející tak obsahově podobné trsy a skupiny odpovědí. V případě obsáhlejšího vzorku by jistě bylo v tomto ohledu na místě využít například programu Atlas.ti.

Následující podkapitoly jsou členěny podle stanovených výzkumných otázek, uvedených výše a budou obsahovat interpretaci získaných dat z vyplněných dotazníků od 8 účastníků/absolventů výcvikového programu.

10.1 Jak žáci hodnotí absolvovaný program z pohledu jejich osobního přínosu?

Pro získání odpovědi na tuto výzkumnou otázku povede níže uvedené zpracování otevřených otázek vstupních a výstupních dotazníků.

10.1.1 Zpracování odpovědí na otevřené otázky vstupního dotazníku

Důvodem pro účast na Růstové skupině byla uváděna zejména možnost naučit se něco nového, zvědavost a společná dohoda, ale také přání rodičů, což byla odpověď vyskytující se ve 3 případech z 8. „*Můžu se něco nového naučit; chci se něco nového dozvědět; chci něco umět; Jsem zvědavá; chci vědět, co se tu bude dít; řekli mi to naši; kvůli mamce; naši řekli, že tu budu, tak tu jsem*“

Konkrétně od absolvování Růstové skupiny účastníci očekávali zlepšení sebedůvěry, zvýšení sebevědomí, schopnost prosadit si svůj názor, schopnost řešit úspěšně konflikt („*umět se hádat a vyhrát*“), schopnost získat si kamarády a nebýt osamocený, zbavení se pesimistického pohledu a nedůvěry v ostatní, odstranění strachu z mluvení před druhými a zbavení se vzteku. Zároveň byla projevena obava z kontaktu s druhými: „*...z povah jiných lidí; že se ztrapním; že se mi budou posmívat*“ a celková obava z neznámého „*...z úkolů; co to bude; že mě to nebude bavit*“.

Za své silné stránky označovali žáci následující vlastnosti a schopnosti: „*pacifista, kamarádká/ý, optimista; chytrá/ý, hodná, ráda čtu; přátelská; veselá, milá; jde mi tělocvik, jde mi učení; veselý, hodná/ý*“ a ve třech případech zaznělo vyjádření „*nevím*“. Celkově bylo v dotaznících uvedeno pro vyjádření silných stránek 13 slovních spojení, vyjadřujících spíše obecné charakteristiky a dovednosti, nežli osobnostní vlastnosti. Tři žáci tuto položku nechali úplně nevyplněnou.

Za své slabé stránky účastníci považují zejména nízké sebevědomí a nízkou sebedůvěru, neschopnost adekvátně reagovat v konfliktních situacích a nedostatečnou práci s emocemi: „*nemám tak silnou sebedůvěru, pesimista; hádám se, jsem drzý; malé sebevědomí; nevěřím si, dost se hádám a vztekám, chci vyhrávat; když chci být s ostatními, tak tam nemám místo; urážím se, nadávám jim, jsem protivný, hádám se; často mě štvou a já pak blázním a dělám, co nechci, jsem agresivní; kritizuju, ale často právem, chci to změnit; snadno vybuchnu, jsem sprostěj*“

Celkový počet vlastností, subjektivně vnímaných neschopností, či slabin byl uveden ve výčtu 29.

Prostřednictvím této položky dotazníku bylo získáno zjištění, že u žáků převládá negativní pohled na své silné stránky, kdy spíše zahlédnou a zdůrazní negativa nežli klady a osobní potenciál.

Díky možnému výběru témat a oblastí pro osobnostně-sociální rozvoj vznikla z dotazníkové položky: „*Označ známkou, jak moc se chceš naučit nebo zlepšit následující oblasti*“ (k dispozici byla stupnice 1-5: 1 = velmi výrazně – 5 = vůbec ne), následující hierarchie (řazeno od nejžádanějšího tématu, či oblasti):

Nabízená oblast/téma	průměrně získaná hodnota od všech účastníků
Umět prosadit svůj názor	2,125
Naučit se lépe řešit konflikty	2,375
Zvýšit sebevědomí	2,55
Být šikovnější při jednání s druhými lidmi	2,620
Lépe poznat sám sebe	2,625
Lépe komunikovat ve skupině	2,625
Zlepšit své sebeovládání	2,75
Poznat svou vlastní hodnotu – jedinečnost	2,75
Lépe rozumět chování druhých lidí	2,875
Častěji a lépe spolupracovat s druhými	3
Naučit se říkat „NE“	3
Umět vyjádřit svůj názor	3
Poznat své reakce při kontaktu s druhými	3,125

Prvními třemi nejžádanějšími tématy před vstupem do výcviku tedy bylo téma „Umět prosadit svůj názor; Naučit se lépe řešit konflikty a zvýšit sebevědomí“.

Na základě těchto výstupů byl upraven navržený plán výcviku, včetně výměny, či modifikace některých plánovaných aktivit s úvahou, že pokud se podaří získání žádoucích dovedností (umět prosadit svůj názor, řešit konflikt, získat kamarády, mluvit a jednat s druhými, pracovat s emocemi, poznání sebe sama), pak postupně bude docházet ke

změnám v poptávané osobnostní rovině (sebedůvěra, sebevědomí, nebýt osamocené, pesimistický pohled, nedůvěra v druhé, strach z komunikace, prožívání emocí).

10.1.2 Zpracování odpovědí na otevřené otázky výstupního dotazníku

Na otázku „Dozvěděl/a ses něco nového o sobě?“ odpověděli žáci v poměru 7 : 1 kladně, přičemž vyjádření se týkala zejména získané zkušenosti s porozuměním sobě, druhým a rozličnosti situací: „*že to se mnou není až tak hrozný že si můžu rozumět i s holkama; že se můžu na problémy dívat i jinak; že druhý štvu, když jsem dobřej*“ a objevení, či potvrzení určité osobní vlastnosti: „*umím víc, než jsem si myslela; mám i dobrý stránky*“ Důležitou devizou je také získaný pohled na možnost sdělovat vlastní názor, a to i v případě, že se může pro druhé jevit jako nevhodný: „*že můžu něco říct a je to v pohodě, i když je to trochu blbý pro někoho*“ a v neposlední řadě uvědomění vlastního vlivu: „*že to nemůžu vzdávat*“.

V odpovědích na další otázku, zda se něco nového naučili, lze nalézt taktéž kladné odpovědi opět v příznivém poměru 8 : 0, tzn., že každý z žáků uvedl určitou nově nabytou zkušenost. Odpovědi se pohybovaly v širším spektru, od vytvoření nového zvyku více o sobě přemýšlet nebo se dívat na věci více pozitivně, přes nejvíce obsažené oblasti odpovědí, a to vyjednávání s druhými: „*naučil jsem se, jak se dohodnout; zkusit se domluvit; jak druhého přesvědčit*“ a vztahování se k nim: „*víc se ptát druhých, co si o tom myslí; přemýšlet i jako druzí; reagovat na ně*“ až po získání náhledu důležitosti ovládnutí svých emocí.

Při zjišťování skutečnosti, zda si odnáší žáci z absolvovaného výcviku nějaký praktický přesah do života, se v odpovědích na otázku „Zažíváš situace, kdy použiješ něco z toho, co jsi zažil/a na růstovce?“ objevily skutečnosti související s uplatněním se při řešení nepohod ve vzájemných vztazích, či konfliktech v rámci vrstevnické skupiny ve škole: „*když se třeba ve třídě hádáme, tak to pomůžu rozseknout; když jsou dohady ve třídě, už se nezapojuju; nejvíc ve třídě, když se schyluje k hádce; když mě kluci naštváli, tak už jsem nebyl tak hnusnej*“, ale i v domácím prostředí a při komunikaci se sourozenci: „*doma a se ségrou, že se líp dohodneme; líp se domluvim s bráchou a se spolužáky*“ a jedna z odpovědí nabízela uplatnění i mimo domov a školu, kde tráví žáci nejvíce času: „*Ted' v autobuse, zastal jsem se spolužáka z nižší třídy, když si na něj dovolovali*“.

Změna vztahu ke skupině, se kterou žáci program absolvovali, je zachycena v odpovědích na otázku „Změnil se Tvůj vztah ke skupině, se kterou jsi absolvoval/a

program?“, kdy kladně odpovědělo 5 žáků. U třech zbylých zůstal vztah ke skupině stejný. Za kladnými odpověďmi byly zejména důvody lepšího vzájemného poznání žáků mezi sebou navzájem, jak s dívkami, tak s chlapci a navázání kontaktu: „*Víc jsem poznal holky; už se bavím se všemi, se třema klukama jsem se ani nezdravil; víc jsme se poznali, ve třídě se spolu moc nebavíme; zjistil jsem, že jsou docela fajn, moc jsme se neznali; víc jsem je poznal*“. Zároveň všech osm žáků vyjadřuje, že se nyní cítí v této skupině bezpečněji a uvolněněji nežli na začátku setkávání, z důvodu zjištění, že mají spolu hodně společného, že jim funguje společné sdílení, jsou spolu v pohodě, nemají obavy z nadávání či zesměšňování a stále si mají, co říct: „*můžeme si leccos říct a neodsoudíme se; jsou v pohodě; je tu se všema pohodový povídání; můžu říct, co si myslím, a nikdo mně nenadává a neposmívá se, ale přemýšlí o tom a pak třeba ještě poradí a pomůže*“.

V rámci celého programu byly pro účastníky nejdůležitější aktivity zaměřené na komunikaci, zejména na nácvik odmítání a prosazení vlastního názoru. Na otázku „Které aktivity pro Tebe byly nejdůležitější a proč? Odpovídali žáci takto: „*na komunikaci - už vím, jak můžu prosadit svůj názor; cvičení na odmítání; jak říct druhému, co se mi nelíbí; scénky s rozhovorama – jak si říct o kapesné, hádka se spolužákem; jak říct druhému, co se mi nelíbí*“. Oceňovaný byl také humor, střídání aktivit a nácvik relaxace: „*rozcvičky – vždycky byla legrace; s kreslením, ráda kreslím, to mě bavilo; stres - jak se uklidnit, když jsem naštvanej*“.

Za nejsilnější momenty výcvikových setkání, byly označeny tyto situace: „*když jsem ve cvičení obhájila svůj názor; že jsem mohl říct všechno a nikdo mě neodsoudil a nenadával; že jsme se všichni navzájem poslouchali, co a jak říkáme; nikdo se mi tu nesmál, byl jsem pro druhé důležitý; jak jsme spolupracovali s klubičkem; Když jsem něco řekl, tak to druzí brali vážně a pochválila mě; že jsme si mohli říct všechno a upřímně; nemuseli jsme se bát mluvit o problémech*“

Účastníci výcvikových setkání byli také v rámci výstupního dotazníku dotazováni na možný užitek absolvovaného programu pro běžný život. Mezi nejčtenější odpovědi patřila právě oblast komunikace: „*už budu klidnější v komunikaci s druhýma; Jsem šikovnější v mluvení s druhýma; můžu se s druhýma v klidu domluvit*“. Následovaly zmínky o získání výhodnějších strategií pro vztahování se k sobě samému a k druhým: „*vím, že můžu říkat svůj názor, že na něj mám právo, a když se druhý směje, není to jen o mně; vím, jak se zklidnit, když jsem naštvanej; když se urazím, tak to můžu říct, co se děje a proč, pak se to*

může zlepšit; druhý není divnej jen tak, vždycky je k tomu nějaký důvod, a když ho budu znát, tak mu můžu pomoci“.

Pro dokreslení vnímaného osobního užitku účastníků byla vytvořena následující Mapa subjektivně vnímaného přínosu programu (negativní, či neutrální odpovědi jsou vyznačeny modře) na obr. č. 2.

Obrázek č. 2: Mapa subjektivně vnímaného přínosu programu



Takto sestavený a absolvovaný program byl celkově třemi žáky označen jako *velmi významný*, za *významný* jej považují tři žáci a za *středně významný* dva žáci. Na pětistupňové škále od 1 – 5, kdy 1 = *velmi významný program* a 5 = *naprosto bezvýznamný program*, by se tak program díky vyjádřením žáků pohyboval v průměru na hodnotě 1,875.

Také při výčtu silných a slabých stránek se po absolvování programu proměnil poměr deklarovaných vlastností ve prospěch silných stránek a také byla zaznamenána změna v kvalitě odpovědí, kdy se zde objevily konkrétní osobnostní vlastnosti („*ochotný pomoci, empatický, sdílející...*“) namísto obecných charakteristik, uváděných před vstupem do programu („*milý, hodný, veselý...*“).

10.1.3 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO1

V návaznosti na výzkumnou otázku VO1 bylo zjišťováno, jak absolventi výcviku hodnotí program z pohledu jejich osobního přínosu.

Z analýzy otevřených otázek po absolvování výcvikového programu vyplývá, že 7 žáků z 8 odešlo s tím, že se o sobě něco nového dozvěděli, kdy šlo ve většině případů o zvýšení porozumění sám sobě a druhým a o objevení, či potvrzení své osobní vlastnosti. Všech 8 žáků vyjádřilo, že se něco nového naučili, přičemž nejvíce odpovědí se týkalo oblasti jednání s druhými. Všichni účastníci také kladně odpověděli na otázku, zda používají ve výcviku naučené a vyzkoušené v běžném životě, včetně uvedení konkrétních příkladů, a to u dvou na sobě nezávisle položených otázkách v dotazníku (jedna, dotazující se na konkrétní využití naučeného ve výcviku a druhá, zjišťující užitek absolvovaného programu pro běžný život). Ve všech případech bylo žáky zažíváno bezpečí a uvolněná atmosféra ve skupině, u 5 z 8 žáků se díky vzájemnému bližšímu poznání toto prožívání ještě zlepšilo v průběhu práce se skupinou. Tuto okolnost vnímám za podstatnou, neboť zažívání těchto pocitů usnadňuje experimentování se svým chováním, což je předpoklad pro žádané změny v chování v souladu s tvrzením Hermochové (1988). Žáky vyjadřované nejsilnější momenty výcvikových setkání se ukázaly jako pokrývající, na začátku deklarovaná, očekávání od výcviku (např. očekávání: „*umět prosadit svůj názor*“ – nejsilnější moment výcviku: „*když jsem ve cvičení obhájila svůj názor*“; nebo očekávání: „*zbavení se pesimistického pohledu a nedůvěry v ostatní, odstranění strachu z mluvení před druhými*“ – nejsilnější moment: „*nikdo se mi tu nesmál, byl jsem pro druhé důležitý; když jsem něco řekl, tak to druzí brali vážně, že jsme si mohli říct všechno a upřímně; nemuseli jsme se bát mluvit o problémech*“). Celkové průměrné hodnocení významnosti absolvovaného výcviku na škále 1-5 (1 = SPV pro mě byl velmi významný – 5 = úplně bezvýznamný) získané od všech účastníků dosáhlo hodnoty 1,88, tedy hodnocení na hranici škály velmi významný a významný.

Na základě výše uvedeného lze v rámci výzkumné otázky VO1:

„Jak žáci hodnotí absolvovaný program z pohledu jejich osobního přínosu?“

konstatovat, že:

Žáci subjektivně vnímají efekt absolvovaného programu jako významný a deklarují jeho osobní přínosy.

10.2 Jak hodnotí efekt absolvovaného výcviku u svých dětí jejich rodiče?

Ze získaných odpovědí od rodičů účastníků výcviku vyplývá, že 7 z nich zaznamenává u svého dítěte nějakou změnu v chování, kterou přisuzuje absolvování výcvikové skupiny. V jednom případě tento efekt rodiče nevidí. Konkrétní změny v chování postihlo 5 ze 7 rodičů, kteří odpověděli souhlasně na tuto otázku a uvedli, že sledují zvýšení klidu u svého dítěte s umírněním drzých projevů v chování, lepší vycházení se sourozenci bylo uvedeno ve dvou případech a dva z dotazovaných rodičů uvedli, že zaznamenávají zvýšenou ochotu ke vzájemné komunikaci ze strany svého dítěte („*víc s námi mluví; víc mi povídá, co se dělo*“). Jedna z matek uvedla, že změnu vnímá, ale neví jak ji popsat.

Na otázku, zda by výcvikový program doporučili i jiným dětem odpovědělo 8 z dotazovaných rodičů kladně. Důvody, které pro to uváděli, však často neměli přímou souvislost s absolvováním Růstové skupiny („*nejsem na něj sama; využil čas lépe než na mobilu*“) nebo byly neurčité („*bylo to dobrý, synovi se to líbilo, chodil spokojený, naučila se něco užitečného; pomohlo nám to*“). Částečně se tak lišila pouze jedna odpověď „*je to učení slušnosti, a to potřeboval*“.

Tyto odpovědi do jisté míry vyjadřují jakousi spokojenost, ale jsou pro naši potřebu příliš obecné až povrchní, některé se váží na jiné aspekty, tudíž nemohou podložit námi sledovaný efekt výcvikového programu.

U pěti rodičů lze vysledovat korespondující odpovědi ze zjištění od účastníků výcviku a v návaznosti na statistické srovnání vypovědí sebehodnotících škál (lepší vycházení se sourozenci, úbytek drzých projevů v chování, vzájemná komunikace).

10.2.1 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO2

Na základě výše uvedeného lze v rámci výzkumné otázky VO2:

„Jak hodnotí efekt absolvovaného výcviku u svých dětí jejich rodiče?

konstatovat, že:

Dotazovaní rodiče vnímají jisté pozitivní aspekty související s absolvováním výcvikového programu u svých dětí. Pro podložení sledované efektivity výcvikového programu jsou však nedostatečné.

10.3 Jaká zlepšení nastanou v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů u absolventů výcvikového programu?

K zodpovězení výzkumné otázky VO3 bude využito níže uvedené zpracování sebehodnotících otázek dotazníku a rozhodnutí o platnosti dílčích hypotéz.

10.3.1 Zpracování sebehodnotících otázek dotazníku

Následující tabulky s komentáři předkládají zpracování jednotlivých sebehodnotících položek vstupního a výstupního dotazníku (celkem je jich 6) a jejich statistické porovnání. Statisticky významné výsledky jsou pro lepší přehlednost uvedeny zelenou barvou.

Tabulka č. 1

Popisná statistika a významnost rozdílů hodnot v pretestu a posttestu k položce dotazníku č. 1 (váží se k hypotéze H1)						
„Mám důvěru sám/sama v sebe - 1 2 3 4 5 6 - nevěřím si“						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Pretest	8	3	1,512	2,5	1	5
Posttest	8	2,625	1,061	2,5	1	4
W (8), Z = 1,154, p = 0,248 nízká hladina významnosti						

V rámci této položky, jak uvádí tabulka č. 1, odpovídali účastníci ve většině případů na středu předložené škály, objevila se pouze jedna odpověď na levé (v našem případě pozitivní) straně spektra před i po absolvování programu. V celkovém počtu osmi účastníků došlo u třech z nich k posunu o jeden bod na nabízené škále. Výsledek t-testu, resp. Wilcoxonova párového testu odpovědí získaných před a po realizaci výcvikového programu v hodnotách: $W(8)$, $Z = 1,154$, $p = 0,248$ ukazuje na minimální rozdíly v získání důvěry sám/sama v sebe. **Hypotézu H1:** „Hodnocení účastníků na škále **sebedůvěry** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením“, **zamítáme.**

Tabulka č. 2

Popisná statistika a významnost rozdílů hodnot v pretestu a posttestu k položce dotazníku č. 2 (váží se k hypotéze H2) <i>„Umím ovládat své chování a emoce - 1 2 3 4 5 6 - své chování a emoce často neovládám“</i>						
	N	M	SD	Median	Minimum	Maximum
Pretest	8	3,625	1,302	3,5	2	5
Posttest	8	2,875	0,835	3	2	4
W (8), Z = 2,023, p = 0,043 statisticky významná hladina						

V tabulce patřící k položce „umím ovládat své chování a emoce“ jsou obsažena opět vyjádření odpovídající středovému pólu, žádný z dotazovaných tedy nevyjadřoval vybočení do žádného extrému, nebyl zde nikdo, kdo by se naprosto nekontroloval, ani nikdo, kdo by tvrdil, že má své chování a emoce pod absolutní kontrolou. V celkovém pohledu však došlo u pěti z osmi účastníků v této položce k pozitivní změně, u jednoho z dotazovaných dokonce o dva body na nabízené škále. Výsledky statistického testu ukazují se svými hodnotami: **W (8), Z = 2,023, p = 0,043** na statisticky významný rozdíl v pretestu a posttestu. Hypotézu **H2**: „Hodnocení účastníků na škále **seberegulace** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením“, **přijímáme**.

Tabulka č. 3

Popisná statistika a významnost rozdílů hodnot v pretestu a posttestu k položce dotazníku č. 3 (váží se k hypotéze H3) <i>„Spory s druhými vždy řeším - 1 2 3 4 5 6 - neřeším, vyhýbám se jim“</i>						
	N	M	SD	Median	Minimum	Maximum
Pretest	8	3,5	1,773	3,5	1	6
Posttest	8	3,125	1,356	3,5	1	5
W (8), Z = 1,342, p = 0,180 nízká hladina významnosti						

V otázce řešení sporů s druhými lidmi se objevily dvě odpovědi v extrémních stupních, a to na opačných pólech – jedna ve stupni 1, jedna ve stupni 6. V tomto druhém případě došlo opět ve výstupním hodnocení o posun o dva body na stupeň 4. Posun o jeden bod směrem pozitivním směrem vyjadřovala ještě jedna odpověď ve výstupním dotazníku. V ostatních případech zůstala hodnocení na stejných stupních (2x na stupni 2, 1x na stupni 3, 1x na stupni 4 a 1x na stupni 5). Výsledky statistického srovnání opět ukazují jen na minimální rozdíl. Hypotézu **H3**: „Hodnocení účastníků na škále **řešení konfliktů** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením“, **zamítáme**.

Tabulka č. 4

Popisná statistika a významnost rozdílů hodnot v pretestu a posttestu k položce dotazníku č. 4 (váží se k hypotéze H4)						
<i>„Svůj názor před druhými vyjadřuji: snadno - 1 2 3 4 5 6 - jen s obtížemi“</i>						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Pretest	8	3	1,309	3,5	1	4
Posttest	8	2,625	1,061	3	1	4
W (8), Z = 1,604, p = 0,109 nízká hladina významnosti						

Vyjadřování názoru před druhými nečiní žádnou starost dvěma z dotazovaných žáků (stupeň 1 v pre i posttestu). U ostatních byla tato položka hodnocena stupněm 3-4, tedy mezi stupněm „svůj názor před druhými vyjadřuji snadno“ a „jen s obtížemi“. Posun do pozitivního pólu po absolvování výcviku zaznamenali tři z dotazovaných žáků, a to ze stupně 4 na stupeň 3. Statisticky významný rozdíl však ani tato změna nezpůsobila. Hypotézu **H4**: „Hodnocení účastníků na škále **vyjádření vlastního názoru** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením“, **zamítáme**.

Tabulka č. 5

Popisná statistika a významnost rozdílů hodnot v pretestu a posttestu k položce dotazníku č. 5 (váží se k hypotéze H5)						
<i>„S druhými: umím spolupracovat - 1 2 3 4 5 6 - se mi spolupráce nedaří“</i>						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Pretest	8	3,625	1,304	3,5	2	5
Posttest	8	2,876	0,830	3	2	4
W (8), Z = 2,022, p = 0,040 statisticky významná hodnota						

Naproti tomu v položce sledující oblast spolupráce s druhými byl zaznamenán statisticky významný rozdíl v hodnocení vstupních a výstupních dotazníků, vyjádřený prostřednictvím hodnot Wilcoxonova párového testu: **W (8), Z = 2,022, p = 0,040**. Zlepšení o jeden bod na stupnici zde vyjadřovalo 6 žáků z 8 a v celkovém pohledu se všichni z žáků dostali v hodnocení na stupnici do levého pólu nabízené škály, tzn., že všech 8 žáků vyjádřilo dobře osvojenou dovednost spolupráce s druhými, tedy hodnocení na stupni 1 nebo 2. Před zahájením výcviku to přitom byli jen dva žáci, ostatní se pohybovali na stupni 3 - 5. Hypotézu **H5**: „Hodnocení účastníků na škále **spolupráce s druhými** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením“, **přijímáme**.

Tabulka č. 6

Popisná statistika a významnost rozdílů hodnot v pretestu a posttestu k položce dotazníku č. 6 (váží se k hypotéze H6)						
<i>„Odmítnout požadavek, nabídku druhého: umím s přehledem - 1 2 3 4 5 6 - neumím, je to těžké“</i>						
	N	M	SD	Median	Minimum	Maximum
Pretest	8	2,875	1,356	3	1	5
Posttest	8	2,5	0,926	3	1	3
W (8), Z = 2,366, p = 0,018 statisticky významná hodnota						

Poslední položka dotazníku ptající se na schopnost odmítnutí požadavku, či nabídky ze strany druhého byla zodpovězena ze strany dotazovaných žáků také v zóně středních hodnot, ve většině případů mezi stupněm 3-5. Posun o bod vykazovaly dotazníky od čtyř žáků, čímž se všichni dotazovaní ve výstupním dotazníku dostali do hodnot 3 a méně, což ve výsledném statistickém porovnání a výpočtu ukazuje na statisticky významný rozdíl mezi vstupním a výstupním výsledkem dotazování: **W (8), Z = 2,366, p = 0,018**. Hypotézu **H6**: „Hodnocení účastníků na škále **schopnost odmítnout** dosahuje po absolvování výcviku nižších hodnot než před jeho zahájením“, **přijímáme**.

10.3.2 Vyhodnocení v kontextu stanovených dílčích hypotéz

Všechny hypotézy sledovaly očekávané zlepšení sledovaných oblastí vlivem absolvování výcviku. 3 hypotézy z 6 byly zamítnuty, zbylé 3 byly přijaty. Pozitivní posun byl zaznamenán v těchto třech sebehodnotících otázkách, zjišťujících schopnosti: A) kontroly vlastního chování, B) spolupráce s druhými a C) odmítnutí nepřijatelného požadavku.

Celkově tak došlo ke statisticky významnému pozitivnímu ovlivnění v poměru 3 : 3, jak ukazuje následující přehled:

Tyto oblasti/schopnosti/dovednosti:	
se podařilo ovlivnit	se nepodařilo ovlivnit
seberegulace - kontrola vlastního chování a emocí spolupráce s druhými odmítnout nepřijatelný požadavek, či nabídku	sebedůvěra řešení konfliktů vyjádření vlastního názoru

Pro doplnění výsledků statistické analýzy je níže uveden obr. č.3: Mapa odpovědí na otevřené otázky dotazníku, zachycující, jak se jednotlivé odpovědi získané z otevřených otázek výstupního dotazníku vztahují ke sledovaným oblastem v sebehodnotících škálách.

Odpovědi vyjadřující pozitivní posun v analýze odpovědí na otevřené otázky dotazníku a jsou zastoupeny u sledované oblasti alespoň 5krát se týkají oblasti a) *sebepečetí*, b) *řešení konfliktů*, c) *vyjádření vlastního názoru* a d) *otevřená komunikace*.

Obrázek č. 3: Mapa odpovědí na otevřené otázky dotazníku



10.3.3 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO3

Zpracování sebehodnotících otázek vstupního a výstupního dotazníku, jejich statistické srovnání a rozhodnutí o platnosti dílčích hypotéz ukázalo, že v celkovém měřítku došlo ke statisticky významným efektům po absolvování výcvikového programu ve 3 oblastech z 6 sledovaných.

V oblasti sebedůvěry se nabízí obecně hledat důvody nízkého efektu ve spojení s vývojovým obdobím, ve kterém se absolventi výcvikového programu nacházejí. Souhrnně jde o období, kdy je celkově sebepojetí nestabilní, roztržité (jak uvádí např. Thorová, 2015 nebo Langmeier a Krejčířová, 2006). Všechno chování podle nich tvoří celek, v němž převládá nevyrovnanost a konfliktnost, dospívající hledá sám sebe, tudíž i porozumění a kladný vztah sám k sobě, stejně jako důvěru v sebe.

V souvislosti se skutečností, kterou připomíná Svoboda (2010), že se žáci v období dospívání neradi emočně otevírají druhým, že skrývají své emoce před ostatními a manifestně dávají najevo svou lhostejnost, lze tvrdit, že může jít o jednu z příčin, proč nedošlo k významnému posunu ve sledovaných oblastech týkajících se vyjadřování vlastních myšlenek, pocitů, názorů, postojů a potřeb, či otázky vyjadřování nelibosti nebo řešení konfliktů.

Tyto položky spolu se schopností se vymezit a bránit se případným útokům ze strany druhých a navazování efektivní komunikace potom může korespondovat s žáky oslovovaným nízkým sebevědomím a sebedůvěrou. V tomto kontextu se objevuje úvaha, zda vymezený čas 12-15 týdnů je dostatečný pro dosažení tak významné změny.

Nicméně i přes tyto neuspokojivé výsledky můžeme zmínit dílčí prokázané úspěchy, a to v otázce 1) kontroly vlastního chování a emocí, 2) spolupráce s druhými a 3) odmítnutí nepřijatelného požadavku či nabídky.

V tomto ohledu se ale nabízí úvaha, zda může ovládnutí svého chování a emocí korespondovat se schopností účinnějšího učení se na základě poznání logických souvislostí a narůstající schopnosti přebírat za sebe zodpovědnost, jak tvrdí Langmeier & Krejčířová (2006), kdy v rámci výcvikového programu došlo díky zkušenosti v malé skupině a díky vrstevnickému vlivu k dobrému pochopení a poznání následků vlastního chování a ve spojení s konkrétním nácvikem v pravou chvíli mohlo vést k akceleraci přirozeného vývoje a k těmto úspěšným změnám. Na druhou stranu je zde otázka, zda hodnocení v této položce není spíše o, v tomto věku přirozeném, přijetí principu „jak má ovládnutí vlastního chování a práce s emocemi správně vypadat“ než o faktické dovednosti své chování a emoce ovládat. Tuto myšlenku ale nepodporují závěry z otevřených otázek, kdy někteří absolventi deklarovali úspěšnost v ovládnutí svého chování.

Další pozitivní posuny přisuzují opakovanému hraní rolí a nácviku různých dovedností, které v rámci výcviku probíhaly a které se úzce váží právě na dovednost a odvalu říci si o pomoc, na schopnost odmítání, spolupráci s druhými a vzájemné vycházení ve vztazích s druhými.

Na základě výše uvedeného lze v rámci výzkumné otázky

VO3 „Jaká zlepšení nastanou v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů u absolventů výcvikového programu?“

konstatovat, že

statisticky významné pozitivní změny nastaly v nízkém poměru v celkově sledovaných oblastech 3:3, a to v otázkách schopností

1) kontroly vlastního chování a emocí, 2) spolupráce s druhými a 3) odmítnutí nepřijatelného požadavku, či nabídky

a zároveň byly zachyceny pozitivní změny v oblastech

a) sebepojetí, b) řešení konfliktů, c) vyjádření vlastního názoru a d) otevřené komunikace.

10.4 Jaká zlepšení lze navrhnout pro ideální podobu výcvikového programu?

Odpověď na výzkumnou otázku VO4 bude podložena jednak zpracováním otevřených otázek výstupního dotazníku, vztahujících se k hodnocení programu a jednak hodnocením programu z pozice vedoucího výcviku (lektora).

10.4.1 Zpracování odpovědí na otevřené otázky výstupního dotazníku

Za tři nejlíbivější věci z výcvikového programu byl jmenován ve většině případů humor, střídající se s vážnými tématy, možnost řešit potřebné v klidu, možnost vyjádřit svůj názor, možnost sdílení, aktivity spojené s hraním rolí a rozcvičky: „*Hry, aktivity, skupina, legrace i vážná témata; všechno se řešilo v klidu, mohl jsem říct svůj názor, povídání si; Hraní divadla, vyzkoušet si, co to udělá, když něco řeknu; Povídání si, legrace, divadlo; Hry, divadlo, sranda; Rozcvičky, legrace, pořad se něco dělo; Legrace a k tomu poučení, hry; Začátky – vždycky jinak, karty, legrace*“.

Naopak ze záležitostí, které byly ve výcviku na překážku, byla jmenována práce s časem ve smyslu přetahování času přes plánovaný konec setkání, dlouhé reflexe aktivit, absence pobytu venku. Pro jednoho z účastníků bylo složité hraní rolí z důvodu větší uzavřenosti a zvýšené stydlivosti a v jednom případě byla zmíněna potíž s některými aktivitami, vnímanými jako příliš osobní. Pro dva účastníky byl výrazně nekomfortní

začátek výcviku, kdy překonávali stud a obavy z mluvení před skupinou. Na otázku, zda vnímali cokoli v programu za nadbytečné, odpověděli v dotaznících ve třech případech negativně, u ostatních se objevilo opět dlouhé povídání, výtka směřovaná dvěma z chlapců, kteří měli tendenci některé otázky a reakce zlehčovat, také se tam objevilo kreslení, pro subjektivně vnímanou nekompetenci v této oblasti a v jedné odpovědi byla zmíněna jako zbytečná nutnost vyjadřovat se vždy ke všem otázkám.

V případě, že by měli žáci možnost cokoliv z výcvikového programu opakovat, bylo by to divadlo, díky kterému byla možnost si vyzkoušet více rolí a možností reakcí, dále různé hry, při kterých zažili žáci určité odlehčení a které byly zároveň dobrým zdrojem učení: *„Divadlo, protože jsem si toho hodně vyzkoušela; Hry, protože byla legrace; Hry, byla sranda; Povídání po hrách, hodně jsem se toho naučil; Scénky, byla legrace a pamatuji si to; Scénky, naučil jsem se jak se bránit; Různé hry, bavilo mě to; Malování map, hodně o tom teď přemýšlím“*

Celkově nejvíce pozitivně žáci hodnotili aktivity spojené s hraním rolí (řící si o kapesné, rozhovor s žákem, který je neodbytný a chce půjčit sešit, hádka s kamarádkou...), následovaly rozcvičky, cílené na rozehřátí a uvedení do tématu setkání a potom aktivity, zaměřené na sebepoznání.

Co se týče organizačního zajištění a formy realizovaného výcviku, pak většinově vyjadřovali žáci spokojenost s připomínkou možnosti zařazení venkovních aktivit, dodržení stanoveného času, tedy nepřetahovat setkání a možností účasti více žáků ze třídy, případně kamarádů.

Doporučení pro vedoucí výcviku byla formulována následovně: *„Dělat to i dál a delší; Končit včas; Někdy si i dupnout; Asi nic; Nevím; Ať to dělá dál; Hlídat čas; Ať jde s námi i ven.“*

K dokreslení výše uvedeného je níže přiložen obr. č. 4: Mapa zpětné vazby.

Obrázek č. 4: Mapa zpětné vazby



10.4.2 Hodnocení programu z pozice vedoucího výcviku (lektora)

Z mého subjektivního pohledu lektora výcvikového programu se podařilo vytvořit dostatečně bezpečné prostředí, ve kterém bylo možné dobře rozvinout vzájemnou interakci mezi účastníky. Zároveň byla míra tohoto bezpečí kontrolována, aby nedocházelo k přesahu do terapeutické roviny. Podařilo se sestavit skupinu, která byla dobře spolupracující, žáci byli ochotní a vstřícní, jak v rámci absolvovaných aktivit, tak potom k jejich stěžejní reflektivní části. V rámci reflexí zažitého se jen občasné stalo, že se objevil povzdech nad trváním této části, při akceptaci takové připomínky vždy došlo k úpravě chování a ke konci našich setkávání se to již stávalo jen zřídkakdy. Nápomocná jistě byla i společná diskuze nad smyslem této konečné fáze aktivity. Jako důležité vnímám projevované uvažování o sobě a vzájemných vztazích a možnostech vlastního vlivu. Ze společných diskuzí mám za to, že se podařilo vést žáky k přemýšlení v širších souvislostech. Na této skutečnosti má jistě podíl důraz na dobrovolnou účast v Růstové skupině, který byl zpočátku akcentován.

Celkové nastavení žáků se odrazilo i na průběhu jednotlivých setkání. Nebylo nutné žádné řešení okolo stanovených pravidel. Zpočátku bylo u dvou z účastníků zaznamenáno tendenční bagatelizující chování, které se také upravilo ve chvíli, kdy bylo akceptováno a popsáno jako jedno z možných chování. Otevřenost v komunikaci byla tak nastolena velmi brzy poté, co si žáci ověřili, že jejich chování, reakce, prožívání budou ze strany lektora akceptovány. Díky tomu se podařilo otevřeně komunikovat i ve chvíli, kdy tato akceptace nebyla patrná na straně jednoho z žáků. Jednalo se o silné momenty, které také byly zmíněny v závěrečných dotaznících.

Z důvodu potřeby věnovat se tématům schopnosti odmítání a regulace vlastního chování a práce s emocemi, která se otevřela již při třetím setkání, jsme u těchto setrvali oproti plánu až do osmého setkání a stala se tak hlavními tématy výcvikového programu. Po absolvování vlastní supervize bylo toto rozhodnutí realizováno s klidem, dění ve skupině bylo přizpůsobeno jejím potřebám a potřebám jednotlivých účastníků. Po vyhodnocení výstupních dotazníků se také ukázalo, že v těchto oblastech byl zaznamenán významný rozdíl v subjektivním hodnocení změn před a po výcviku u jednotlivých účastníků. Žáci se podle mého názoru rychle naučili poskytovat si zpětnou vazbu, a to nezraňující formou (na což nebyli do té doby zvyklí). Jako velmi nosné jsem vnímala společné sdílení ve skupině, díky kterému docházelo v mých očích často k úlevným mechanismům „nejsem v tom sám“ a „je to normální“ a zároveň díky němu získávali žáci vhled do možných jiných strategií, které se jeví často účelněji, než ty, které používají. V tomto ohledu bylo myslím méně výhodné, že šlo o skupinu pouze 8 žáků – dovedu si představit, že ve větším počtu účastníků by se tak dalo vytěžit ze společných reflexí a vzájemného sdílení mnohem více. Na druhou stranu to byl dostatečný počet pro možnost sledovat většinu interakcí a procesů ve skupině i u jednotlivých účastníků. Ve větším počtu považuji za žádoucí přítomnost dalšího člena vedení výcviku.

Jisté rezervy vnímám u vlastní práce s časem z mé strany jako lektora výcviku. Čtyři setkání jsme zakončovali s 20ti minutovým prodloužením, v dalších dvou případech jsme přetáhli stanovenou dobu setkání o 10-15 minut. Jako nevýhodu také vnímám třikrát nutné odkládání a posouvání setkání z důvodu vysoké absence, či karanténních opatření. Rekapitulace minulého setkání a jisté navázání na předchozí setkání tak bylo vždy komplikovanější. Při třetí stejné zkušenosti však sami žáci deklarovali výhodu v tom, že si mohli o některých záležitostech déle popřemýšlet a vyzkoušet si, či prověřit některé získané zkušenosti.

Za poněkud rušivé pokládám také prostředí, kde se Růstová skupina odehrávala. V zapůjčených školních prostorách nebylo dost dobře možné odrušit akustické vlivy budovy školy (zvonění, ruch na chodbě), což ovlivňovalo klid a soustředění na práci a zároveň byli žáci stále v prostorách evokující jim jejich většinový denní program a s ním spojené okolnosti.

V rámci těchto možností se ale domnívám, že bylo dostáno stanoveným cílům a každý z žáků nějakým způsobem z realizace výcvikového programu profitoval. Celkově vnímám realizaci výcvikového programu za smysluplnou a efektivní.

10.4.3 Shrnutí a vyhodnocení k výzkumné otázce VO3

Z pohledu účastníků byly za nejlíbivější záležitosti označeny: humor, možnost klidného řešení a realizované aktivity – zejména hraní rolí a uvolňující hry. Jako nepříjemné bylo vnímáno nedodržení časové dotace výcvikových setkání (opakované přetahování) a chybějící pohyb venku a určitá jednostrannost zaměření (dlouhé reflexe). S organizací byla celkově vyjádřena spokojenost.

Z pohledu vedoucího výcviku bylo vyzdviženo vytvořené akorát bezpečné prostředí, složení skupiny ve smyslu dobré spolupráce, ochoty a vstřícnosti. Jako důležité pro celkové fungování bylo pojmenováno jako zdařilé, kromě již uvedeného, uplatňování akceptujícího přístupu, zásady dobrovolnosti a zvědomování smyslu nabízených aktivit. Co se dále podařilo, byla podpora otevřené komunikace, kterou bylo v rámci setkávání možnost vidět s rostoucí tendencí. Vliv setrvání u témat odmítání a regulace vlastního chování a práce s emocemi po většinu výcvikového času se odrazilo v konečném výsledku hodnocených oblastí, čímž nedošlo k možnému rozvoji dalších oblastí.

Za slabá místa výcvikového procesu pak byla označena práce s časem (docházelo k přetahování jednotlivých setkání), nízký počet účastníků pro vzájemné sdílení a jeho potenciální výtěžnost, lektorská osamocení ve smyslu nemožnosti postihnout všechny důležité procesy, nutnost odkládat setkání z důvodu vysoké absence zaviněné většinou karanténními opatřeními vztahujícími se k onemocnění Covid-19 a prostředí realizace výcvikového programu (možná evokace negativních myšlenek spojených s docházkou do školy a třídou a nemožnost odstínění venkovních ruchů).

V souladu s tímto hodnocením, zhodnocením obsahové stránky Růstové skupiny a dalšími odpověďmi získanými z dotazníků ke spokojenosti s programem výcviku (které nastiňuje i výše uvedená „Mapa zpětné vazby“) a k formě výcviku,

lze definovat pro výzkumnou otázku VO4:

„Jaká zlepšení lze navrhnout pro zlepšení podoby výcvikového programu?“,

tyto body pro jeho zlepšení:

- **zvýšení časové dotace pro možný rozvoj vícero oblastí osobnostně-sociálních předpokladů nebo snížení nároků na počet ovlivňovaných oblastí**
- **zlepšení práce s časem ve smyslu vhodnější struktury programu jednotlivých setkání, aby byl dodržen stanovený čas**
- **zvážení možného zařazení venkovních aktivit**
- **zvážení navýšení počtu účastníků, optimálně na 10-12 žáků ve skupině**
- **vedení programu v lektorském tandemu, optimálně muž - žena**
- **výhodnější volba místa – prostoru pro realizaci výcvikového programu, aby bylo zajištěno dostatečně klidné prostředí bez okolních rušivých vlivů**

11 Diskuze

Ze statistického zpracování výsledků výzkumu bylo zjištěno, že absolvování výcvikového programu „Růstová skupina“, jak byl koncipován, celkově nevedlo k tak výrazným efektům, jak bylo očekáváno. V celkovém měřítku byly prokázány změny hodnoceny jako statisticky významné ve 3 oblastech z celkově 6 sledovaných. Tyto výsledky se shodují s pohledem Greshama (1998), že výcvik v sociálních dovednostech nepřináší žádné zvláště významné, dlouhodobé nebo zobecnitelné změny v sociálním chování dětí a mládeže.

Vývojové období dospívání se nabízí jako jeden z faktorů, za kterým můžeme hledat důvody nízkého efektu ve sledovaných oblastech. Souhrnně jde o období, kdy je celkově sebepojetí nestabilní, roztržité (jak uvádí např. Thorová, 2015 nebo Langmeier a Krejčířová, 2006). Všechno chování podle nich tvoří celek, v němž převládá nevyrovnanost a konfliktnost, dospívající hledá sám sebe, tudíž i porozumění a kladný vztah sám k sobě, stejně jako důvěru v sebe. V souvislosti se skutečností, kterou připomíná Svoboda (2010), že se žáci v období dospívání neradi emočně otevírají druhým, že skrývají své emoce před ostatními a manifestně dávají najevo svou lhostejnost, lze tvrdit, že může jít o jednu z příčin, proč nedošlo k významnému posunu ve sledovaných oblastech týkajících se vyjadřování vlastních myšlenek, pocitů, názorů, postojů a potřeb, či otázky řešení konfliktů. Tyto položky spolu se schopností se vymezit a bránit se případným útokům ze strany druhých a navazování efektivní komunikace potom mohou korespondovat s žáky oslovovaným nízkým sebevědomím a sebedůvěrou.

V tomto kontextu se také objevuje úvaha, zda vymezený čas 12-15 týdnů je dostatečný pro dosažení tak významné změny, když víme, že na zpracování procesu potřebují děti a dospívající více času (Gillernová & Štětovská, 2005).

Dalším možným důvodem nízkého efektu na sledované oblasti může být setrvání výcvikového programu (vlivem úprav na základě aktuálního dění a potřeb skupiny a jejích účastníků) ve dvou tématech, a to asertivitě – konkrétně schopnosti odmítat a v problematice regulace vlastního chování. Tyto dvě oblasti se ukázaly jako výcvikovým programem ovlivněné, na ostatní se nedostalo tolik časového prostoru. Pro ovlivnění dalších oblastí by tak opět vyvstávala otázka potřebnosti navýšení výcvikových hodin, aby se mohlo více cílit i na další oblasti. V této souvislosti poukazuje Gresham (1998) nebo Van et Cook (2006) na skutečnost, že mnohé analýzy uvádějí, že ani typická intervence v rozsahu 2,5-3 hodiny týdně po dobu 10-12 týdnů může být nedostatečná ke změně v oblasti sociálních dovedností.

Nesporně bude celý proces také ovlivňovat osobnost lektora a složení skupiny. Toliko proměnných, vstupujících do procesu, bude jistě stát i za skutečností, že počet evaluovaných programů za počtem realizovaných programů zaostává, jak píše Kolařík (2019).

Druhý úhel pohledu, nabízí zhlédnout dílčí prokázané úspěchy - statisticky významné změny v oblasti/schopnosti 1) kontroly svého chování a emocí; 2) spolupráce s druhými a 3) odmítnout nepřijatelný požadavek, či nabídku ze strany druhého. Jde tedy o 3 položky, které se podařilo výcvikovým programem u zúčastněných žáků ovlivnit oproti očekávanému posunu u sledovaných 6 položek dotazníku. Tyto pozitivní změny jsou naopak v souladu s některými jinými studiemi, např. Pfiffner & McBurnett (1997); Egan & Perry (1998); Fox & Boulton, (2003, 2005), které prokázaly, že vlivem sociálně psychologického výcviku mohou pozitivní změny nastat.

V otázce pozitivního posunu ve schopnosti ovládat své chování a emoce, se nabízí úvaha, zda může tento posun korespondovat se schopností účinnějšího učení se na základě poznání logických souvislostí a narůstající schopnosti přebírat za sebe zodpovědnost, jak uvádí Langmeir & Krejčířová (2006), kdy v rámci výcvikového programu došlo díky zkušenosti v malé skupině a díky vrstevnickému vlivu k dobrému pochopení a poznání následků vlastního chování a ve spojení s konkrétním nácvikem v pravou chvíli mohlo vést k akceleraci přirozeného vývoje a k těmto výsledkům. Na druhou stranu je zde otázka, zda hodnocení v této položce není spíše o, v tomto věku přirozeném, přijetí principu „jak má ovládnutí vlastního chování a práce s emocemi správně vypadat“ než o faktické dovednosti své chování a emoce ovládat. Tuto myšlenku ale nepodporují závěry z otevřených otázek, kdy někteří absolventi deklarovali úspěšnost v ovládnutí svého chování.

Pozitivní posuny v dalších bodech lze přisuzovat nejspíše i opakovanému hraní rolí a nácviku různých dovedností, které v rámci výcviku probíhaly a které se úzce váží právě na dovednost a odvalu říci si o pomoc, na schopnost odmítání, spolupráci s druhými a vzájemné vycházení ve vztazích s druhými.

Významnou roli v pozitivních posunech bude hrát vytvoření bezpečného prostoru skupiny pro zažití pocitu sounáležitosti, jak o tom hovoří Hermochová (1988), či Kolařík (2019).

Stejně tak se na pozitivních změnách budou podílet i výše uvedené příčiny, spojované s nízkým efektem, jako věk účastníků, osobnost lektora a složení skupiny. Stejně jako mohou působit nežádoucím směrem, mohou působit i podpůrně. Vzniká tak celá velká oblast, která může vybízet k dalšímu zkoumání.

Analýza otevřených otázek vyplněných dotazníků ukazuje na skutečnost, že ani některé z dalších oblastí, kde sice statistika neprokázala očekávaný efekt, nezůstaly úplně beze stop, a to v oblastech 1) sebepojetí: „*uvědomil jsem si, jaký mám dobrý stránky; jsem jistější; umím víc, než jsem si myslela; vím, co umím dobře*“; 2) řešení konfliktů: „*když se ve třídě hádáme, pomůžu to rozseknout, všechno se řešilo v klidu; vím, co, když bude hádka, ve třídě už se nehádáme...*“; 3) vyjádření vlastního názoru před druhými: „*můžu říct, co si myslím, i když se to druhým nezdá nebo se smějí; umím už říct, co si myslím; už vím, jak prosadit svůj názor; navzájem se posloucháme, co a jak říkáme; ...když jsem ve cvičení obhájila svůj názor*“ a 4) otevřené komunikace: „*jsem klidnější v komunikaci s druhými; můžeme si leccos říct a neodsoudíme se; jak říct druhému, že jsem naštvanej a co se mi nelíbí*“. Je zde tedy potvrzena minimálně vytvořená zkušenost se jmenovanými fenomény a například právě zkušenosti s vrstevnickými konflikty, jak předpokládají různí autoři (Piaget, 1966, Dunn & Slomkowski, 1992; Garvey, 1984; Goodwin & Goodwin, 1987 in Chung & Asher, 1996), snižují egocentrismus, podporují sociální porozumění a zlepšují diskurzivní dovednosti, k čemuž ze zmiňovaných výpovědí opravdu dochází a je zde také patrný přesah do běžného života.

Protože na první „statistický“ pohled jsou výsledky našeho projektu méně úspěšné oproti prvotnímu očekávání, je nutno připomenout, že v našem případě nejde čistě o výukový proces, který by bylo pravděpodobně snazší evaluovat, ale že jde o proces výcvikový. Výcvikový program postavený na interakčním procesu a sebezkušenostních technikách totiž probíhá v každé skupině jinak, průběh je závislý na složení skupiny, na individuálních dispozicích, jedinečnostech jejích členů, ale i na osobnosti lektora, jeho kvalitě a kompetencích a dalších faktorech, které není snadné všechny postihnout, zdali to vůbec možné je. Stejně tak není snadné definovat konkrétní kritéria, podle kterých lze měřit úspěšnost. Od těchto složitostí je ale možné odvíjet další možnosti zkoumání sociálně psychologického výcviku, jeho dopadů, možností a potenciálu. Je ale deklarovaný subjektivní posun u každého z účastníků skutečně tak bezvýznamný? Vaněková (2005) k tomu uvádí, že i když je jasné, co má být cílem interakčního procesu, konečný výsledek je do značné míry otevřený, protože nikdo nemůže zcela přesně předpovědět, jaký bude průběh aktivity, co kdo řekne, či udělá, jak bude intervence pracovat v čase, jakou roli sehraje vedoucí výcviku apod.

K prokázaným dílčím profitům z absolvování výcvikového programu došlo jistě díky samotné možnosti setkávání se v malé sociální skupině, kdy se podařilo projevat city a zabývat se jimi, zkoušet si různé formy chování, pozorovat sebe i druhé, komunikovat spolu,

hrát různé role, přispívat dění ve skupině, což je v souladu s popisem Hermochové (1988). Takto získané devizy jsou statisticky obtížně postižitelné, ale ve zpětných vazbách účastníků našeho projektu byly zachyceny.

Ze subjektivního hodnocení absolventů výcviku v rámci otevřených otázek, vyplývají ještě další benefity po absolvování programu: získání nových zkušeností pro lepší porozumění druhým (které mohou zvyšovat míru tolerance a respektu k jinakosti druhých, či odlišnosti jejich názorů apod.); získání jistoty pro sdělování vlastního názoru a uvědomění si moci vlastního vlivu na situaci; osvojení nových dovedností pro jednání s druhými lidmi (které byly dokladovány i při použití v osobním životě účastníků); zkvalitnění komunikačních strategií a další profitující zkušenosti, uvedené v podkapitole Zpracování otevřených otázek po absolvování výcvikového programu. Tyto výsledky, vycházející z prakticky vyzkoušených vzorců chování, což zvyšuje šanci na vytvoření důvěry v účinnější jednání i v dalších situacích běžného života, jak to uvádí Myers (1993). V kontextu skutečnosti, že vycházíme ze subjektivního hodnocení 8 účastníků, se opět vynořuje otázka, jak by tyto skutečnosti vypadaly v případě většího počtu účastníků a při déletrvajícím výcvikovém programu.

Kladný poměr odpovědí získaných z otázek k užtku výcvikového programu, jak od žáků, tak jejich rodičů, zda se něco nového dotazovaný dozvěděl a co nového se naučil a co je mu ku prospěchu v jeho osobním životě a jak se to projevuje (uvedených tamtéž) také ukazuje pozitivní efekt realizovaného programu, který zakládá na jeho smysluplnost a naznačuje potenciál pro jeho realizaci. Tyto výstupy jsou v souladu s tím, co uvádí například Kratochvíl (2017), že díky výcviku dochází k rozvoji kladného sebepojetí, sebeocení a sebehodnocení, k rozvoji pozitivního myšlení a důvěry ve vlastní síly. Tyto mechanismy lze dokladovat i proměnou výčtu vnímaných silných a slabých stránek účastníků, kdy se jednak výrazně proměnil poměr uváděných silných stránek před a po absolvování programu a také se objevily konkrétní osobnostní vlastnosti („*ochotný pomoci, empatický, sdílející...*“) namísto obecných charakteristik, uváděných před vstupem do programu („*milý, hodný, veselý...*“). Na tomto efektu se může ale podílet i nová zkušenost s použitím příslušného názvosloví, které žáci nemají příležitost slyšet v takové frekvenci, jako při záměrně vedeném programu a také problematika sociálně žádoucích odpovědí.

Nicméně i tak, za důležité považuji zmínit ukazující se pozitivní postoj k obsahu výcviku, který by mohl zvyšovat pravděpodobnost, že zkušenosti z něj budou využity i v žité realitě, jak o tom hovoří například Jarošová (2005). A byť se jedná o subjektivní prožitky, které nelze generalizovat, z pohledu jedince samotného a jeho místa ve světě a vztahování

se k druhým a sama k sobě jsou to z mého pohledu nezanedbatelné změny, byť se ukazují v malém měřítku.

Hodnocení výcvikových aktivit za využití modelu Kirkpatricka (1996) by v rovině „reakce“ vycházel velmi uspokojivě. Účastníci vyjadřovali spokojenost s výcvikovým programem, včetně vnímání užitečnosti výcviku. Také v rovině „učení“ byl doložen efekt, účastníci vyjádřili zisk nových dovedností a změny v chování. U nabytí těchto nových kompetencí ale není zřejmé, zda a jak jsou udržitelné v čase. K tomu by bylo zapotřebí další šetření s jistým časovým odstupem. Abychom mohli spolehlivě dokladovat změny v rovině pracovního „chování“ účastníků, chybí nám právě data zjištěná z běžného života účastníků od jejich vrstevníků, rozhovorů s rodiči, či pedagogy, případně opět získaná subjektivní vyjádření s odstupem v čase o tom, zda nabyté dovednosti používají účastníci v praxi. A co se týká roviny konkrétních „výsledků“ dosažených díky absolvování výcviku, významných pro samotného účastníka nebo pro působení v organizaci, tyto nelze doložit ze stejných důvodů.

11.1 Limity práce

Za jednoznačný limit výzkumu nyní s odstupem času a získanou zkušeností s vedením výcvikového programu jednoznačně považuji skutečnost, že vedení a zároveň vyhodnocování procesu realizovala jedna osoba. V tomto případě výhoda být součástí skupiny nepřeváží nevýhody ve zvýšených nárocích na objektivitu. Navíc není možné v jedné osobě postihnout všechny aspekty, na které si projekt činil ambice. Stejně jako se domnívám, že vedení skupiny v lektorském tandemu muž – žena by bylo výhodnější a přínosnější.

Za další limit potom považuji počet účastníků výcvikové skupiny a skutečnost, že byli spolužáky jedné třídy. Skupina tak byla zatížena jistou vztahovou historií a některé procesy, např. rozvoj otevřené komunikace, tak byly bržděny a počet účastníků byl na hraně pro práci ve skupinách, účastníci tak měli omezenou možnost získat větší repertoár zkušeností. Původně zamýšlený výběr by byl jistě vhodnější.

Podstatným limitem je také skutečnost, že máme k dispozici pouze sebehodnotící pohled účastníků výcviku a jejich rodičů, díky chybějícímu hodnocení ze strany například vrstevníků, či učitelů zúčastněných žáků, či srovnání s kontrolní skupinou, nejsme schopni prozkoumat rozsah shody se subjektivním vnímáním dosažených změn. Pro potvrzení subjektivních předpokladů užitečnosti a praktického přesahu bych příště uvažovala ještě také

například o využití rozhovoru s rodiči (namísto zadání dotazníku) zúčastněných žáků a jejich pedagogy, či spolužáky, jak o tom hovoří např. Svoboda (2010) nebo Pelcák (2012). Navíc se nabízí otázka použití standardizovaných metod pro evaluaci změn v osobnostně-sociální rovině. Byly by výsledky statistické analýzy jiné, byť by se standardizované testy zaměřily výhradně na jednu oblast, např. sebepojetí, jak je možné to vysledovat v různých studiích?

Limit absence měření efektu změny u kontrolní skupiny a porovnání výsledků s experimentální skupinou je také bezesporný.

A v neposlední řadě mě napadá otázka, jak by se lišil vývoj skupiny a jak by celý proces vypadal v případě, že by byl výcvikový program realizován v prostoru mimo kmenovou školu účastníků, jak bylo původně v plánu, jak mohla tato skutečnost celý proces ovlivnit?

11.2 Přínosy práce

Za nesporný přínos práce považuji její praktické využití hned na několika úrovních. V první řadě u samotných žáků, kteří program absolvovali, kdy se podařilo vytvoření bezpečného prostoru, kde mohli sdílet a získávat nové zkušenosti v rámci skupiny a ze které si dle vyplněných odpovědí, byť subjektivních, odnesli podstatné obsahy. Se třemi účastníky jsem na žádost jejich rodičů stále v kontaktu a smluvena byla individuální setkání k podpoře získaných užiteků.

V dalším případě pro organizaci, kdy de facto došlo k pilotnímu provedení výcvikového programu, na kterém lze stavět další výcvikové skupiny v budoucnu, které mohou být zaměřovány pro různé věkové kategorie, s různými cíli a záměry a může být zároveň jistou inspirací pro další kolegy.

A v neposlední řadě přínos osobně-profesní pro mě samotnou, kdy jsem získala zkušenost s vedením výcvikové skupiny, obohacena z kontaktu se zúčastněnými žáky, supervizí případové práce a zkušeností s realizací výzkumného projektu. Realizace projektu vedla k výrazné sebereflexi, čím přispěla k mému osobnostnímu růstu.

11.3 Náměty pro další zkoumání

Realizovaný výzkumný projekt se svými výsledky vede k rozličným úvahám pro další možné záměry dalšího zkoumání, např. ověření trvání efektu získaného absolvováním výcviku v čase, realizace a ověření výjezdového intenzivního výcvikového programu nebo programu s výrazně navýšeným počtem výcvikových hodin. Dále se nabízí návrat k původnímu záměru projektu a zaměřit se na specifika klientů pedagogicko-psychologické poradny a prostřednictvím standardizovaných metod ověřit efekt dopadů SPV u nich se zaměřením se na jednu specifickou oblast, například emoce nebo sebepojetí za využití standardizovaných metod.

12 Závěr

Tato práce se zabývá problematikou sociálně psychologického výcviku. Cílem výzkumné části byla evaluace sestaveného výcvikového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních schopností jeho účastníků.

Hledány byly odpovědi na čtyři výzkumné otázky:

- Jak žáci hodnotí absolvovaný program z pohledu jejich osobního přínosu?
- Jak hodnotí efekt absolvovaného výcviku u svých dětí jejich rodiče?
- Jaká zlepšení nastanou v oblasti osobnostně-sociálních předpokladů u absolventů výcvikového programu?
- Jaká zlepšení lze navrhnout pro ideální podobu výcvikového programu?

Z analýzy vyplývají tato zjištění:

- Ze strany účastníků i lektora programu je možné mluvit o programu jako o efektivním.
- Statisticky významné pozitivní změny byly prokázány v oblasti 1) kontroly vlastního chování a emocí, 2) spolupráce s druhými a 3) odmítnutí nepřijatelného požadavku či nabídky.
- Pozitivní dopady byly vysledovány v oblasti: a) *sebepojetí*, b) *řešení konfliktů*, c) *vyjádření vlastního názoru* a d) *otevřené komunikaci*.
- Sestavený program byl schopen reagovat na potřeby účastníků a posílil je v oblastech sociálních dovedností.
- Všech 8 účastníků výcviku se naučilo něčemu novému ze sociálně psychologického pohledu.
- 7 z 8 žáků se dozvědělo něco nového v osobnostní rovině, co užívají ve svém osobním životě, zejména ve vrstevnické skupině, v kontaktu se sourozenci a v komunikaci).
- Všichni dotazovaní potvrdili zažití pocitu přijetí, sounáležitosti a bezpečí ve skupině.
- Z organizačního a formálního pohledu byla účastníky vyjádřena spíše spokojenost, opačný pohled je zohledněn v bodech pro jeho zlepšení.
- Otázka hodnocení výcviku ze strany rodičů zúčastněných dětí vyžaduje další zkoumání.
- Výcvikový program se ukázal jako přínosný pro účastníky, pro poskytující organizaci i pro lektora výcviku.

- Byly definovány tyto oblasti pro zlepšení výcvikového programu:
 - zvýšení časové dotace výcvikového programu
 - zlepšení práce s časem ze strany lektora
 - zvážení zařazení venkovních aktivit
 - zvážení navýšení počtu účastníků
 - vedení programu v lektorském tandemu, optimálně muž – žena
 - vhodnější volba prostoru pro realizaci výcvikového programu.

Souhrn

Sociálně psychologický výcvik je tréninkem rozvíjení komunikačních a dalších sociálně-psychologických dispozic, kultivováním schopnosti reflexe sebe sama i druhých, nalézáním silných stránek i rezerv v jednání s lidmi, zmapováním osobního komunikačního či percepčního stylu, kultivací vyjadřování a přijímání emocí, rozvojem citlivosti k neverbální komunikaci, rozvojem specifických sociálně-psychologických dovedností, snížením rozporu mezi vnitřním laděním osobnosti a navenek vysílanými informacemi, potenciálním přispěním k porozumění a dorozumění mezi různými kulturami a obohacením prožívání o různorodost reality (Štětovská, 2005). Díky možnému odhalení vztahu mezi svými vnitřními problémy a problémy v jednání s lidmi se pohybuje na hranici s psychoterapií (Hermonchová, 1982). Své historické kořeny má jednak v T-skupinách, vážících se ke jménu Kurta Lewina (Yalom, Leszcz, 2007) a také v encounterových skupinách nebo také skupinách setkání, svázaných s C. R. Rogersem (1970).

Ve výcvikovém procesu je uplatňována řada specifík a podmínek, pracuje se se skupinovou dynamikou a podle různých kritérií. Výcvikové skupiny se vytváří v mnoha různých oblastech, které se stále rozvíjejí a rozšiřují (Gillernová, Štětovská, 2005) a také u různých skupin, různého zaměření, ale i věku, tedy i ve věku dětí a dospívajících.

V našich podmínkách je od roku 2007 zavedena povinnost osobnostně sociální výchovy pro základní školy, řada výcvikových programů vzniká i v souvislosti s prevencí rizikového chování, a to již pro děti v mateřských školách (Valenta, 1999, 2010; Soják, 2017; M. Svoboda, 2010, 2017; Skácelová & Macková, 2012; Dubec, 2012; Smékalová & Palová, 2016; J. Svoboda, 2019). V zahraničí se můžeme potom setkat s různými dalšími koncepty, kdy jde o sociálně psychologický výcvik zaměřený na určitou oblast, či zde prvky SPV jednoznačně nacházíme, např. Social Emotional Learning (Ross & Tolan, 2018; Frey et al. 2005), Team-Based Learning (Sweet & Michaelsen, 2007), Personal and social development (McLaughlin & Byers, 2001; Tattum & Tattum, 2017; Gallagher, Millar, Ellis, 2006) a Social skills training (Cartledge & Milburn, 1995; Spence, 1995; McGinnis & Goldstein, 1997; Fox & Boulton, 2003; Cumming et al., 2008; Kılıç & Aytar, 2017).

Oproti počtu existujících výcvikových programů však zaostává jejich evaluací (Kolařík, 2019), navíc s rozporupnými výsledky, které ukazují na skutečnost, že výcvik v sociálních dovednostech nepřináší žádné zvláště významné, dlouhodobé nebo zobecnitelné změny v sociálním chování dětí a mládeže (Gresham, 1998; Fornesse & Kavaleh, 1996) nebo naopak potvrzují, že vlivem sociálně psychologického výcviku mohou

nastat významné pozitivní změny (Pfiffner & McBurnett, 1997; Egan & Perry, 1998 nebo Fox & Boulton, 2003, 2005).

Užitečné uplatnění svou podstatou SPV nabízí i pro skupiny dětí, které jsou zatížené určitými specifiky, jak například klienti pedagogicko-psychologických poraden. Ze zjištěných možností v našich podmínkách navíc vyplývá, že je region, kde chybí nabídka výcvikového programu pro dospívající, zatížené určitými starostmi v sociální oblasti.

Cílem empirické části proto bylo sestavit, zrealizovat a evaluovat sociálně psychologický výcvik pro dospívající ve věku 12-14 let. Cílem evaluace bylo zodpovězení čtyř výzkumných otázek zaměřených na efekt absolvovaného programu u žáků, jejich rodičů a trenéra výcviku s cílem definovat prostor pro zlepšení výcvikového programu. Výcvikového programu se zúčastnilo 8 žáků ve věku 12-13 let, kteří se dobrovolně přihlásili k účasti poté, co byla vybrána a oslovena základní škola s větším počtem inkludovaných žáků a v jejich třídě byly rozdány informační letáky s možností přihlášení se do výcvikového programu. Potřebná data pak byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření s otevřenými a škálovými otázkami a k jeho vyhodnocování bylo využito smíšeného kvalitativně kvantitativního přístupu.

Výsledky analýzy subjektivního hodnocení ukazují, že sestavený program byl schopen reagovat na potřeby účastníků a došlo u nich k posílení v oblasti sociálních dovedností na úrovni kontroly vlastního chování a emocí, odmítnutí nepřijatelného požadavku či nabídky a spolupráce s druhými. Dílčí pozitivní změny byly zaznamenány také v oblasti sebepojetí, řešení konfliktů, schopnosti vyjádřit vlastní názor a otevřeně komunikovat. Všech 8 účastníků výcviku se naučilo něčemu novému ze sociálně psychologického pohledu, 7 z 8 žáků se dozvědělo něco nového v osobnostní rovině a všichni shodně uvedli, že z takto získaného obsahu, nových zkušeností a dovedností již čerpají ve svém osobním životě (zejména ve své vrstevnické skupině a v kontaktu se sourozenci v oblasti komunikace). Všichni dotazovaní také potvrdili zažití pocitu přijetí, sounáležitosti a bezpečí ve skupině, což je nezbytný předpoklad pro žádanou změnu, jak to uvádí i Hermochová (1988), Vaněková (2005) nebo Svoboda (2010) či Kolařík (2019). Ze získaného subjektivního hodnocení ze strany účastníků i lektora programu je tedy možné mluvit o programu jako o efektivním. Zároveň lze konstatovat, že realizace výcviku podpořila, pro adolescenty významné oblasti, a to komunikaci a seberegulaci, jak je popisuje Macek (2003). Zároveň ale výsledky získané statistickou analýzou ukazují, že efekt výcvikového programu není tak výrazný, jak bylo očekáváno, čímž se shoduje například s pohledem Greshama (1998).

Za podrobnější prozkoumání by jistě stála otázka, jak vnímají efekt výcvikového programu rodiče zúčastněných žáků, získané informace nevněsly do konečných výsledků žádné zásadní stanovisko. Tento pohled by mohlo také doplnit šetření u vrstevníků zúčastněných žáků, nebo jejich vyučujících, zda jsou u nich pozorovatelné nějaké změny po absolvování výcviku, a to ve shodě s pracemi Svobody (2010) nebo Pelcáka (2012). Zajímavý by byl také pohled v čase, tzn., jak jsou zaznamenané změny trvalé nebo naopak pomíjivé.

Realizovaný výzkum je zatížen mnoha limity, jako je vedení a evaluace prováděná jednou osobou; počet účastníků, pohybující se na hranici možné realizace výcviku; vysoká míra subjektivity v poskytovaných odpovědích a nemožnost srovnání s kontrolní skupinou. I z tohoto důvodu vnímám realizovaný výzkum jako odvážnou prvotinu, pronikající do problematiky evaluace sociálně psychologického výcviku.

Zároveň vnímám jako významný praktický přesah výzkumného projektu pro žáky (kteří mohli v bezpečném prostoru sdílet a získávat nové zkušenosti v malé skupině), pro organizaci (kdy de facto došlo k pilotnímu ověření výcvikového programu, lze na něm stavět další výcvikové skupiny v budoucnu, které mohou být zaměřovány pro různé věkové kategorie, s různými cíli a záměry a který může být inspirací pro další kolegy) a pro mě samotnou (v osobnostně-profesním růstu, získání zkušeností s vedením výcvikové skupiny, se supervizí případové práce, s realizací výzkumného projektu a obohacení z kontaktu se zúčastněnými žáky).

Pro další zlepšení podoby výcvikového programu byly uvažovány možnosti zvýšení časové dotace výcvikového programu; zlepšení práce s časem ze strany lektora; zařazení venkovních aktivit; navýšení počtu účastníků; vedení programu v lektorském tandemu muž – žena a odlišná volba prostoru pro realizaci výcvikového programu.

Literatura

1. Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
2. Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics: Research and theory*. New York: Harper & Row.
3. Cronbach, L. J., & Shapiro, K. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Jossey-Bass,.
4. Cumming, T. M., Higgins, K., Pierce, T., Miller, S., Boone, R., & Tandy, R. (2008). Social skills instruction for adolescents with emotional disabilities: A technology-based intervention. *Journal of Special Education Technology*, 23(1), 19-33.
5. Chen, H. T., & Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage.
6. Českomoravská psychologická společnost. (2017). *Etický kodex psychologické profese*. Získáno 23. 1. 2022 z <https://cmpsy.cz/files/EK/Etický-kodex-psychologicke-profese-12-2017.pdf>.
7. Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, 74(2), 374-393.
8. Egan, S. K., Monson, T. C., & Perry, D. G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34(5), 996–1006. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.996>.
9. Ferjenčík, J. (2008). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
10. Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 2-13.
11. Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.
12. Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
13. Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171–200.
14. Gallagher, M., Millar, R. & Ellis, R. (2006). The role of adolescent perceptions in personal and social education: a review of the literature. *Journal of Curriculum Studies*. 28, 577 – 596.

15. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
16. Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. *Aplikovaná sociální psychologie I. Praha: Portál*, 259-301.
17. Gillernová, I. & Štětovská, I. (2005). Pravidla a podmínky provádění sociálně psychologického výcviku. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 23 – 31.
18. Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild?. *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.
19. Gresham, F.M., Van, M.B., & Cook, C.R. (2006). Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors: Remediating Acquisition Deficits in At-Risk Students. *Behavioral Disorders*, 31, 363 - 377.
20. Hall, I., & Hall, D. (2017). *Evaluation and social research*. Macmillan International Higher Education.
21. Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
22. Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.
23. Hermochová, S. (1982). *Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
24. Hermochová, S. (1988). *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
25. Hermochová, S. (1991). *Metody aplikované sociální psychologie IV.: Sociálně-psychologický výcvik ve školním věku*. Praha: FF UK, Karolinum.
26. Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: Aisis.

Hermochová, S. & Vaněková, D. (2005). *Stručná historie a současnost*. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 11 – 21.

Jarošová, E. (2005). *Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku*. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 191 – 204.

27. Kılıç, K. M., & Aytar, F. A. G. (2017). The effect of social skills training on social skills in early childhood, the relationship between social skills and temperament. *Egitim Ve Bilim*, 42(191).
28. Kolařík, M. (2006). *Interakční psychologický výcvik*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, FF.
29. Kolařík, M. (2019). *Interakční psychologický výcvik. 2., doplněné a přepracované vyd.* Praha: Grada.
30. Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika*. Praha: Karolinum.
31. Kratochvíl, S. (2001). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
32. Kratochvíl, S. (2017). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
33. Kučírek, J. (2017). *Aplikovaná psychologie: vybraná témata: teleworking, leadership, sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada.
34. Kucharská, A. (1997). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál.
35. Kurt, S. (2016). Kirkpatrick model: Four levels of learning evaluation. *Educational technology*, 526. získáno 2. února 2022 z <https://educationaltechnology.net/kirkpatrick-model-four-levels-learning-evaluation/>.
36. The Kirkpatrick Evaluation Model Explained, získáno 2. února 2022 z <https://www.skillshub.com/the-kirkpatrick-evaluation-model-explained/>.
37. Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's four-level-model. *Training & Development*, 1, 54–57.
38. Langer, S. (2006). *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků*. Hradec Králové: Kotva.
39. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada,
40. Lepeška J. & Šťasenková R. (2018). *Sociálně psychologický výcvik pro 21. století. Sborník příspěvků z konference*. Terezín: VŠ aplikované psychologie.
41. Matoušek, O. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
42. McLaughlin, C., & Byers, R. (2001). *Personal and social development for all*. London: David Fulton Publishers.
43. Macek, P. (2003). *Adolescence. 2., upr. vyd.* Praha: Portál.
44. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
45. Myers, D. G. (1993). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.

46. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac.* Praha: Academia.
47. Němcová, L. & Svoboda, J. (2017). *Praxe dlouhodobých poradenských a sebezvojových skupin.* Praha: Triton.
48. Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
49. Pavlas Martanová, V., Běhounková, L., Exnerová, M., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., ... & Šťastná, L. (2012). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování.* Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
50. Pelcák, S. (2021). *Sociálně psychologický výcvik, průvodce předmětem pro studijní program Sociální patologie a prevence.* Získané 20. ledna 2022 z https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/studijni_opory/socialni_patologie_a_prevence_2021/socialne-psychologicky-vycvik.pdf.
51. Pfiffner, L. J., & McBurnett, K. (1997). Social skills training with parent generalization: Treatment effects for children with attention deficit disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), 749–757. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.5.749>.
52. Pokorná, V. (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* Praha: Portál
53. Průcha J., (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků.* Brno: Masarykova univerzita.
54. Reber, A. & Reber, E. (2001). *Dictionary of Psychology.* New York: Harper and Row.
55. Rieger, Z. (1998). *Lod' skupiny. Inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii. Příručka pro odborníky.* Hradec Králové: Konfrontace.
56. Rogers, C. (1970). *Carl Rogers on encounter groups.* New York: Harper and Row.
57. Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199.
58. Rossi P. H., Lipsey M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Získáno 21. ledna 2022 z <https://archive.org/details/evaluationsystem0000unse>.
59. Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Henry, G. T. (2018). *Evaluation: A systematic approach.* Sage publications.
60. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie.* Brno. Paido.
61. Skácelová, L. & Macková, L. (2012). *Metodika osobního rozvoje.* Praha. Klinika adiktologie.

62. Smékalová, E. & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
63. Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada
64. Soják, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb strom, mozaika a vzducholod'*. Praha: Grada.
65. Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, 22(2), 189-222.
66. Strain, P. S., Guralnick, M. J., & Walker, H. M. (Eds.). (2013). *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. Elsevier.
67. Svoboda, M. (2010). *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol*. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedry pedagogiky.
68. Svoboda, M. (2017). *Psychosociální interakční výcvik v pedagogické praxi*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
69. Svoboda, Jan. (2019). *Jak obohatit výuku, kurzy (i sebe)*. Praha: Jonathan Livingston.
70. Sweet, M., & Michaelsen, L. K. (2007). How group dynamics research can inform the theory and practice of postsecondary small group learning. *Educational Psychology Review*, 19(1), 31-47.
- Štětovská, I. (2005). *Možnosti a meze sociálněpsychologického výcviku, perspektivy dalšího rozvoje*. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 205 – 210.
71. Tasca, G. A. (2021). Twenty-five years of Group Dynamics: Theory, research and practice: Introduction to the special issue. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 25(3), 205-212. <http://dx.doi.org/10.1037/gdn0000167>.
72. Tattum, D., & Tattum, E. (2017). *Social education and personal development*. Routledge.
73. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
74. Tosey, P. & Gregory, J. (2010). *Dictionary of personal development*. London: Wiley.
75. Ulmanová, M., & Dubec, M. (2012). *Čítanka k osobnostní a sociální výchově*. Projekt Odyssea.
76. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum

77. Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systémů)*. Praha: ISV, s. 19.
78. Valenta, M. (2010). *Evaluační efektivnosti postupů blízkých dramaterapií, dramatické (výchovné dramatické) a osobnostně-sociálního výcviku v pregraduální přípravě speciálních pedagogů*.
Získáno 23. 1. 2022 z file:///C:/Users/UPRAVS~1/AppData/Local/Temp/288-313(1).pdf.
79. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Česká republika.
80. Wasserman, D. L. (2010). Using a systems orientation and foundational theory to enhance theory-driven human service program evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 67-80.
81. Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2021). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.
82. Zámečník, P. (2010). *Evaluační terapeuticko-poradenského programu REPADO zaměřeného na pomoc řidičům s problematickým průběhem praxe*. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

Zdroje uvedených poskytovaných služeb:

Centrum sociální pomoci a služeb. (8. listopadu 2021). *Skupinová terapie*. Získáno z <https://www.cspshk.cz/Skupinova-terapie-pro-deti.html>

Jules a Jim, z.ú Jules a Jim. (8. listopadu 2021). *Růstová skupina Sklep*. Získáno z <https://julesajim.cz/pro-rodice/>

Nomia, z.ú. (8. listopadu 2021). *Podpurná skupina pro dospívající dívky*. Získáno z <https://nomiahk.cz/podpurna-skupina-pro-dospivajici-divky/>

Prospe, z.s (8. listopadu 2021). *Skupina osobnostního rozvoje*. Získáno z <http://prospe.cz/prospe/2021/07/13/aktuality-rustove-skupiny/>

Středisko výchovné péče Návrat. (8. listopadu 2021). *Skupinový program pro klienty*. Získáno z <https://www.svphk.cz/nabidka-sluzeb/ambulance/terapeuticka-skupinka/>

ŠPP Mozaika. (8. listopadu 2021). *Skupinový program*. Získáno z <https://www.sppmozaika.cz/zaci-a-rodiny/>

Život bez závislostí, z.s. (8. listopadu 2021). *Růstová skupina*. Získáno z <https://www.zivot-bez-zavislosti.cz/skupiny-osobnostniho-rozvoje/rustova-skupina/>

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Potenciál sociálně psychologického výcviku z pohledu klientů pedagogicko-psychologické poradny a jejich zákonných zástupců

Autor práce: Mgr. Jana Kaplanová

Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, PhD.

Počet stran a znaků: 68 stran, 146 767 znaků vč. mezer

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 82

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá sociálně psychologickým výcvikem, jeho efektivitou a využitím v praxi. Teoretická část cílí na seznámení se základními pojmy; s historickým kontextem, přiblížení oblastí, kterých se nejvíce dotýká a nastínění některých postupů, či metod pro jeho provádění v praxi, včetně rizik, která je vhodné pro jeho realizaci znát. Cílem výzkumu bylo sestavení, realizace a evaluace výcvikového programu pro dospívající. Programem prošlo 8 žáků ve věku 12-13 let s cílem rozvoje jejich osobnostně-sociálních dovedností. Odpovědi na výzkumné otázky, zjišťující efektivitu výcvikového programu a možnosti pro jeho zlepšování, byly hledány prostřednictvím dotazníkového šetření před a po programu. K analýze dat byla využita popisná statistika, Wilcoxonův párový test a obsahová analýza otevřených odpovědí. Výsledky ukazují pouze na dílčí pozitivní změny v rovině kontroly vlastního chování a emocí, spolupráce s druhými a odmítnutí nepřijatelného požadavku. Další prokázané změny se ukázaly jako statisticky nevýznamné. Na základě subjektivního hodnocení účastníků i lektora programu je možné mluvit o programu jako o efektivním.

Klíčová slova: sociálně psychologický výcvik, růstová skupina, sociální dovednosti, evaluace, skupinová dynamika

ABSTRACT OF THESIS

Title: The potential of social psychological training from the perspective of clients of pedagogical-psychological counseling and their legal representatives

Author: Mgr. Jana Kaplanová

Supervisor: PhDr. Marek Kolarik, PhD.

Number of pages and characters: 68 pages, 146 767 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 82

Abstract: The diploma thesis deals with social psychological training, its effectiveness and use in practice. The theoretical part aims to get acquainted with the basic concepts; with the historical context, an approach to the areas most affected and an outline of some procedures or methods for its implementation in practice, including the risks that are appropriate for its implementation. The aim of the research was to compile, implement and evaluate a training program for adolescents. 8 students aged 12-13 underwent the program with the aim of developing their personal and social skills. Answers to research questions determining the effectiveness of the training program and opportunities for its improvement were sought through a questionnaire survey before and after the program. Descriptive statistics, Wilcoxon paired t test, and open source content analysis were used to analyze the data. The results show only partial positive changes in the level of control of one's own behavior and emotions, rejection of an unacceptable request, cooperation with others. Other proven changes proved to be statistically insignificant. Based on the subjective evaluation of the participants and the lecturer of the program, it is possible to speak of the program as effective.

Key words: social psychological training, growth group, social skills, evaluation, group dynamics

Přílohy

Příloha 1 Vstupní dotazník

Příloha 2 Přehled plánovaných témat k realizaci a plán průběhu setkání Růstové skupiny

Příloha 3 Výstupní dotazník

Příloha 1

Vstupní dotazník

Vítej na „Růstové skupině“ nebo také „Růstovce“, kam ses přihlásil/a.

Na úvod tě poprosím o pár vstupních informací:

Projdi postupně všemi otázkami a zaznamenej své odpovědi.

Vše, co tě napadne je v pořádku, v tomto dotazníku neexistuje špatná odpověď. Zkus prosím odpovídat podle skutečnosti.

Je mi _____ roků a _____ měsíců

Jsem: dívka x chlapec

Jak ses o Růstovce dozvěděl? _____

Proč ses rozhodl pro účast v Růstovce? _____

Jsi tu dobrovolně? _____

Co si chceš z Růstovky odnést? (něco se naučit, vyzkoušet si...)

Čeho by ses naopak rád zbavil? _____

Je něco z čeho máš ve vztahu k Růstovce obavy? _____

A jaké? _____

Každý z nás má své silné i slabé stránky.

Co považuješ za své silné stránky, které Ti pomáhají zvládat kontakt s druhými?

A v čem spatřuješ své slabé stránky v kontaktu s druhými?

Jak sám sebe hodnotíš v těchto oblastech? Zakroužkuj číslo, které se nejvíce blíží nabízeným možnostem:

Mám důvěru sám v sebe	1	2	3	4	5	6	nevěřím si
Umím ovládat své chování a emoce	1	2	3	4	5	6	své chování a emoce často neovládám
Spory s druhými: vždy řeším	1	2	3	4	5	6	neřeším, vyhýbám se jim
Svůj názor před druhými vyjadřuji snadno	1	2	3	4	5	6	jen s obtížemi
S druhými umím spolupracovat	1	2	3	4	5	6	s druhými se mi spolupráce nedaří
Odmítnout požadavek, nabídku druhého: umím s přehledem	1	2	3	4	5	6	neumím, je to těžké

Označ známkou, jak moc se chceš naučit nebo zlepšit následující oblasti:

1	2	3	4	5
velmi výrazně	výrazně	částečně	spíše ne	vůbec ne

Lépe poznat sám sebe	_____
Poznat své reakce při kontaktu s druhými	_____
Zlepšit své sebeovládání	_____
Poznat svou vlastní hodnotu – jedinečnost	_____
Lépe rozumět chování druhých lidí	_____
Naučit se lépe řešit konflikty	_____
Častěji a lépe spolupracovat s druhými	_____
Lépe komunikovat ve skupině	_____
Naučit se říkat „NE“	_____
Umět vyjádřit svůj názor	_____
Umět prosadit svůj názor	_____
Být šikovnější při jednání s druhými lidmi	_____
Zvýšit sebevědomí	_____

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku a přeji, ať jsou pro Tebe Růstovky růstové, tak jak si přeješ a jak potřebuješ...

Těším se na společnou cestu ☺

Příloha 2

Přehled plánovaných témat k realizaci a plán průběhu setkání Růstové skupiny

Tématický plán

1. setkání

Cíl: Vytvoření dostatečně **bezpečného prostředí** pro další efektivní práci
Vytvoření vzájemné dohody o **pravidlech** skupiny
Seznámení účastníků s lektorkou + zjištění nového o ostatních
Vytvořit s účastníky **pozitivní zkušenost**, ke které se budou chtít vracet

2. + 3. setkání

Cíl: Prohloubení seznámení a vzájemného poznání, podpora **důvěry** ve skupině
Nastavení **sebereflexe** ve vztahu k výcvikovému dění
Vytvoření prostoru pro poskytování vzájemné **zpětné vazby**
Průběžný důraz na nezraňující a **partnerskou komunikaci**
Umožnění získání zkušenosti vzájemné **spolupráce**
Podpora **empatie**

4. + 5. setkání

Cíl: Zprostředkování možnosti uvědomění si, jakými **způsoby komunikujeme**
Procvičení **neverbálních komunikačních prostředků**, dovedností
Zažití jejich dopadů, získání **zpětné vazby ke své osobě**
Způsoby podávání **zpětné vazby, možná rizika, nácvik**
Posílení **sebepoznání, sebeakceptace**

6. + 7. setkání

Cíl: Práce na tématech týkajících se prožívání a chování v situacích spojených s **konfliktem**
Sebeuvědomění „**jak vnímám konflikt a jak na něj reaguji**“
Rozšíření repertoáru možných reakcí na konfliktní situaci
Hledání **vhodných strategií** řešení konfliktu,
Poznání možných **pastí a rizik** dosud **používaných strategií**

8. + 9. setkání

Cíl: Mapování **vlastních potřeb**, zvědomění možných adekvátních způsobů, jak je dát najevo
Hlubší **seznámení sám/a se sebou**, náhled na své kvality, možnosti a schopnosti
Otázka **sebepojetí**
Podpora zdravého **sebevědomí a sebeúcty**
Zprostředkování smyslu, síly a zisků **sebereflexe**
Nácvik odmítání nepřijatelných požadavků, nabídek...

10. + 11. setkání

Cíl: Pokračování v tématu sebepoznání, včetně nedostatků a slabín
Zvládání stresu, „negativních“ emocí
Sebepoznání, vhodné strategie vypořádání se se zátěží
Nácvik prezentace vlastního názoru, akceptování názorů druhých a jejich odlišného prožívání a chování

12. setkání

Cíl: Rekapitulace výcvikového dění a jeho ukončení
Zhodnocení očekávání a naplnění cílů, reflexe dosažených změn
Rozloučení se a jeho ritualizace

Plán průběhu jednotlivých setkání:

- Zahájení setkání: (uvítání všech přítomných, připomenutí smyslu, cílů, příp. očekávání našich setkání, organizační záležitosti dle potřeby)
- Naladění se na skupinu a proces: (rekapitulace minulého, prostor pro potřebné sdílení, mentální rozcvička a přemostění k aktuálnímu dění)
- Aktivita, hra, technika, ..., uvádějící nás do tématu a realizace jeho obsahu ...
- Reflexe, diskuze (co se dělo, jak se to dělo, jaké to bylo, co si s tím počít, jak tomu rozumím, co si mohu odnést, co jsem se naučil, uviděl...)
- Shrnutí, zářímování (rekapitulace, výstupy, závěry, „edukační okénko“)
- Zpětná vazba (pro sebe, pro ostatní, pro lektora, s čím odcházím, co si odnáším...)
- Uzavření a ukončení setkání (uzavření tématu, nebo pojmenování otevřených témat, kterým se budeme věnovat dále, co se může dít po setkání, co v případě potřeby dělat...)

Ukázka podrobného zpracování jednoho (úvodního) setkání:

„Růstovka“

1. setkání

Cíl: Vytvoření dostatečně bezpečného prostředí pro další efektivní práci
Vytvoření vzájemné dohody o pravidlech skupiny
Seznámení účastníků s lektorkou + zjištění nového o ostatních
Vytvořit s účastníky zkušenost, ke které se budou chtít vracet

Plán průběhu setkání:

Zahájení setkání: Uvítání všech přítomných, představení lektorky
Připomenutí smyslu, cílů, příp. očekávání našich setkání
Organizační záležitosti (včetně zdůraznění významu koherence skupiny).

Aktivita:

„Uzavření dohody pravidel skupiny“

- nejprve naše pravidla (právo mluvit; právo zdržet se – pravidlo stop a pravidlo mlčenlivosti a důvěrnosti) s okomentováním jejich smyslu, zvědomení, že jde o pravidla pro nás všechny (Skácelová, 2012).
- společný brainstorming: co je ještě důležité pro fungování naší skupiny → zápis na flip, který nám zde zůstane pro všechna setkávání – necháváme i otevřené, dle potřeby můžeme další opět po vzájemné dohodě připsat. Pokud žáci sami nenavrhnou, je vhodné předložit

Pozn.: k diskuzi pravidlo oslovování – tykání/vykání a pravidlo offline. Míru určení pravidel volíme dle skupiny, výhodnější určitě je, pokud si členové skupiny určí pravidla sami – lépe se s nimi pak ztotožní (Kolařík, 2019)

Seznamovací aktivity:

„*Intuice + empatie*“ – každý má papír a tužku a odpovídá na zadané otázky o osobě lektora (oblíbená barva, jídlo, zvíře, ..., počet sourozenců, silná stránka, slabá stránka...). Po vyhodnocení správných/špatných odpovědí diskuze o odhadu druhého člověka, intuici, sociální percepci a ovlivnění haló efektem. V další fázi

„*Interview*“ – po rozdělení studentů do dvojic (prostřednictvím provázků o polovičním počtu nežli je členů skupiny – si každý ze společného klubka vylosuje někoho na druhém konci svého provázku) zjišťují o

vylosovaném co nejvíce informací (mohou si zapisovat). Po dokončení rozhovorů, každý svého kolegu ve dvojici představí.

Technika kromě umožnění vzájemného seznámení se, sleduje spolupráci v náhodně vzniklé dvojici, zároveň v bezpečné rovině (představují spolužáka, nikoliv sebe) vyzývá k vystoupení před třídou (což je samozřejmě sledováno ze strany lektorů a je poskytována přiměřená podpora...).

* Může se zde objevit riziko, že vylosovaní spolu nebudou chtít spolupracovat – v takovém případě může zastoupit lektor, může se rozdělit do trojic, může být společným tématem dalšího setkání (co dělat, když...).

„*Vizitka*“ – každý si sám vytvoří vizitku, na které bude jeho jméno v podobě, která mu je pro oslovování ve skupině příjemná. Vizitka může být doplněna obrázky, slogany, symboly, které jsou pro člena skupiny charakteristické. Po dokončení vizitky ji každý pro druhé představí, podle libosti okomentuje. Kdo začne, může vybrat dalšího, který pokračuje.

Technika sledující kromě posunu o další krok a budování odvahy – již mluvím o sobě, ale jen krátce – sleduje také sebezpřítomnost před skupinou a již si všímáme, stejně jako po celou dobu jevů související se skupinovou dynamikou.

* Rizikem může být nadměrně stydlivý, úzkostný člen skupiny.

„*Židle si vymění*“ – Aktivita na rozpohybování, kdy se po kruhu střídají všichni členové v zadání: „Židle si vymění, ti, kteří...“ a doplní svou otázku, na kterou by chtěli od ostatních získat odpověď, např. „...ti, kteří mají sourozence“ Pro koho výrok platí, se zvedne a vymění si místo. Po ukončení aktivity následuje diskuze, co jsme o sobě zjistili, co nás překvapilo, co máme s druhými společného.

* Riziko může vzniknout při volbě otázek, které budou přesahovat bezpečný rámec, např. intimity. Dále je na zvážení volba této aktivity, máme-li ve skupině člena s fyzickým handicapem, který by mu aktivitu znesnadňoval, nebo dokonce znemožňoval.

„*Strom skupiny*“ – na připravený strom na flipu každý přilepí do koruny jeden list, na kterém je napsáno jeho očekávání od společných setkávání a na jeho spodní straně jsou uvedeny obavy, či strachy z docházky do skupiny. Tato aktivita může sloužit jako dlouhodobá a lze ji využít k průběžné i závěrečné sebereflexi.

* Rizikem je situace, kdy dojde k nahlédnutí a k otevření témat ze spodních částí listů dříve, než je účastník připraven k sebereflexi. Tomuto riziku lze snadno předejít zajištěním stromu a umístěním na vhodné místo.

Jedná se o tipy na aktivity, které lze využít. Není nutné stihnout všechny, zařazovat je lze s ohledem na charakter a vývoj ve skupině. Po každé aktivitě následuje zpětná vazba, ať už v delší podobě jako odpověď na otázky typu: „Jak se Vám pracovalo? Co se podařilo? Něco Vás překvapilo? Nebo v úplně krátkém zhodnocení typu: „palec nahoru; teploměr; dřep-sed-stoj apod.“

Příprava k ukončení setkání a zavedení skupinového rituálu:

„*Košík*“ – po kruhu koluje košík a každý jednou větou, či slovem vyjádří, co si dnes ze setkání s sebou odnáší v košíku, co se mu bude hodit za dveřmi.

„*Kolečko*“ - v rámci kterého dostanou žáci prostor k reflexi - jde o trénování sebnáhledu a schopnosti komunikovat z různých úhlů pohledu, přijímat a poskytovat zpětnou vazbu, a reagovat na pohledy ostatních, což může vést k hlubšímu sebepoznání a prohloubení skupinové důvěry. Schopnost poskytovat a přijímat reflexi patří k základním pilířům sociálního učení a je třeba ji kultivovat. Tato kultivace by optimálně měla probíhat v několika úrovních.

- Jak jsem dnes vnímal sám sebe?
- Jak jsem vnímal ostatní?
- Jak si myslím, že ostatní vnímali mne?

* Pro danou věkovou skupinu může jít o těžké otázky, nutné věnovat pozornost vedení diskuze v bezpečných a přehledných mezích. Vzhledem k věku je možné, že žáci budou mít tendenci na sebe vzájemně reagovat nebo jen opakovat to, co říkají ostatní - proto je lepší je věty nejdříve nechat zapsat na lístek papíru a ohraničit obsah sdělení na jednu větu z každé úrovně. Potom umístit papírky doprostřed kruhu, ze kterého se potom anonymně tahají jednotlivé výroky. Každý si tedy vytáhne jeden lísteček, který přečte ostatním a nahlas se hádá, kdo je autorem sdělení.

V této fázi jde spíše o zvýšení odolnosti žáků vůči reflexi ostatních. Anonymizováním výroků zamezíme možným zraněním a zároveň opakovaným zcvikem zvyšujeme připravenost dávat a přijímat zpětnou vazbu, která je pro studenty nedílnou součástí školních zkušeností. Sociální učení, nácvik hlubší reflexe a zvyšování odolnosti vůči kritice ostatních pak probíhá opakováním této zkušenosti (Carless, & Boud, 2018), díky které se student dostává k hlubšímu poznání sebe sama i prostoru skupiny, ve které se nachází.

Pro zpracování tohoto plánu byly využity tyto materiály a zdroje:

Osobní poznámky z výcvikových setkání pro práci se skupinami, osobně vyzkoušené techniky a metody práce, čerpané z různých nezapsaných zdrojů, či převzatých zkušeností kolegů, vlastní zkušenosti.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325, doi: 10.1080/02602938.2018.1463354

Kolařík, M. (2019). Interakční psychologický výcvik, 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada.

Komárková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (Eds.). (2001). Aplikovaná sociální psychologie III. – Sociálně psychologický výcvik. Praha: Grada.

Mašát (2012). Vybrané postupy sociální práce se skupinou. Získáno 5. srpna 2021 z https://is.jabok.cz/do/jabok/954367/955291/Socialni_prace_se_skupinou.pdf

Rieger, Z. (1998). *Loď skupiny*. Hradec Králové: Konfrontace.

Skácelová, L. (2012). *Metodika vedení třídnických hodin*. Praha: UK Klinika adiktologie.

Příloha 3

Výstupní dotazník

Vítej na poslední „Růstovce“, děkuji Ti za odvedenou práci pro sebe i pro druhé.

Na závěr Tě poprosím o pár informací, jako zpětnou vazbu.

Projdi postupně všemi otázkami a zaznamenej své odpovědi.

Vše, co tě napadne je v pořádku, v tomto dotazníku neexistuje špatná odpověď. Zkus prosím odpovídat podle skutečnosti.

1) Dozvěděl/a ses něco nového o sobě? Vyber z nabízených možností:

ANO – zkus popsat, čeho se to týká: _____

NE – zkus popsat, co bránilo tomu, abys objevil/a něco nového: _____

2) Naučil/a ses něco nového? Vyber z nabízených možností:

ANO – napiš, co: _____

NE – zkus popsat, co bránilo tomu, aby ses něco nového naučil/a: _____

3) Zažíváš situace, kdy použiješ něco z toho, co jsi zažil/a na růstovce? Vyber z nabízených možností:

ANO – zkus popsat, jak to vypadá: _____

NE – zkus napsat, proč to tak je: _____

4) Změnil se Tvůj vztah ke skupině, se kterou jsi absolvoval/a program?

ANO – zkus popsat, čeho se změna týká: _____

NE – zkus popsat, co způsobilo, že Tvůj postoj zůstal stejný: _____

5) V rámci programu jste měli možnost se blíže seznámit a poznat se, cítíš se nyní v této skupině bezpečněji a uvolněněji nežli na začátku setkávání?

ANO – zkus popsat, co k tomu přispělo: _____

NE – zkus popsat, co způsobilo, že se necítíš bezpečněji a uvolněněji: _____

Označ známkou, jak splnil program Tvoje očekávání v následujících oblastech:

1	2	3	4	5
velmi výrazně	Výrazně	částečně	spíše ne	vůbec ne

- Lépe poznat sám sebe _____
- Poznat své reakce při kontaktu s druhými _____
- Zlepšit své sebeovládání _____
- Poznat svou vlastní hodnotu – jedinečnost _____
- Lépe rozumět chování druhých lidí _____
- Naučit se lépe řešit konflikty _____
- Častěji a lépe spolupracovat s druhými _____
- Lépe komunikovat ve skupině _____
- Naučit se říkat „NE“ _____
- Umět vyjádřit svůj názor _____
- Umět prosadit svůj názor _____
- Být šikovnější při jednání s druhými lidmi _____
- Zvýšit sebevědomí _____

Které aktivity v celém programu pro Tebe byly nejdůležitější a proč? _____

Při programu jsi se zúčastnil/a různých aktivit. Jaký významný moment jsi zažil/a, který v Tobě zanechal silný dojem?

Napiš ho: _____

Popiš, v čem se Ti hodí pro běžný život?

Napiš tři věci, které se Ti na výcviku líbily a proč:

Napiš tři věci, které se Ti na výcviku nelíbily a proč:

Potvrdilo se něco, čeho ses na začátku obával/a?

ANO – NE Co to bylo? _____

Zbytečné bylo _____

Opakovat bych chtěl/a _____,

protože _____

Nejvíce se mi líbilo _____

Nejméně se mi líbilo _____

Nejvíce si pamatuji setkání (techniku, aktivitu, či hru) _____,

protože _____

Jak vyhovovala forma setkání, organizace, místo... lektor _____

Lektorovi bych doporučil/a _____

O čem jsme ještě nemluvili, co by ještě mělo zaznít na závěr?

Výcvikový program pro mě byl (zakroužkuj nejlépe vystihující odpověď):

1	2	3	4	5
velmi významný	významný	středně významný	bezvýznamný	naprosto bezvýznamný

Jak sám sebe hodnotíš v těchto oblastech? Zakroužkuj číslo, které se nejvíce blíží nabízeným možnostem:

Mám důvěru sám v sebe	1	2	3	4	5	6	nevěřím si
Umím ovládat své chování a emoce	1	2	3	4	5	6	své chování a emoce často neovládám
Spory s druhými: vždy řeším	1	2	3	4	5	6	neřeším, vyhýbám se jim
Svůj názor před druhými vyjadřuji snadno	1	2	3	4	5	6	jen s obtížemi
S druhými umím spolupracovat	1	2	3	4	5	6	s druhými se mi spolupráce nedaří
Odmítnout požadavek, nabídku druhého: umím s přehledem	1	2	3	4	5	6	neumím, je to těžké

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku a zde je k využití místo pro případné další vzkazy, které se nevešly... ☺

Děkuji Ti za možnost být při Tvém růstu a přeji Ti, ať se Ti daří!