

# Diplomová práce

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta

Diplomová práce

Lidé s psychickými potížemi a organizované volnočasové aktivity

Autor práce: Bc. Jana Míková  
Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.  
Studijní program: Pedagogika volného času

2024

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum: .....

Podpis studenta: .....

### **Poděkování**

Děkuji tímto PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za příjemnou spolupráci, ochotu a trpělivost. Jeho vstřícný přístup, užitečné rady a připomínky mi pomohly dovést tuto práci do výsledné podoby. Mé upřímné poděkování patří také všem respondentům mého výzkumu za otevřenost a ochotu podělit se o své zkušenosti. Právě jejich životní příběhy byly největší inspirací pro vznik této práce.



# Obsah

Úvod.....	6
1 Vymezení základních pojmů .....	10
1.1 Organizované volnočasové aktivity.....	10
1.2 Osobnost a její poruchy .....	11
1.3 Nálada a její poruchy .....	12
1.4 Úzkostné poruchy .....	13
1.5 Poruchy myšlení a vnímání .....	14
2 Metodologie a etické otázky výzkumného šetření .....	15
2.1 Metodologie a průběh výzkumného šetření.....	15
2.2 Charakteristika respondentů .....	16
2.2.1 Matouš .....	16
2.2.2 Mírek.....	17
2.2.3 Denisa .....	17
2.2.4 Anežka .....	18
2.2.5 Magda .....	19
2.3 Etické otázky výzkumu .....	19
3 Témata identifikovaná ve výpovědích respondentů.....	21
3.1 Přístup pedagoga.....	21
3.1.1 Anežka .....	21
3.1.2 Mírek.....	23
3.1.3 Matouš .....	25
3.1.4 Magda .....	27
3.1.5 Denisa .....	30
3.2 Způsob organizace aktivity a pravidla.....	32
3.2.1 Anežka .....	32
3.2.2 Matouš .....	35
3.2.3 Magda .....	36
3.2.4 Denisa .....	38
3.2.5 Mírek.....	41
3.3 Hodnocení, kritika .....	42
3.3.1 Anežka .....	42
3.3.2 Magda .....	46
3.3.3 Denisa .....	49
3.4 Prostředí.....	51
3.4.1 Denisa .....	51

3.4.2 Anežka .....	55
3.5 Přístup rodičů.....	56
3.5.1 Anežka .....	56
3.5.2 Matouš .....	57
3.5.3 Magda .....	58
4 Shrnutí poznatků .....	61
5 Diskuse.....	65
Závěr .....	69
Seznam použitých zdrojů.....	72
Seznam zkratk .....	75
Přílohy .....	76
Příloha I: Přepis rozhovoru 1 (Anežka) .....	77
Příloha II: Přepis rozhovoru 2 (Mírek).....	98
Příloha III: Přepis rozhovoru 3 (Matouš) .....	121
Příloha IV: Přepis rozhovoru 4 (Magda).....	124
Příloha V: Přepis rozhovoru 5 (Denisa) .....	147
Abstrakt.....	162
Abstract.....	163

## Úvod

Základní otázka mé diplomové práce zní: *Jak lidé s psychickými potížemi vnímají podmínky, které jim usnadňují nebo znesnadňují účast na organizovaných volnočasových aktivitách?* Není pochyb o tom, že duševní zdraví je základní podmínkou plnohodnotného života, stejně jako zdraví fyzické.<sup>1</sup> Zatímco fyzické postižení lidé obvykle nepřehlédnou a dokáží odhadnout, jakým způsobem postiženého jedince limituje, u duševních potíží je situace mnohem složitější.

Duševní zdraví se již několik let dostává do popředí zájmu odborné i laické veřejnosti. Pandemie covid-19 nám mimo jiné ukázala, jaké následky může mít životní styl, ze kterého vymizí sociální život v podobě školní docházky, práce na pracovišti, cestování, nakupování nebo organizovaných volnočasových aktivit. Není sporu o tom, že dopady této bezprecedentní situace na duševní zdraví lidí jsou citelné.<sup>2</sup> Jsou mezi námi však i lidé, kteří se do podobné izolace mohou dostat z jiných závažných důvodů – lidé tělesně či duševně postižení.

Rozhodla jsem se tuto práci věnovat výzkumu mezi lidmi, kteří trpí nebo v minulosti trpěli psychickými potížemi. Stejně jako lidé s tělesným hendikepem, i lidé trpící psychickými poruchami se díky intenzivní péči v podobě psychiatrických a terapeutických intervencí mohou naučit své postižení zvládat a zapojit se do běžného života. Avšak mohou v jejich životě nastat období, kdy je příznaky jejich poruchy přemůžou natolik, že nejsou schopni fungovat v každodenním životě, natož se potkávat s přáteli, účastnit se nejrůznějších aktivit, sportovat apod.

Většina psychických poruch o sobě dává vědět již v dětství a adolescenci, popř. se v tomto věku rozhoduje o budoucích psychických potížích jedince. Ať už z jednoho nebo druhého důvodu je tedy velmi důležité, s jakým výchovným přístupem se jedinec setká, v jakém prostředí se pohybuje, ale také například jaké možnosti trávení volného času má. O tom, že kvalitně trávený volný čas má pozitivní vliv na vývoj dítěte, dnes již zřejmě nemůže být pochyb. U dospělého člověka pak mohou podobné aktivity nadále naplňovat potřebu socializace, rekreace a seberealizace. Pokud tedy mezi dítětem, popř. dospělým jedincem a možností účastnit se volnočasových aktivit stojí závažná překážka, může to mít na jejich život nepochybně negativní dopad.

---

<sup>1</sup> Srov. PRAŠKO, Ján. *Obecná psychiatrie*, s. 374.

<sup>2</sup> Srov. BARTOŠ, Vojtěch, Jana CAHLÍKOVÁ, Michal BAUER a Julie CHYTILOVÁ. *Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví*. [online].

Kolektiv autorů vydal v roce 2021 výsledky longitudinálního výzkumu na populaci mladých Finů, který se zabýval vztahem mezi účastí na organizovaných volnočasových aktivitách a rozvojem duševních poruch v rané dospělosti. Z výsledků výzkumu vyplývá, že výskyt duševních poruch a volný čas trávený v kolektivu během organizovaných volnočasových aktivit spolu souvisí. Jedním z možných vysvětlení může být fakt, že děti a dospívající, kteří mají duševní potíže, popř. mají kvůli těmto potížím zkušenost s vyloučením z kolektivu, často raději tráví čas mimo organizované aktivity. Autoři ale upozorňují, že zejména úzkostné děti mohou v rámci těchto aktivit získat podporu vrstevníků a pedagogů. Vzhledem k tomu, že některá z duševních onemocnění se rozvíjí po řadu let (např. úzkostné poruchy nebo deprese), domnívají se autoři, že zapojení dětí do volnočasových aktivit v podporujícím kolektivu může do jisté míry pomoci předcházet plnému rozvoji duševního onemocnění. Výjimku podle výsledků výzkumu tvoří psychotická onemocnění. Podle autorů jsou pro rozvoj duševních poruch významné některé rodinné rizikové faktory, jako vzdělání rodičů, jejich duševní onemocnění nebo výchova jen jedním z rodičů. Účast na organizovaných aktivitách může částečně snižovat dopad těchto rizikových faktorů.<sup>3</sup>

Jiná studie, která zkoumala vztah duševního zdraví a účast na organizovaných volnočasových aktivitách u dětí od 4 do 12 let, si také všímá, že podíl dětí se zvýšeným rizikem rozvoje duševního onemocnění je mezi účastníky těchto aktivit menší než mezi neúčastníky.<sup>4</sup> Ačkoli autoři obou studií shodně uvádí, že účast na těchto aktivitách má pro děti a dospívající v souvislosti s riziky duševních onemocnění význam preventivní i rehabilitační, zdá se, že některé děti se pro účast na těchto aktivitách ani nerozhodnou. Příčinou může být jejich introvertní a citlivá povaha, důvodů však může být celá řada.<sup>5</sup> Tyto děti tak přichází o možnost profitovat z těchto aktivit a předcházet potenciálnímu rozvoji duševního onemocnění.

Ačkoli sama duševní porucha je pro dítě či dospělého překážkou realizace volného času, cílem mého výzkumu bude zkoumat podmínky, které můžeme my, pedagogové volného času, do určité míry ovlivnit. Stejně jako člověk po úrazu míchy má omezené možnosti trávení volného času a nikdo z jeho okolí to pravděpodobně nezpochybnuje, i lidé s duševním hendikepem potřebují, aby jejich situaci okolí rozumělo. To neznamená, že bychom měli člověka s postižením podporovat v tom, aby se vyhýbal některým aktivitám. Jde spíše o to, abychom pochopili, co mu v účasti na aktivitě brání, a pomohli

---

<sup>3</sup> Srov. TIMONEN, Johanna; NIEMELÄ, Mika; HAKKO, Helinä; ALAKOKKARE, Anni a RÄSÄNEN, Sami. Associations between Adolescents' Social Leisure Activities and the Onset of Mental Disorders in Young Adulthood, s. 1762–1764.

<sup>4</sup> Srov. BOELEN, Mirte; SMIT, Michel; WINDHORST, Dafna; JONKMAN, Harrie; HOSMAN, Clemens; RAAT, Hein; JANSEN, Wilma. Associations between organised leisure-time activities and mental health problems in children, s. 3878.

<sup>5</sup> Srov. TIMONEN, Johanna; NIEMELÄ, Mika; HAKKO, Helinä; ALAKOKKARE, Anni a RÄSÄNEN, Sami. Associations between Adolescents' Social Leisure Activities and the Onset of Mental Disorders in Young Adulthood, s. 1763.

mu to případně zvládnout. S podporou okolí mohou duševně nemocní snáze posouvat své hranice a rozvíjet svůj potenciál.

Mojí snahou bude přiblížit čtenáři vnitřní svět duševně či psychicky znevýhodněného jedince. Zajímá mě, jestli tito lidé, zastoupení mými respondenty, dokáží popsat, co jim ztěžuje nebo ulehčuje účast na volnočasových aktivitách. Jsem přesvědčená, že už pouhé pochopení jejich prožitku může pedagogům volného času usnadnit komunikaci s nimi. Pedagog není odborník na duševní zdraví. Obvykle nezná souvislosti mezi symptomy duševních potíží a jejich spouštěči. Často vidí pouze jejich důsledky – jak jedinec během aktivity obstojí a zda u ní vůbec vydrží.

K naplnění cíle výzkumného šetření jsem se rozhodla provést rozhovory s lidmi, kteří mají osobní zkušenost jak s volnočasovými aktivitami, tak s duševní poruchou nebo psychickými problémy. Využiji své zkušenosti z práce kognitivně behaviorálního terapeuta, v rámci které pracuji s různorodou skupinou lidí s psychickými potížemi. Díky těmto zkušenostem dokážu adekvátně jednat i s lidmi se závažnějšími diagnózami, mám odpovídající porozumění duševním poruchám, jejich symptomům a léčbě. Díky svému studiu na Teologické fakultě JU zase získávám vhled do problematiky pedagogiky volného času. Chtěla bych využít příležitosti a prostoru, který mi tato diplomová práce dává, tyto dvě oblasti smysluplným způsobem propojit a přispět tak k diskusi na téma, které je v poslední době stále více aktuální: souvislost volného času a duševní pohody.

V první kapitole nejprve uvádím některé klíčové pojmy, jejichž pochopení je důležité zejména pro čtenáře, kteří nejsou odborníky v oblasti duševního zdraví. Poté představím metodologii výzkumu a jednotlivé respondenty. Porozumění povaze jejich potíží je důležité pro plné pochopení kontextu, v němž volnočasové aktivity prožívají. Vzhledem ke specifickému zaměření mého výzkumného šetření věnuji větší pozornost také etickým otázkám výzkumu. Nejobsáhlejší část práce pak bude představovat analýza témat, která vyvstanou z jednotlivých rozhovorů. V rámci těchto témat jsem se pokusila nalézt a pojmenovat podmínky, které ovlivňovaly účast respondentů na organizovaných volnočasových aktivitách. Tyto se následně pokusím shrnout a dále diskutovat ve vztahu k odborné literatuře. V závěru se rovněž pokusím zformulovat alespoň dílčí doporučení pro praxi, která by mohla z poznatků mého výzkumného šetření vyplynout.

Během přípravy výzkumu a v průběhu jeho vyhodnocování jsem se často obracela do odborné literatury. Zajímaly mne především zdroje z oboru pedagogické psychologie, pedagogiky či vývojové psychologie, které jsem doplnila literaturou z oboru psychiatrie a psychoterapie. Také mne pochopitelně zajímalo, jestli se podobným tématem již zabýval někdo jiný a jak k němu přistupoval. Žádný podobný výzkum se mi ovšem najít nepodařilo. Některé zahraniční studie, které cituji v textu výše, se zabývají souvislostí mezi účastí na volnočasových aktivitách a pozdějším rozvojem duševní poruchy. Odborná literatura i příručky pro pacienty ale často zmiňují důležitost volnočasových aktivit jako rehabilitačního prvku u duševně nemocných. Pomáhá jim udržet výkonnost, sociální

vazby, má pozitivní vliv na náladu.<sup>6</sup> Pokud tedy duševně nemocní lidé v rámci hospitalizace nebo rehabilitace profitují z činností, jako je arteterapie, sport, nácvik divadelních představení apod., není pochyb, že při vhodném nastavení podmínek mohou podobné aktivity prospívat i dětem a dospívajícím s psychickými potížemi.

---

<sup>6</sup> Srov. MALÁ, Eva a PAVLOVSKÝ, Pavel. *Psychiatrie: učebnice pro zdravotní sestry a další pomáhající profese*, s. 111.

# 1 Vymezení základních pojmů

## 1.1 Organizované volnočasové aktivity

V odborné literatuře můžeme nalézt různé pohledy na volnočasové aktivity a jejich třídění. Pro tuto práci bude důležité, že se zaměřuje na prožívání aktivit ve volném čase, které jsou někým organizované a vedené. Nezáleží tedy na tom, jestli se jedná o činnost jednorázovou nebo pravidelnou, kolik účastníků se při ní setkává nebo zda jde o příležitostnou aktivitu či o dlouhodobý zájem.<sup>7</sup> Jde nám tedy o aktivity s vyšší mírou formálnosti. Mezi ně se u dětí a mládeže tradičně řadí např. aktivity pořádané v rámci školní družiny, školního klubu, střediska volného času nebo základní umělecké školy. Tato zařízení organizují pro děti a mládež např. zájmové kroužky, individuální a skupinovou výuku, sportovní aktivity, soutěže, závody, pobytové akce a tábory.<sup>8</sup> Volný čas mohou mladí lidé trávit ale např. i v nízkoprahových a pastoračních zařízeních, ve spolcích spadajících např. pod skautské hnutí, Sokol apod.

Dospělí lidé se dostávají do situace, kdy již plně rozhodují o tom, jak budou trávit svůj volný čas. Na rozhodování o něm již nemá takový vliv škola či rodina, jako spíše samotná osobnost jedince – jeho osobnostní nastavení, zkušenosti a zájmy. Dospělí mohou rozvíjet své zájmy z období dětství a dospívání, např. sportovat v rámci sportovního klubu, provozovat organizovanou turistiku, účastnit se různých společenských volnočasových aktivit, jako jsou plesy, taneční pro dospělé, amatérské turnaje, besedy, přednášky a jiné vzdělávací akce.<sup>9</sup> Novým prvkem, který se v rámci volnočasových aktivit v dospělém věku objevuje, je možnost jejich organizování jedincem pro ostatní účastníky v rámci dobrovolné činnosti.<sup>10</sup>

Respondenti v mém výzkumu nejčastěji vypovídali o své účasti na volnočasových aktivitách v období mladšího a staršího školního věku. Jejich účast a výběr aktivit, zejména v mladším věku, často ovlivňovali rodiče. V tomto věku se obvykle ještě neprojeví symptomy duševního onemocnění a neovlivňují prožívání aktivity dítětem. To může být jedním z důvodů, proč i naši respondenti v tomto věku zvládli účast na podobných aktivitách snáze než v pozdějším věku. Respondenti často navštěvovali aktivity poskytované v rámci ZUŠ, např. hru na hudební nástroj, sborový zpěv nebo

---

<sup>7</sup> Srov. POSPÍŠIL, Jiří. *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*, s. 53–54.

<sup>8</sup> Srov. *Mladá generace v Plzeňském kraji*, s. 72.

<sup>9</sup> Srov. JANIŠ, Kamil a Jitka SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*, s. 111.

<sup>10</sup> Srov. *tamtéž*, s. 110.

výtvarný obor. Někteří se účastnili kroužků v domě dětí a mládeže. Jeden z respondentů byl členem skautského oddílu a jedna z respondentek chodila na jezdecký kroužek. Všichni mají také zkušenost s letním pobytovým táborem. Jak je patrné z rozhovorů, ti respondenti, u kterých docházelo k postupnému rozvoji duševního onemocnění či jiných psychických potíží, časem svou účast na organizovaných aktivitách omezovali. Někteří v současnosti navštěvují aktivity určené pro lidi s duševními potížemi. Některé z respondentek momentálně studují vysokou školu nebo se na ni chystají. To může být jedním z dalších přirozených důvodů pro omezení účasti na podobných aktivitách.

## 1.2 Osobnost a její poruchy

Každý člověk má v dětství a dospívání pro svůj vývoj jiné podmínky a ovlivňují ho různé vzory, ať už rodičů či jiných blízkých osob. Každý má také jiné vrozené dispozice. To vše dohromady ovlivní, do jaké osobnosti jedinec dospěje. Nakonečný upozorňuje, že díky individuálním podmínkám vývoje lidé nejenom osobitě vnímají a zpracovávají podněty ze svého okolí, ale také na ně rozmanitě reagují, a právě tím se projevuje osobnost každého člověka.<sup>11</sup> Z pohledu psychiatrie k tomu říká např. Praško:

*„Osobnost představuje individuální soubor duševních a tělesných vlastností člověka, které se utvářejí v průběhu vývoje a projevují se v sociálních vztazích. Vrozené a získané vlastnosti tvoří strukturu osobnosti, která je pro každého člověka charakteristická. V průběhu individuálního vývoje se stále více doplňují vrozené dispozice (temperament) a obohacují se vlastnostmi získanými (charakter).“<sup>12</sup>*

I když má vlivem vrozených a získaných dispozic každý člověk jedinečnou osobnost, společným rysem je u většiny lidí její postupné zrání, které trvá individuálně dlouho. Zatímco dítě například zpočátku není schopné regulovat své emoce, potřeby a chování, dospělý jedinec už by toho schopen být měl. Ne všichni ale do tohoto stádia dospějí. V případě, že osobnost jedince vykazuje nápadné charakteristiky, tj. některé její rysy jsou nápadně zvýrazněné oproti ostatním lidem a tyto rysy negativně ovlivňují kvalitu života jedince či jeho okolí, můžeme mluvit o tzv. poruše osobnosti. Tato diagnostika se zásadně neuplatňuje u dětí a dospívajících, protože doba zrání každého jedince je různá. V dětském věku používají odborníci z oblasti duševního zdraví termín disharmonický vývoj dítěte. Například Jedlička k tématu zrání osobnosti píše:

*„I když některé dětské krize odeznějí spontánně samy, mnohé se stávají chronickými, proměňují se postupně v jasně ohraničenou a pojmenovatelnou*

---

<sup>11</sup> Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti.*, s. 10.

<sup>12</sup> PRAŠKO, Ján. *Poruchy osobnosti*, s. 15.



*potíž, trvalejší osobnostní poruchu nebo ve velmi nepříznivém případě v duševní chorobu.* <sup>13</sup>

Do svého výzkumu jsem oslovila respondenty, kteří se v dětství nebo dospělém věku potýkali s psychickými problémy. Většina z nich má od lékaře stanovenou diagnózu z oblasti psychiatrických onemocnění. Těmto okruhům duševních onemocnění se věnuji v následujících kapitolách. Jak již bylo uvedeno výše, u lidí s duševním onemocněním nemusí všechny jejich psychické potíže vždy souviset s jejich primární diagnózou. Duševní onemocnění často probíhá jako souběh více onemocnění, popř. je doprovázeno poruchou osobnosti. Výzkumy ukázaly, že porucha osobnosti doprovází duševní onemocnění u velké části postižených. Např. Coolinge a Segal diagnostikovali v roce 1998 u mladších chronicky duševně nemocných poruchu osobnosti v 66 %.<sup>14</sup> Ta se obvykle začíná projevovat již v pozdním dětství a může předcházet rozvoji jiné duševní poruchy. Postižený může vnímat různé nepříjemné symptomy (např. úzkost). Okolí si může všimnout potíží jedince s přizpůsobením se nárokům společnosti, volnočasové aktivity nevyžívá.<sup>15</sup>

### 1.3 Nálada a její poruchy

Nálada je dlouhodobý emoční stav, tj. subjektivní vnitřní prožitek. Emoce vnímáme v různé intenzitě a kvalitě – příjemné i nepříjemné. Podobně hodnotíme i svou náladu. Tu ovlivňují různé vnější i vnitřní faktory, jako jsou projevy počasí, roční období, denní doba, chemické látky, fyzická onemocnění, vyčerpání, hlad, ale také různé události, jichž jsme více nebo méně účastni. Souhrnně tyto vlivy označujeme jako modifikátory nálady.<sup>16</sup>

Stav, kdy se intenzita nálady bez zřetelné vnější příčiny dostává do veliké odchylky od běžného stavu, nazýváme poruchou nálady. Extrémní odchylky nálady nazýváme patickou náladou. Jedná se buď o intenzivní propad nálady (deprese), nebo o nepřiměřeně povznesenou náladu (mánie).

Deprese je charakteristická intenzivním prožitkem smutku, beznaděje, strachu apod. Postižený jedinec bývá motoricky zpomalený, snadno unavitelný, neobjektivně se obviňuje a podceňuje. Je u něj zvýšené riziko sebepoškozujícího chování. Mánie je naopak nepřiměřeně povznesená nálada, často spojená s nepřiměřeným sebevědomím, zvýšenou aktivitou a rizikovým chováním. V některých případech se může projevit zvýšenou

---

<sup>13</sup> JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*, s. 222.

<sup>14</sup> Srov. PRAŠKO, Ján. *Poruchy osobnosti*, s. 20.

<sup>15</sup> Srov. *tamtéž*, s. 19.

<sup>16</sup> Srov. RABOCH, Jiří a PAVLOVSKÝ, Pavel. *Psychiatrie*, s. 124.

iritabilitou (podrážděností). Mírnější forma povznesené nálady se nazývá hypománie. Tyto změny nálady jsou obvykle trvalejšího rázu (týdny, měsíce i déle).<sup>17</sup>

Je nutno upozornit, že poruchy nálady a emocí mají různé projevy a modifikace. Jsou součástí různých psychiatrických diagnóz. Podrobněji se tématu věnuje literatura z oboru psychiatrie, např. Raboch nebo Praško (viz seznam použitých zdrojů).

## 1.4 Úzkostné poruchy

Jedná se o nejrozšířenější psychické poruchy, které se projevují nejčastěji pocity úzkosti a strachu, vytvářením obav různého druhu a odpovídajícími tělesnými projevy (bušení srdce, ztížené dýchání, pocity na omdlení apod.).<sup>18</sup> Praško definuje úzkostné poruchy jako:

*„(...) různé kombinace tělesných a psychických projevů úzkosti, které nejsou vyvolány žádným reálným nebezpečím. Úzkost se v těchto případech může objevovat buď v náhlých záchvatech či typických situacích, nebo jako trvalý fluktuující stav. Míra příznaků je tak velká, že omezují pracovní život, rodinné soužití nebo prožívání volného času.“<sup>19</sup>*

Úzkost sama o sobě je adaptivní emoce, která má člověka chránit před nebezpečím. O poruše mluvíme tehdy, pokud je úzkost příliš intenzivní, častá, její trvání je nepřiměřeně dlouhé a postižený ji zažívá v situacích, které ji v podobné míře u většiny lidí nespouštějí.<sup>20</sup>

Odborníci v současné době rozlišují více typů úzkostných poruch. Tzv. fobické úzkostné poruchy charakterizuje strach z konkrétních, dobře definovatelných situací (např. strach z kontaktu s jinými lidmi, strach z pohybu v otevřených prostorách, strach ze zvířat, konkrétních předmětů apod.). Další skupinou jsou tzv. jiné úzkostné poruchy, které se často projevují stále přítomnou úzkostí bez zjevného spouštěče, fyzickými příznaky a různorodými obavami a úzkostnými myšlenkami. Patří sem např. panická porucha, generalizovaná úzkostná porucha a další. Mezi úzkostné poruchy dále řadíme posttraumatickou stresovou poruchu a obsedantně kompulzivní poruchu. Úzkostné poruchy se často vyskytují v kombinaci s dalšími duševními poruchami, např. depresí, popř. poruchami osobnosti.<sup>21</sup> Podrobněji se problematice úzkostných poruch věnuje např. Praško (2005, 2015 aj.).

---

<sup>17</sup> Srov. tamtéž, s. 125.

<sup>18</sup> Srov. PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*, s. 9.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>20</sup> Srov. tamtéž, s. 11.

<sup>21</sup> Srov. PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*, s. 61–62.

## 1.5 Poruchy myšlení a vnímání

Mezi nejzávažnější duševní onemocnění patří ta, která se vyznačují mj. poruchami myšlení a vnímání. Obvykle je nazýváme psychotickými onemocněními. Kromě schizofrenie mezi ně patří např. schizoafektivní porucha nebo trvalá porucha s bludy.<sup>22</sup> Doubek upozorňuje, že psychotické onemocnění

*„zasahuje hluboko do osobnosti pacienta a také do jeho vztahů s okolím, a to tím, že zásadně mění způsob, jakým člověk prožívá sám sebe, ostatní lidi a svět kolem sebe, v němž žije.“<sup>23</sup>*

Laická veřejnost má tato onemocnění nejčastěji spojena s tzv. pozitivními příznaky, tj. halucinacemi a bludy, které jsou pro okolí nejvíce nápadné. Nemocný ale trpí i tzv. negativními příznaky, které jsou neméně nepříjemné. Patří mezi ně např. emoční plochost, snížená schopnost soustředění, plánování, rozhodování, ztráta zájmu a vůle a také porucha nálady se všemi již výše jmenovanými příznaky. Nemoc postihuje také kognitivní schopnosti nemocného (schopnost porozumění a paměť).<sup>24</sup>

Vypuknutí nemoci obvykle předchází různě dlouhé tzv. prodromální období. Jde o období, kdy se jedinec začíná pomalu měnit. Objevují se u něj špatně zařaditelné příznaky. Po nějakou dobu není zřejmé, že se jedná o duševní onemocnění, jeho vnímání a prožívání už ale může být nemocí ovlivněno.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Srov. RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*, s. 257–259.

<sup>23</sup> Doubek, Pavel. Schizofrenie. In: RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*, s. 244.

<sup>24</sup> Srov. tamtéž, s. 249–250.

<sup>25</sup> Srov. tamtéž, s. 247.

## 2 Metodologie a etické otázky výzkumného šetření

### 2.1 Metodologie a průběh výzkumného šetření

Tato práce se opírá o kvalitativní výzkum, který provádím na základě nestrukturovaného hloubkového rozhovoru s vybranými respondenty.<sup>26</sup> Potenciální respondenty jsem oslovovala osobně nebo mailem z řad svých bývalých klientů. Dále jsem oslovila dětskou psycholožku, která taktéž vytipovala vhodné kandidáty. Pokud s účastí ve výzkumu souhlasili, dala mi na ně kontakt. Nakonec s výzkumem souhlasilo 5 respondentů. Byli to lidé ve věku mezi 18 a 35 lety. Pro účast ve výzkumu jsem si stanovila dvě základní kritéria: věk nad 18 let a duševní poruchu, popř. jiné dlouhodobé psychické potíže, které dotyčného dovedly k odborníkovi (psychoterapeutovi, psychiatrovi, psychologovi).

Rozhovory probíhaly v období od března do října 2023. Konaly se v klidném prostředí mé terapeutovny. Jejich délka byla v průměru jedna a půl hodiny. Až na jednu výjimku byly nahrávány na mobilní telefon a později převedeny na psaný text pomocí přepisovací služby Transkriptor. Následně byly manuálně upraveny za současného poslechu nahrávek, protože kvalita přepisu nebyla dostatečná. Jeden z respondentů nesouhlasil s nahráváním našeho rozhovoru. Během rozhovoru jsem si dělala co nejpodrobnější poznámky. O vyznění výpovědi respondenta jsem se průběžně ujišťovala. Respondenta jsem znala z předchozích terapeutických sezení. Jeho způsob vyjadřování je úsporný, proto nebyl problém většinu jeho slov zachytit a vystihnout jeho způsob vyjadřování. Po zpětném přečtení zápisu i po delší době mohu říci, že je poměrně autentický. Protože znám životní příběh a kontext respondenta, považuji přepis rozhovoru za odpovídající jeho realitě.

Při přepisu rozhovorů jsem dbala na anonymizaci dat, podle kterých by mohli být respondenti ztotožněni.<sup>27</sup> V prepisech se tedy neobjevují jejich jména ani pravá jména těch, o kterých vypovídají (např. pedagogů). Neuvádím lokalitu, ze které pochází, a v neposlední řadě ani přesnou diagnózu (pokud ji mají a je mi známa). Pro účely této práce postačí uvést, z jakého okruhu diagnóza vychází. To může být důležité pro pochopení souvislostí mezi symptomy poruchy a potížemi v běžném životě každého z respondentů.

Na začátku každého rozhovoru byli respondenti seznámeni s účelem rozhovoru, s tím, jak bude s jejich výpověďmi nakládáno, a byli požádáni o souhlas s nahráváním. Jak jsem již uvedla výše, jeden z respondentů s nahráváním nesouhlasil, a bylo tedy potřeba tomu rozhovor přizpůsobit, zejména jeho tempo.

---

<sup>26</sup> Srov. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 159–160.

<sup>27</sup> Srov. tamtéž, s. 183.

V rozhovoru jsem kladla otevřené otázky, kterými jsem se snažila získat vhled do prožívání volného času mými respondenty. Dále jsem kladla doplňující otázky, které dané téma rozvinuly. Používala jsem také techniku zrcadlení. Jde o parafrázování části výpovědi respondenta, abych se ujistila, že správně rozumím jeho slovům, dala najevo zájem a povzbudila ho k další výpovědi.

Po každém rozhovoru jsem si zapsala svůj dojem z toho, jak rozhovor probíhal, v jaké atmosféře a jak se u něj podle mě respondent cítil. Hodně o atmosféře rozhovoru vypovídají i jejich nahrávky. Důležité postřehy, které čtenáři pomohou pochopit souvislosti a významy v přepsaném textu, jsem zapsala kurzívou přímo do přepisu. Vypovídají např. o tónu hlasu, promýšlení odpovědi, přesvědčenosti respondenta o jeho vlastních slovech a dalších neverbálních projevech.

V další fázi výzkumu jsem prováděla analýzu zaznamenaných rozhovorů. U prvního analyzovaného rozhovoru jsem postupovala induktivní metodou bez předem definovaných kategorií. Během čtení rozhovoru se začala vynořovat témata. Úsek textu, který se tématu týkal, jsem kódovala – barevně označila. Stejnou barvou jsem označila název daného tématu v záhlaví dokumentu. Vždy, když se dané téma v textu opakovalo, použila jsem stejné barevné rozlišení. Některá témata jsem později spojila do širší kategorie; některé úryvky jsem označila dvoubarevně s tím, že se v nich setkává více témat. Postupně jsem analyzovala další rozhovory. Použila jsem vždy kódování z těch předchozích, vložila je do záhlaví dokumentu a kódovala podle stejného klíče. Pokud se v rozhovoru vynořilo nějaké dosud nepojmenované téma, přidala jsem ho k ostatním. Po analýze posledního rozhovoru jsem znovu prošla všechny předchozí a hledala, jestli se v nich nově přidaná témata také neobjevují.

Po fázi kódování jsem již mohla začít vybírat témata, kterým se v práci budu věnovat a tvořit jednotlivé kapitoly. Některá témata se objevila u všech respondentů (např. přístup pedagoga), jiná se objevovala jen u někoho (např. vliv prostředí nebo přístup rodičů). Každé téma jsem rozdělila do podkapitol podle jednotlivých respondentů. Na konec výzkumu jsem vložila souhrnnou kapitolu, která rekapituluje výsledky výzkumu – shrnuje podmínky, které respondenti v rámci výzkumu zmínili. Pro přehlednost jsou uvedeny v bodech a rozděleny podle toho, zda respondentům účast na aktivitě usnadňovaly nebo naopak ztěžovaly.

## **2.2 Charakteristika respondentů**

### **2.2.1 Matouš**

Respondent je čtyřicetiletý muž, svobodný, bezdětný. V dětství zažil výsměch a ponižování spolužáků i necitlivý přístup učitelů. Říká, že to bylo způsobeno jeho nadváhou. Před

devátou třídou se s matkou a bratrem přestěhovali do jiného města. Tam mu bylo ve škole lépe, protože si ho celkem nikdo nevšímal.

Matouše znám již několik let. Docházel ke mně na KBT terapii. To, že souhlasil s účastí v mém výzkumu, je poměrně úspěch, protože má obecně k lidem velkou nedůvěru. Podařilo se mi s ním navázat dobrý terapeutický vztah, ve kterém se podle všeho cítí poměrně bezpečně.

Matouš má velký problém s důvěrou. Je hodně uzavřený, sám nikoho aktivně nekontaktuje. Pokud to jde, lidem se vyhýbá. Mou žádost o rozhovor zřejmě uvítal jako příležitost k sociálnímu kontaktu s někým, s kým již má vybudovaný vztah. Prosbu o nahrávání rozhovoru však razantně odmítl s odůvodněním, že je podezřivý a nedělá mu ta představa dobře. Nezbylo, než důležité body našeho rozhovoru zapisovat a domluvit se na případném upřesnění některých informací prostřednictvím emailu. Potřeba mít věci pod kontrolou se projevila i během našeho rozhovoru. I když bych měla ještě další otázky, po nějakém čase se náhle zvedá a říká, že už musí jít. Protože ho znám, nesnažím se ho přesvědčovat. Jeho pocit pohody v tuto chvíli má přednost. Při odchodu spontánně nabízí další spolupráci, pokud to bude potřeba.

Matouš nikdy nebyl diagnostikován na duševní poruchu. Terapii vyhledal z pocitu osamění a kvůli signálům z rodiny, že s ním něco není v pořádku. Jeho potíže plynou z některých nápadně výrazných osobnostních rysů, které ovlivňují jeho myšlení, chování a emoční prožívání.

### **2.2.2 Mirek**

Také Mirek býval mým klientem v KBT terapii. Je to pětatřicetiletý muž trpící duševním onemocněním, které řadíme do okruhu vyznačujícího se poruchou myšlení a vnímání a silnou úzkostí. Kvůli svému duševnímu onemocnění je v invalidním důchodu. I přes snahu se osamostatnit stále žije u rodičů. Volný čas v současné době věnuje hlavně četbě motivačních knih, sledování sebezvojevých videí a občasným návštěvám organizace poskytující sociální služby lidem s duševním onemocněním.

Mirek je v období remise (bezpříznakového období) velmi společenský a komunikativní. Žádost o rozhovor přijal velmi ochotně a v jeho průběhu se snažil být nápomocný. Aktivně se zajímal, kam má rozhovor směřovat. Dělal na mě dojem, že si povídání užívá a líbí se mu pozornost, jaké se mu v rozhovoru dostávalo.

### **2.2.3 Denisa**

Denisa je dvacetiletá dívka, která od dětství trpí poruchou z oblasti poruch nálad a také úzkostnou poruchou. Studuje v jednoletém pomaturitním studijním programu. Její zdravotní stav se po ukončení střední školy poměrně stabilizoval. Ačkoli její intelekt a schopnosti odpovídají profilu maturitního studia, školní povinnosti prožívala vždy jako velmi

náročné, a to z části kvůli úzkosti a poruše nálady, zčásti také díky osobnostní nezralosti. Její střídající se nálady a vysoká úzkostnost jí často nedovolovaly účastnit se vyučování. V době pandemie covid-19 vykazovala paradoxně lepší studijní výsledky, než v době před pandemií nebo po ní. Ve škole měla kvůli zvýšené absenci individuální vzdělávací plán.

Během rozhovoru Denisa ochotně a upřímně odpovídala. Z některých jejích výpovědí je patrné, že má na své dřívější prožívání již zralejší náhled. Její osobnost stále ještě doznává pozitivních změn, tj. zraje. Svou roli v tomto zřejmě hraje i psychoterapeutická péče, kterou zejména v posledních letech intenzivně využívá. Důležitým faktorem, který ovlivňuje celkové zlepšení jejího zdravotního stavu, je také změna medikace po dosažení plnoletosti. Její psychika se znatelně stabilizovala a Denisa je nyní více schopná pozitivněji prožívat dění jak ve škole, tak ve volném čase.

#### **2.2.4 Anežka**

Anežka je osmnáctiletá studentka střední školy. Zhruba od druhého stupně základní školy se u ní začaly projevovat výkyvy nálad. Vzhledem k náročné zdravotní situaci jiného člena rodiny jim však nebyla věnována pozornost. Teprve v průběhu střední školy byla Anežka diagnostikována s poruchou, kterou můžeme zařadit mezi afektivní poruchy (porucha nálady). U Anežky se střídají fáze nepřiměřeně povznesené nálady s fázemi smutku. V první fázi je výkonná, odvážná a velmi aktivní. V druhé fázi má nedostatek energie a není schopná plnit nároky, které jsou na ni kladeny, např. ze strany školy. Proto má Anežka ve škole tzv. individuální vzdělávací plán.

Během rozhovoru je Anežka velmi sdílná. Přestože se vidíme poprvé, nemá problém mluvit o svých potížích. Přes svůj mladý věk má na svou poruchu náhled. V současné době je zaléčená a výkyvy nálad nejsou tak výrazné. Přesto mívá horší a lepší období, která se naučila zvládat např. tím, že na sebe neklade příliš vysoké nároky. Dokáže odhadnout své síly, a pokud nemá dostatek energie, využívá možnosti studovat doma.

Nebylo tomu tak ale vždy. V době základní školy své nastupující poruše příliš nerozuměla. Její střídající se nálady velmi ovlivňovaly to, jak Anežka prožívala např. volnočasové aktivity. Vzpomíná např. na kroužek gymnastiky, který v pokleslé náladě těžko zvládala. Svou frustraci někdy řešila sebepoškozováním.

Navzdory své poruše je Anežka velmi aktivní. Ráda cestuje, a to i do poměrně vzdálených destinací. Lákala by ji kariéra v armádě, je ale realistka a počítá s tím, že s její diagnózou pravděpodobně nebude možná. Jako druhou možnost své budoucí kariéry vidí Anežka v profesi ilustrátorky. Od mala se věnuje výtvarné činnosti, která jí velmi naplňuje a zároveň u ní plní i terapeutickou roli.

### 2.2.5 Magda

Magda je třiatdvacetiletá studentka vysoké školy. Od základní školy ji provází úzkostná porucha, jejíž rozvinutí pravděpodobně úzce souvisí s náročnou životní situací v dětství.

Magda samu sebe popisuje jako ne příliš atraktivní dítě. Její ryšavé vlasy a nadváha v kombinaci s tím, že svými studijními výsledky převyšovala spolužáky, ji podle jejího názoru odsoudily ke společenské izolaci. Když už měla např. v létě možnost změnit prostředí a odjet na letní tábor, obvykle s sebou měla mladšího bratra, který byl také outsider, a Magda opět neměla příležitost si budovat vztahy s vrstevníky.

Také situace doma byla pro Magdu náročná. Rodiče řídili poměrně direktivně její volný čas. Otec trval na účasti obou dětí v oddíle taekwonda. Tam Magda opakovaně zažívala frustraci, protože její fyzická kondice nestačila nárokům trenérů. Řešením se pro ni v tomto období stalo sebepoškozování.

Magda naopak měla ráda umělecké činnosti, ve kterých ji však rodiče nepodporovali. Výtvarný kroužek si prosadila až na střední škole s tím, že si ho sama financovala díky brigádě.

Velmi náročná byla pro Magdu také rodinná situace. Rodiče se rozvedli a Magda byla postavena do role předčasně dospělé. Stres, nároky okolí, neuspokojivé vrstevnické vztahy a nedostatečné naplňování jejich dětských potřeb se pravděpodobně podílely na rozvinutí psychických potíží. Magda si v patnácti letech sama našla terapeutickou pomoc a následně i psychiatra. Díky terapii a medikaci je dnes úspěšnou studentkou, která se připravuje na pedagogickou kariéru.

## 2.3 Etické otázky výzkumu

Ačkoli český pedagogický výzkum není vázán žádným kodexem, který by výzkumníky zavazoval k dodržování základních morálních zásad, existuje více příkladů takového kodexu v zahraničí.<sup>28</sup> Průcha a Švaříček apelují na nutnost takový kodex přijmout i v našich podmínkách a navrhuji jeho znění.<sup>29</sup> Z jejich návrhu vyplývají základní etické principy, které by měl každý výzkumník ctít. Jedním z nich je důvěrnost a anonymita. Autoři upozorňují na to, že v kvalitativním výzkumu nelze hovořit o anonymitě, protože výzkumník zná identitu respondentů. O to více musí dbát na zachování důvěrnosti informací, které od nich získá. Doporučují neuvádět jejich celá jména ani jiné informace, podle kterých by bylo možné je ztotožnit.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Srov. PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*, s. 89.

<sup>29</sup> Srov. *tamtéž*, s. 102–103.

<sup>30</sup> Srov. PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*, s. 99.



Ve svém výzkumu jsem pro identifikaci respondentů zvolila smyšlená křestní jména. Všechny údaje o místě jejich pobytu, školní docházky apod. jsem anonymizovala. Taktéž jména lidí, o kterých vypovídali, jsou pozměněna.

Dalším z etických principů je získání informovaného souhlasu.<sup>31</sup> Každého respondenta jsem informovala o cílech výzkumu a způsobu zveřejnění jeho výsledků formou diplomové práce. Pouze jeden respondent vyjádřil přání, aby nebyla uvedena jeho přesná diagnóza. Pro pochopení životní situace respondentů jsou důležité spíše příznaky jejich poruch, které mají vliv na jejich fungování v životě. Pro účely této práce proto postačí uvést okruh, ze kterého diagnóza pochází. I tak je ale pro respondenty – vzhledem k jejich specifickým potřebám – důležité, aby je nebylo možné nijak spojit s informacemi zveřejněnými v této práci. Proto bude diplomová práce včetně přepisů rozhovorů k dispozici pouze autorce této diplomové práce, vedoucímu diplomové práce a oponentovi; zveřejněna bude bez přepisů rozhovorů v přílohách a veřejnosti budou výpovědi respondentů k dispozici pouze jako úryvky ve formě citací uvedených v jednotlivých kapitolách.

Lidé trpící duševní poruchou jsou obzvláště zranitelnou skupinou. Při práci s nimi v rámci terapeutické profese nebo sociální služby platí rovněž etická pravidla, která tuto skupinu chrání. Ve své psychoterapeutické práci se řídím etickým kodexem ČAP (Česká společnost pro psychoterapii). Při svém výzkumu jsem brala v úvahu, s jakou skupinou respondentů výzkum provádím, a ctíla i tento profesní kodex. U respondentů, kteří před tímto výzkumem využívali mé terapeutické služby jsem striktně oddělovala, jaké informace jsem se dozvěděla v rámci terapie a které v rámci výzkumu, i přesto, že by některé informace mohly být pro výzkum přínosné. Pracovala jsem pouze s těmi informacemi o diagnózách, které mi respondenti v rámci výzkumu sami sdělili. Protože se jedná o pedagogický výzkum, a ne výzkum v oblasti duševního zdraví, není nutné si vytvářet další hypotézy o diagnózách respondentů.

Jsem si vědoma toho, že někteří duševně nemocní mě mohou vnímat více jako terapeuta než jako výzkumníka. V průběhu rozhovorů jsem dbala na to, abych se držela právě role výzkumníka a neuváděla respondenty v omyl a jakýmkoli způsobem nezneužila jejich důvěry. Pokud jsem využila dovedností ze své terapeutické praxe, bylo to vždy pouze s ohledem na pocit bezpečí a pohody respondenta. V neposlední řadě jsem respektovala hranice, které mi respondenti vymezili, ať už se to týkalo témat nebo časového rámce rozhovoru.

---

<sup>31</sup> Srov. tamtéž, s. 100.

## 3 Témata identifikovaná ve výpovědích respondentů

### 3.1 Přístup pedagoga

Jedním z nejčastěji zmiňovaných témat a zároveň téma, které se objevilo u všech respondentů, byl přístup pedagogů volného času. Pod toto téma jsem zařadila např. informace o osobnosti pedagogů, jejich výchovném stylu, schopnosti a ochotě naplňovat potřeby svých svěřenců, způsobu jejich motivování apod. Všechny tyto poznatky spolu navzájem souvisí, proto jsem je zahrнула do jedné obsáhlé kapitoly.

#### 3.1.1 Anežka

Anežka na otázku, který z pedagogů volného času jí nejvíce vyhovoval, odpovídá:

*„... tak určitě na tý výtvarce právě s tou Alenou, tak tam to bylo vždycky super. Takže tam když prostě jsem přišla, nebo i teď, když prostě přijdu a jako je na mně vidět, že úplně nefunguju zrovna, tak je to strašně fajn. Je to prostě klidnější. A Alena řekne jako: No, tak si vyndej prostě to, na co máš náladu. Udělej si, na co se cejtíš, a až to prostě nepůjde, tak si na chvilku dej pohov... Začneš, až budeš potřebovat, až se zase na to budeš cejtit.“*

Anežka popisuje přístup učitelky výtvarného oboru, která je zároveň arteterapeutkou. Je tedy edukovaná v oblasti duševního zdraví. Respondentka zmiňuje, že paní učitelka je vnímavá k její momentální náladě a přizpůsobuje jí náplň jednotlivých hodin. Dává jí možnost aktivitu přerušit, pokud by jí její stav bránil v jejím dokončení. Anežka se díky tomu na výtvarce cítí dobře a ráda na ni dochází dodnes: *„... protože jsem vždycky věděla, že když zrovna to jako nepůjde, nějak se na to nebudu cejtit, tak si prostě můžu dát na chvíli pauzu nebo můžu dělat něco jednoduššího.“* O své učitelce dále říká:

*„... byla jeden z mála lidí, kterej se se mnou třeba byl na těch kroužcích jako schopný nějak bavit nebo si jenom jakoby vůbec všimnout, že se něco děje... Třeba na té gymnastice, jako tam pan učitel vůbec... ten jako neřešil, jak prostě se kdo má nebo něco takovýho. To bylo úplně jedno. Ale Alena... ta prostě jako přišla a... jako ono stačí chvilíčku, aby si člověk uvědomil, jestli ten druhý je vůbec jako schopnej dneska nějak fungovat, nebo není... Ale to, že si Alena prostě chtěla všimnout, jak jsem na tom, jak jsou na tom ostatní, tak to hrozně pomohlo, protože pak se tomu dá ta hodina přizpůsobit... a jakoby i v nějakým tom špatným stavu, v nějakým tom depresivnějším, tak*

*i tam jsem jako schopná něco vytvořit, nějak fungovat, ale rozhodně ne stejně jako v tom manickém. A když Alena prostě věnovala chvíli tomu, že si vůbec všimla, jak jsem třeba na tom, tak během chvíličky tomu tu hodinu tak prostě přizpůsobila a řekla: ‚Tak místo týchle náročný kresby si tady vezmi skicák a udělej třeba jenom tuhleto jednoduchou skicu. I tak je to dobrý, hlavně, že něco uděláš, na co se budeš cítit...‘ Takže to je třeba jako supr přístup za mě.“*

Anežka popisuje, jak její porucha ovlivňuje její výkon na kroužcích. Záleží na její momentální náladě, na kterou nemá žádný vliv. Pravidelně se u ní střídají fáze, kdy je smutná a bez energie, s fázemi, kdy je její nálada naopak nepřírozeně povznesená a překypuje energií. Anežka si cení snahy učitelky navázat s ní komunikaci a její schopnosti rozpoznat fázi, ve které se momentálně nachází, a přizpůsobit tomu své požadavky na Anežku. Pokud učitelka odhadla, že má Anežka hodně energie, vypadalo její zadání např. takto: „... a tady máš teď obrovskou čtvrtku a udělej na ni abstrakci...“ Anežka popisuje, že ani v této náladě se někdy nemohla vyhnout práci na detailech, která pro ni v tomto stavu nebyla příjemná. Opět pro ni byl důležitý přístup učitelky, která ji povzbuzovala a ocenila za to, co se jí podařilo a případné nedostatky v tu chvíli nekritizovala.

Přístup učitelky je pěknou ukázkou tzv. doprovázení, které je jedním ze způsobů pomoci duševně nemocným.<sup>32</sup> Paní učitelka projevovala zájem o psychický stav své žačky a brala ho bez jakéhokoli hodnocení na vědomí. Díky tomu s ní dokázala navázat důvěryhodný a bezpečný vztah. To Anežce při této činnosti pomáhá překonávat překážky, které jí její duševní onemocnění klade. V protikladu k tomu uvádí příklad vedoucího z gymnastiky, který psychický stav svých svěřenců nebral v potaz.

Další zkušenost má Anežka ze sborového zpěvu. Tento učitel podle Anežky pravděpodobně nemá žádné speciální vzdělání pro práci s duševně nemocnými. Anežka ale oceňuje jeho přístup k ní ve chvílích, kdy jí nebylo dobře:

*„... ten byl taky v tomhleto jako strašně skvělej, že i když jako pochybuju, že měl nějaký takovýhle jako vzdělání, tak... ani bych neřekla, že byl nějak jako extrémně empatickej, ale prostě jenom věnoval prostě chvíli tomu si všimnout, že já tam někde jako sedím, hlava opřená o zeď, ale jako nic moc prostě jako nefunguju dneska. Ale tak mě jako nemutil prostě jít zpívat přede všichni dopředu, dělat sólo nebo něco takovýho...“*

Pro Anežku je tedy důležité, aby ji učitelé do ničeho nenutili a neexponovali ji např. tím, že ji nechají vystupovat samotnou před zraky ostatních. Pokud se v takové náladě může ztratit v davu, je schopná aktivitu absolvovat. Setkala se ale i s méně empatickým přístupem:

---

<sup>32</sup> Srov. KOMUNIKUJEME, o.p.s. *Metodika práce s cílovou skupinou osob s duševním onemocněním*, s. 15–16.

*„Ale pak byli třeba i učitelé, třeba právě na té gymnastice, kde to fungovalo přesně naopak. Když jsem vypadala, že jsem prostě unavená, že jsem prostě z něčeho špatná nebo že prostě mám jako tu jako nějakou jako horší náladu, tak tam mám přesně ten opačnej moment. Jakože: ‚A! Ty vypadáš že máš málo energie, tak to ti ji musíme dodat.‘ (odevzdaný smích) ‚A teď půjdeš přede všechny a zacvičíš tu sestavu a každé ti k tomu řekne, co si o tom myslí.‘“*

I tentokrát si vedoucí dokázal všimnout, že s Anežkou není něco v pořádku. Jeho přístup však byl naprosto odlišný: Anežku vystavil pohledu ostatních vrstevníků a následně je nechal její výkon hodnotit. To, co pedagog zřejmě považoval za humor, je spíše projevem ironie a jízlivosti, které Čáp a Mareš<sup>33</sup> označují jako typ agresivního chování. To může dítě ponížit před vrstevníky, znejistit a negativně ovlivnit jeho sebehodnotu. Anežka popisuje, že se v podobné situaci nedokázala ohradit a udělala, co od ní vedoucí chtěl, ačkoli to podle ní prožívala jako velmi nepříjemné. Doslova říká:

*„Ale bylo to, bylo to jako brutálně, brutálně nepříjemný. Protože tam jako ten pan učitel nikdy jako nevěnoval nějak moc pozornost tomu, jestli se vůbec nějak jako cejtím něco předvádět před ostatníma...“*

Jak sama říká, většinou to pak pro ni nedopadlo dobře. Situaci řešila odchodem na záchod a sebepoškozením. Autoagrese je jedním ze způsobů, jak se lidé s psychickými potížemi vyrovnávají se svou frustrací.<sup>34</sup>

### **3.1.2 Mírek**

Svou zkušenost s přístupem pedagogů, konkrétně vedoucích letního tábora, popisuje i Mírek. S hrdostí vypráví o svém působení ve skautu, kam chodil od druhé třídy. Dodnes rád vzpomíná na letní tábor, i když na něm nedokázal vydržet do konce. Mluví o tom, že miloval některé táborové hry, např. bobříka odvahy. Rád vzpomíná na zážitek úspěchu, kdy ho ostatní oceňovali:

*„Teda musím se pochválit, že jsem zapálil na první sirku táborák. Nováčci vždycky zapalovali táborák, a tak oni koukali, jakože se to tam už několik let nestalo, jo, že na první dobrou... že by někdo zapálil.“*

Mírkovo působení ve skautském oddíle přerušil trest, který s dalšími členy dostal za chování, které se neslučovalo s hodnotami, na které hnutí klade důraz. Důsledkem toho bylo půlroční vyloučení. K důvodům Mírek říká:

*„... Oni taky nás a ještě asi pět dalších na půl roku vyloučili..., že jsme měli nějak moc vlastních názorů a že jsme neposlouchali šéfa... (úsměv) jako*

<sup>33</sup> Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*, s. 203.

<sup>34</sup> Srov. PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Iybrané kapitoly z obecné psychologie*, s. 55.

*pana... dospělýho... ve všem... tak jako..., že jsme byli moc zlobivý prostě. (...) My jsme třeba kupovali petardy a (úsměv)...no večer... jako v zimě... v noci jsme je u vody jako pouštěli prostě, jo. Strašili jsme tam důchodce, jo. Ale já jsem vypadal vždycky starší, takže když jsem to kupoval (smích), tak mě to šlo jako. No takový různý blbosti jsme dělali... Spíš to nebylo kvůli jedné věci, ale kvůli nějakým jako... tam toho bylo víc, jako že se to táhlo nějakou dobu..., a tak na půl roku jsme dostali ... i ten můj nejlepší kamarád... i ten ... ty další ... asi pět nás bylo, co jako jsme tam půl roku měli utrum.“*

Mirek si úplně přesně nepamatuje sled událostí. Tuší, že k vyloučení došlo někdy ve věku jedenácti nebo dvanácti let. V tomto období začal mít problémy v třídním kolektivu. Spolužáci ho šikanovali, dokonce ho fyzicky napadli. Jeden ze spolužáků, kterého popisuje jako původce šikany vůči své osobě, zřejmě v době Mirkova vyloučení vstoupil do skautského oddílu. Mirek už se do něj zpátky nevrátil. Postupně se začal uzavírat a vyhýbat vrstevníkům, ze kterých měl strach. Dodnes pociťuje silnou úzkost, kdykoli potká náctileté chlapce. Zřejmě zde došlo k zafixování emoční reakce na tuto věkovou skupinu a vytvoření postoje k této věkové skupině jakožto nebezpečné.<sup>35</sup>

Na otázku, jakou roli v této situaci hráli dospělí, odpovídá:

*„Tak dospělí spíš jako nechápali... Tenkrát, zvlášť v té době ... ta šikana se nějak neřešila, ale spíš byla tendence to uklidit pod stůl... Co já jako... A nebudu říkat konkrétní jména, kdo to uklízel pod stůl, ale jako nikdo se tím nechlubil, že v jeho škole je šikana, že jo?“*

*—Takže kdyby se to bylo nějakým způsobem vyřešilo... ?*

*No, nějak jako důsledněji ... kdyby ... tak jako. (přemýšlí) Jednou jsem byl u pana ředitele. Ten chtěl slyšet můj názor na to, ale on to vyřešil tak, že on si pozval nejenom mě, ale i ty z těch dvou, co mě šikanovali, ... současně do ředitelny, jo ... a já jsem nebyl schopnej jako, jo ... Oni si vymejšlej, jako že mu nic neděláme, jo ... a on si to všechno vymejšlí, jo, což vůbec nebyla pravda. Ale já jsem nebyl schopnej prostě nějak slovně... Akorát mi z toho bylo špatně, jak lžou a tohle...*

*—Že to bylo tak jako necitlivě řešený...*

*Jo. Bylo to takový jako necitlivě, no. ... Podle mě by měli mluvit zvlášť s každým. ... Podpora... Neměl jsem nikoho, no, jako podporu...“*

Z Mirkova vyprávění je znát, že dospělí v jeho okolí ho zklamali svým přístupem. Necitlivě řešené útoky dětí ve škole se podepsaly na jeho psychickém zdraví. Nemůžeme s jistotou říci, jestli tyto zážitky ovlivnily rozvoj jeho duševního onemocnění. Mirek ale

<sup>35</sup>Srov. PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné psychologie*, s. 66–67.

zpětně popisuje, že poté, co se jeden z útočníků, kteří podle něj nikdy nebyli potrestáni, objevil v jeho oddíle, nedokázal už se do oddílu vrátit a věnovat se aktivitě, která ho do té doby těšila. Svou roli v Mirkově prožívání mohla sehrát i ztráta kontaktu s prostředím, kde zažíval přijetí a ocenění. Vyloučením z oddílu přišel o možnost prožít korektivní zkušenost s vrstevníky a tzv. sociální oporu, kterou by v náročném školním období potřeboval.<sup>36</sup>

O tom, co účast na organizované volnočasové aktivitě pro dítě v krizi znamená, píše Jedlička:

*„Opора poskytovaná sociálním společenstvím přináší pocit sounáležitosti s ostatními, začlenění a spoluprožívání kladných emocí. Umožňuje jednotlivci odpoutat se na chvíli od zátěže a pookřát. Vyjadřuje možnost účasti na životě a činnosti nějaké lidské pospolitosti (zájmový kroužek, klub, sportovní oddíl, náboženské společenství).“<sup>37</sup>*

A právě o tuto možnost Mirek svým vyloučením přišel. Pozdějším příchodem spolužáka do oddílu pro něj navíc toto prostředí přestalo být bezpečným.

### 3.1.3 Matouš

Velmi kritický je k vedoucím Matouš. Zejména k těm, kteří vedli letní tábor, na který velmi nerad jezdil. Říká o nich, že o svých svěřencích neměli přehled. Podle něj neměli snahu děti zabavit. Nutno dodat, že i Matouš má zkušenosti se školní šikanou, která významně ovlivnila jeho sebehodnocení. Právě sebehodnocení je podle Praška<sup>38</sup> jednou z příčin, proč někteří jedinci vnímají zkresleně realitu. Předpokládají, že je stejně negativně vnímají i ostatní a v jejich chování mylně čtou různé signály nepřijetí. Matouš se ostatních dětí bál a byl vůči nim ostražitý. Snažil se od nich držet odstup. Zajímalo mě, jestli si toho někdo z dospělých všiml:

*—Jak jste trávil ten polední klid?*

*Ve stanu jsem nebyl. Sedl jsem si do jídelny. Tam jsem si kreslil nebo povídal s kuchařkami. Bál jsem se být s dětmi. Nechtěl jsem na sebe upozorňovat. Nechtěl jsem, aby se mi stalo to, co ve škole.*

*—Všiml si někdo z vedoucích, že se straníte? Snažili se Vás zapojit?*

---

<sup>36</sup> Srov. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*, s. 219.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 220.

<sup>38</sup> Srov. PRAŠKO, Ján. *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*, s. 61.

*Ne, ti neměli přehled. Bylo nás tam moc. Vedoucí byly hodně holky ze střední, patnáct, šestnáct let. Já myslím, že ti organizátoři na tom chtěli hlavně vydělat.*

Přeci jen ale Matouš dokáže pojmenovat chvíle, kdy se cítil na táboře komfortněji. Bylo to na výletech, které mu vyhovovaly svým zaměřením (turistika, památky) a zejména tím, že probíhaly v menším počtu dětí. Na otázku, jestli bylo na táboře i něco dobrého, odpovídá:

*„Jo. Výlety nebo šipkovaná. Jeli jsme třeba na Landštejn nebo do Slavonic. To se mi líbilo. Chodilo se po oddílech, takže nás bylo míň pohromadě. To pro mě bylo lepší. V táboře nás bylo hrozně moc.“*

Matouš se dodnes nevyrovnal s nepříjemnými zážitky se spolužáky a některými pedagogy. Je uzavřený, pesimisticky nastavený a nedůvěřuje lidem. Ve vzpomínkách se často vrací k nepříjemným situacím. Svou pozornost výběrově zaměřuje na zážitky, které podporují jeho přesvědčení o tom, že mu ostatní lidé chtějí ublížit a nechovají se k němu férově. To poukazuje na narušený pocit bezpečí a spravedlnosti, které jsou základními potřebami dítěte.<sup>39</sup> Pamatuje si např. na pocit křivdy, který prožil na modelářské soutěži. Díky zákeřnosti jiného chlapce mu byl odepřen úspěch, a to Matouš dodnes těžce nese. Teprve nyní si však je schopen uvědomit, že viník byl nakonec vedoucím kroužku tvrdě potrestán. Vágnerová vysvětluje, že „navození určitého emočního stavu přispívá ke snazšímu vybavení stejně laděných vzpomínek, které se za takových okolností automaticky aktivují.“<sup>40</sup> Je tedy možné, že navození pocitu bezpečí a účasti, o které jsem se během rozhovoru i našich předešlých terapeutických sezení snažila, aktivovalo zasunuté vzpomínky:

*„Úplně bych zapomněl na modelářský kroužek. Tam jsem zažil velkou křivdu. Postavil jsem loď. Jeli jsme na závody a já prošel úspěšně dvěma koly. To ta loď musela jet rovně. Nějakýho kluka asi štválo, že on nepostoupil, a tu loď mi poškodil. (...) Jeden kluk ho viděl, jak kleštěmi ohýbá kormidlo. Řekl to vedoucímu. Ten mu vynadal a řekl to jeho rodičům. Už jsem ten závod nemohl vyhrát, protože se ta loď pak točila dokola. Přišel jsem o skleněný pohár. Bylo mi to hodně líto. Ale úplně jsem zapomněl, že toho kluka pak kvůli tomu vyloučili nejen ze soutěže, ale i z kroužku.“*

Matouš dále doplňuje:

---

<sup>39</sup> Srov. PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Výbrané kapitoly z obecné psychologie*, s. 55.

<sup>40</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*, s. 320.

*„Já tam pak přestal chodit. (...) Já už se tam prostě další rok nenahlásil. Viděl jsem totiž v rozpisu, že už to nemá vést ten náš vedoucí, ale nějaký nový, mladý. (...) Chtěl jsem tamtoho, byl jsem na něj zvyklý.“*

Je patrné, že i když je Matouš samotářský a nedůvěřivý, dokázal si k vedoucímu vytvořit vztah, který mu pomáhal se tohoto kroužku účastnit. Po jeho odchodu se už Matouš k zápisu do kroužku neodhodlal.

### **3.1.4 Magda**

Také pro Magdu byl přístup pedagogů důležitým faktorem toho, jak ji volnočasová aktivita bavila. Ráda vzpomíná na kroužek flétničky, o kterém říká:

*„Flétnička mě bavila a vím, že ta učitelka mě hodně chválila, takže tam samozřejmě jsem chtěla ... jako CHTĚLA JSEM, aby mi to šlo víc...“*

Magda se cítila oceňovaná, a to ji motivovalo. Ačkoli doma slýchala, že nemá talent na zpěv, který ji baví, paní učitelka ji podle jejích slov v hudbě hodně podporovala. Pelikán<sup>41</sup> v této souvislosti upozorňuje na tzv. „nálepkování“. Dítě, které doma neustále slyší, že není nadané na hudbu, se stejně jako Magda může ostýchat projevit před ostatními. Díky citlivému a oceňujícímu pedagogovi se ale může této nelichotivé nálepky zbavit. To může mít pozitivní vliv na jeho sebepojetí. Magda vzpomíná, jak motivovaná díky paní učitelce byla:

*„Takže jsem ráda trénovala a dělalo mi dobře... Ona nám totiž i na... když jsme dělali takový jako... učili jsme se noty nebo jsme dostali za domácí úkol naučit se nějakou jako část nějaký těžší písničky. (potichu, spiklenecky) Tak samozřejmě jsem se to jako naučila. A ona nám pak psala jako na to jedničky a různě podtrhovala a psala tam hvězdičky a tak, takže to samozřejmě mi jako dělalo dobře, takže jsem hodně trénovala.“*

Úplně opačné zážitky si Magda nese z oddílu taekwonda. Kvůli její nadváze a nižší výkonnosti pro ni tréninky v pojetí jejích trenérů nebyly příjemnou záležitostí:

*A na tom taekwondu vyloženě jako bylo vidět, že tlustý děti jim dělají dobře, když je můžou rozbrečet. A mě prostě jako ... mně to nedělalo dobře. (...) Vzpomínám, že tělák a sporty... kolektivní... veřejně takhle jako... před lidma... s vrstevníkama, nebo ne..., tak to prostě nebylo příjemný pro mě. A ty trenéři ... hodně nás tam jako drilovali ... jako ... že prostě, když se obíhala tělocvična a někdo už nemohl, tak to měl prostě blbý. Prostě na nás jako řvali takový (řekne ztichlým, ale důrazným hlasem) nehezký věci. Kolikrát i fakt nás jako drilovali k tomu výkonu. Když bylo posilování, tak bylo posilování*

---

<sup>41</sup> Srov. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*, s. 64–65.



*pro všechny. Žádný takový jako rozdělení podle věku, podle pásků, NE, prostě trenéři, nejmenší děti tam s bílými páskama ... jsme všichni posilovali spolu. Kdo nemohl, musel se víc snažit.“*

Magdě nevyhovovalo, že se při tréninku nebere ohled na věk a výkonnost dětí. Přístup trenérů popisuje jako dril, který je těm méně výkonným navíc okořeněn pokřikováním „nehezky věcí“. Byla jí nepříjemná veřejná vystoupení. Pelikán<sup>42</sup> se domnívá, že pedagog má vytvářet takové podmínky, aby dítě pocíťovalo vlastní motivaci se zdokonalovat. Tuto motivaci mu může sebrat frustrace z toho, že je neustále vystavováno srovnání s výkonnějšími jedinci. Pokud dospělý vnímá limity dítěte, může jeho pozornost převést na jeho vlastní zlepšení, namísto srovnávání s ostatními. I když Magda připouští, že tento sport by jí i mohl bavit, jeho pojetí trenéry ji právě z těchto důvodů demotivovalo.

Pocit nespravedlnosti Magda prožívala kvůli trestům za pozdní příchod. Popisuje, že na trénink s bratrem dojížděli se svým otcem, který je někdy (ne jejich vinou) přivezl pozdě. Tuto skutečnost ale trenéři nebrali na vědomí a udělovali jim trest v podobě kliků a dřepů. Stejný trest by je čekal, pokud by např. strávili příliš dlouhý čas na záchodě. Tam se Magda chodila uklidnit, pokud se jí ze stresu spustila panická ataka. Vždy se tedy snažila se odsud co nejdříve vrátit. Ostatní děti této exekuci přihlížely. Bezmoc a stres, které v ní situace vyvolávala, popisuje následovně:

*„(...) My jsme přijeli pozdě, přišli jsme do tělocvičny. Ted' na ty děti tam byl vyvíjený hroznej tlak samozřejmě... (emotivně, rychle) My jsme se hned začali převlíkat do těch doboků (oděv). Hned jsme letěli do té tělocvičny, protože když se jde pozdě, tak je za to trest, takže my jsme hnedka se začali převlíkat urgentně do těch doboků, hnedka jsme tam jako letěli do té tělocvičny a oni hnedka... ‚AHA, KLIKY, DŘEPY,‘ cokoliv. (...) Když jsme přišli na nástup pozdě, tak oni tam všichni museli čekat, až my si to odklikujeme a oddřepujeme. A táta nic jako prostě... Speciálně to on nás přivezl pozdě. (...) No jo, co se dá dělat? Je to naše vina, že jsme přišli pozdě. (Ironicky) Desetiletý děti, samozřejmě, které nejsou z (jmenuje obec, kde probíhal trénink), se samy dopravily do (opakuje název obce).“*

Svou nechuť k tomuto oddílu shrnuje slovy:

*„Já jsem tam nechtěla chodit hlavně kvůli těm trenérům, kvůli tomu prostředí, jaký tam bylo. Mě by to i bavilo ten sport, ale ta zkušenost s těma trenérama mě fakt jako teda poznamenala, to nebylo vůbec jako fajn.“*

---

<sup>42</sup> Srov. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*, s. 66–67.

O letních prázdninách jezdila Magda se svým mladším bratrem na letní tábory. Bratr tábory prožíval velmi těžce, protože „*se mu stejskalo a protože nezvládal jiný prostředí*“. Vedoucí přenesli odpovědnost za bratra na Magdu:

*„(...) Žádný vedoucí nikdy nebavilo s tím něco dělat. Takže vždycky řekli: ‚Prosím tě, ten tvůj brácha už zase brečí...,‘ takže já jsem ani neměla příležitost si tam najít nějaký kolektiv, protože brácha FURT BREČEL a musela jsem to furt řešit JÁ. (Hlasitě si oddechne) To bylo něco.“*

Když Magda srovnává zkušenost z tábora, kde byla sama, s dalším rokem, kde měla na starosti bratra, říká:

*„Já tam byla jednou sama – to bylo v pohodě. Podruhý tam poslali i bráchu, a to bylo NEZVLADATELNÝ...“*

Bratr celý tábor proplakal, a navíc nebyl schopný se o sebe postarat:

*„Takže když byla snídaně, tak já jsem nejdřív musela namazat snídani jemu, (naštvaně, ironicky) pak teprve jsem mohla jíst já, jenomže to už zase nebyl čas, protože na to bylo půl hodinky na snídani, a to prostě není čas, abych já v sedmi letech udělala snídani pro něj a pro sebe prostě...“*

Magdu baví výtvarná činnost. Protože v dětství nebyla v tomto směru rodiči vyslyšena, našla si ve druhém ročníku výtvarný kroužek pro dospělé, který si platila z peněz z brigády. Díky učitelí, který kroužek vedl, se tam cítila dobře:

*„Ta výtvarka, ty dva roky, to bylo fajn. Tam byl totiž učitel, se kterým jsme si hodně sedli. A on jako hodně brzo pochopil, že nejsem začátečník... I když jako byla jsem začátečník, ale jako šlo mi to, takže nebyla potřeba... On měl takovej volnej přístup... že on prostě měl program, kterej kdo chtěl, tak mohl dělat, jako že učil práci různýma technikama, učil kresby. Měl prostě program připravenej... A kdo prostě chtěl využít ten čas tam pro nějakou vlastní tvorbu, tak mohl.“*

Učitel si všiml talentu, který Magda má, a podporoval ji v jeho uplatnění, např. tím, že ji přihlásil do výtvarné soutěže. Přemýšlel nad tím, co jeho svěřenkyni baví, nabízel jí další náměty, poskytoval jí odborné rady, poskytoval jí informace o výstavách. I když měl připravený program na každou lekci, nikoho do něj nenutil. Magda se tak nemusela cítit pod tlakem a bez obav mohla pracovat na vlastních projektech:

*„(...) Já jsem si tam většinou dělala svoje věci. On mi radil, s čím jsem potřebovala. Pak mi i nosil vlastně jako náměty, pro mě věci, co by mě mohly zajímat. Fakt jsme si jako hodně sedli, takže to bylo fajn. I potom nějak mě zapsal do nějaký soutěže, což bylo taky fajn. (...) Takže tam to bylo víc takový jako, že jsem mohla dělat, co jsem chtěla.“*

Protože Magda tvořila ponurá, dekadentní díla, nesetkávala se doma s pochopením. Pan učitel ji za ně naopak oceňoval, což bylo pro Magdu důležité. Celkově vzpomíná na čas trávený na kroužku jako na

*„dvě hodinky ticha, tvorby, klidu (...). Dvě hodiny, kdy jsem nemusela být doma a mohla jsem dělat, co jsem chtěla. A ještě to bylo prostředí, kde se PODPOROVALO to, co jsem chtěla dělat. (nevěřicně) Dokonce mě za to i pochválil... za to, že dělám obrázky plný krve, (se smíchem) což doma rozhodně nebyl ten případ teda...“*

### 3.1.5 Denisa

Přístup pedagoga je důležitý také pro Denisu, která vzpomíná např. na trenéry tenisu. Jak říká, všichni byli v zásadě přísní, přesto každého z nich vnímala jinak. Více se na trénink těšila, když věděla, že „*tam bude dobrej trenér*“. Na otázku, jak se pozná dobrý trenér, odpovídá:

*„Hmm, to nevím, to bylo spíš takový to, že byl jeden prostě hodnej, a jeden byl takovej... (odmitavě) hmm...“*

*—Jakej byl?*

*(s rozpaky) Já nevím... Byl trošku jako... Ne přísněj, všichni byli přísný, ale on byl takovej jako kamennej ksicht. A stejně jsem ho neměla moc ráda, protože... no... neseděl mi jako celkově... jako osoba. Jako všichni byli přísný a on byl strašně kamennej ksicht. On nikdy neudělal vtíp, tak jako... (...) Ale když přišel ten druhej, tak to bylo spíš jakože... jako jo, tak aspoň nějakej vtípek tady padne za tu lekci..., že bude sranda a že nás nebude okřikovat, když si tam občas uděláme nějakou kravinu, PROTOŽE JSME DĚTI.“*

Denisa říká, že se obvykle dozvěděla až na tréninku, který trenér je povede. Pokud to byl ale „hodnej“ trenér, ovlivnilo to pozitivně její náladu. Trénink byl celkově uvolněnější. S druhým trenérem u ní naopak docházelo k propadu nálady. Na přímou otázku, co jí – vzhledem k jejím psychickým potížím – na volnočasových aktivitách vyloženě nevyhovovalo, se později opět vrací k tomuto trenérovi:

*„Tak já nevím, tak třeba na tom tenise mi někdy nevyhovovali takový ty... třeba ten trenér, ten přísnější, že byl takovej... jako že to bral strašně moc vážně a chtěl hned z dětí prostě nějaký profesionály a že prostě na nás i zvyšoval hlas a občas mi to přišlo jako takový až moc, no, že mi to nedělalo jako dobře. To jo, no.“*

Tón a důraz v hlase trenéra jí vadil také při jiné volnočasové aktivitě:

*„(...) samozřejmě třeba u koní... jako koňáčka je prostě drsná, že jo. A jako to musí, no, bohužel.“*

Denisa si uvědomuje, že prostředí chovatelů koní je v přístupu ke svým svěřencům specifické. Zpočátku si to brala hodně osobně. Zhruba po dvou letech si na tento přístup podle svých slov poměrně zvykla. Svě začátky u koní popisuje takto:

*„Občas jsem se rozbředla. Ale byl to spíš takový jako... V tu chvíli jsem si jako říkala, jo, mohla to říct jinak. Oni jsou prostě asi zvyklí být drsný na ty koně, protože prostě musí, že jo? Ale to mi v té době jako nedošlo, tak jsem si prostě myslela, co jako zase jsem udělala špatně, že jsem úplně hrozná a tohle... Přitom jsem prostě jenom... nevím... neutáhla ohlávku... (rozpačitě se zasměje).“*

Úzkostní lidé často hůře rozumí vzájemné komunikaci. Ve svém myšlení se dopouští tzv. kognitivních omylů. V jejich myšlení dochází ke zkreslování obsahů sdělení, příkládají velký význam nonverbálním signálům, často vyhodnocují situaci ve svůj neprospěch. Praško<sup>43</sup> úzkostný stav popisuje jako neustálý pocit ohrožení, kdy si postižený vytváří neustálé katastrofické myšlenky a představy. U Denisy spouštěl pocit úzkosti a nejistoty např. tón hlasu trenérky:

*„Jako nemusela ani rvát, jakože to fakt byl jenom jako tón, no. Prostě, jak jsem byla citlivá, tak jsem nevěděla, jak si ten tón mám vyložit. (...) Ona i každou jako normální věc říkala fakt jako s takovým DRSNÝM podtónem, že já jsem fakt potom nevěděla, jak to jako myslí? Já vím, že mi dala jasnej příkaz, co mám udělat, ale nevěděla jsem, jestli to nemyslí jako tak... zle..., že už jsem to měla třeba udělat před deseti minutama, že prostě mi to jako připomněla tak, že jsem to jako měla udělat sama od sebe..., že jsem nevěděla, jak si to prostě mám vyložit, no... (rozpačitě se usměje).“*

Z dalšího popisu je zřejmé, že na tento problém Denisa narážela v různé míře i jinde:

*„To bylo všude tohleto. To bylo ve škole, to bylo na kroužkách, to bylo... KDYKOLIV... doma... Prostě když někdo něco řekl v nějakým spěchu nebo v nějakým afektu..., prostě jako jiným tónem, než jsem byla zvyklá, tak už jsem si myslela, že je něco špatně.“*

Denisa je velmi vnímavá a citlivá na náladu lidí kolem sebe. Pokud měl pedagog špatnou náladu, znejistěla a necítila se dobře:

---

<sup>43</sup> Srov. PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*, s. 11.

*„(...) jsem se modlila, aby neměl nějakou tu jeho náladu nebo její náladu prostě... Já jsem se prostě obávala toho, že budou mít špatnou náladu, že se pak já se budu cítit špatně. (...) to, že mají špatnou náladu, znamená, že třeba budou mluvit jinak, jiným tónem..., nevím..., že se budou dívat divně... nevím...jako... ‚Je to na mě, nebo ne?‘ Když na mě šli nějakým tónem, který jsem prostě nevěděla..., proč zrovna teď? Protože prostě před hodinou je nastával kolega a pak oni přišli prostě na tu hodinu a uprostřed hodiny něco omylem ze sebe jako vyhrkli... divným tónem... Prostě už jsem měla z toho jakoby trochu divnej pocit vždycky v sobě.“*

Také Denisa má dobrou zkušenost se svou učitelkou výtvarného oboru v ZUŠ. I když ji obvykle činnost bavila, dostávala se při ní pod určitý tlak, který pociťovala fyzicky. Podmínky, které nastavila učitelka, jí však pomáhaly situaci zvládnout:

*„Jo, někdy mě to bavilo, když jsme třeba dělali tisk a tak... a celkově to bylo prostě takový kreativní zabítí času... I když jako třeba já jsem někdy u toho jako úplně tikala, že prostě se mi to nechtělo...nevím... Ale jo, někdy to šlo tak, že ona nám třeba dovolila..., učitelka..., si dát sluchátka, písničky, film, cokoliv... To bylo fajn, jo, to jako bylo fajn, že jsem tam neměla fakt jako nějaký řád, jako disciplínu... Prostě jsme tam měli třeba tři podmínky, co musíme dodržet... prostě mít tenhle papír, vzít si tuhle tužku a negumovat třeba, jo. (...) ‚Snaž se prostě, ale dodržuj tyhle tři věci, jinak si dělej, co chceš.‘“*

Denisa oceňuje nedirektivní přístup učitelky. Nevyžadovala po dětech nic, co nesouviselo v tvorbou. Denisa necítila žádný zbytečný tlak. Mohla se volně pohybovat po učebně, napít se, dojít si na záchod. Když svou práci nestihla dokončit, vrátila se k ní příště. Nebyla vystavována kritice. Denise pomáhalo i to, že během hodiny mohla poslouchat hudbu ze sluchátek. Jednak jí to pomohlo odvést pozornost od spouštěčů úzkosti, zároveň jí to mohlo uvést do stavu relaxace, ve kterém dochází k uvolnění fyzického a psychického napětí.<sup>44</sup>

## **3.2 Způsob organizace aktivity a pravidla**

### **3.2.1 Anežka**

Prožívání volného času citelně ovlivňuje fáze duševní poruchy, ve které se Anežka momentálně nachází. Takto např. popisuje, jaké pro ni bylo zvládat nároky výuky na housle v nepřiměřeně povznesené náladě:

---

<sup>44</sup> Srov. GAVENDOVÁ, Nora. *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*, s. 33 a 40.

*„(...) Když prostě jsem měla fakt jako takovou tu hodně vystřelenou mánii, a teď jsem MUSELA na ty housle..., a já jsem tejdén necvičila, protože jsem prostě měla hlavu úplně někde jinde... Teď mě to nebavilo, hrála jsem nějaký etudy, že jo..., to nebaví nikoho... A přišla paní učitelka: ‚Tak si tady stoupli a buď zticha a mluv jenom, když prostě máš mluvit, a dělej to, co máš dělat.‘ U těch houslí je to, že ten učitel toho žáka pořád opravuje, že jo, sahá mu na ty ruce, že jo... Taková ta detailní korektura všeho, což mě v tu chvíli nesku- tečně vytáčelo, protože já jsem prostě měla náladu jít střílet někam nebo prostě něco dělat akčního. A teď jsem tady měla – se měla piplat s nějakýma houslema, tak to jsem se jako hodně držela, ale nikdy jsem jako víceméně nevybouchla... to ne. Jak jsem asi takovej jako introvertnější člověk v tomhle... Nebo spíš jsem se asi naučila víc se nějak ovládat a vybit si to pak nějak jinak.“*

V této fázi nemoci pocítují postižení zvýšenou energií, která se projevuje např. neúnavností v činnostech, neobvyklou hovorností, někdy ale také zvýšenou iritabilitou. Jedinec může být podrážděný, netrpělivý, ale i drzý. Těžko udrží pozornost. Může mu dělat problém zabývat se detaily.<sup>45</sup> Anežka popisuje, jak v ní díky kombinaci nálady a nutnosti podřídit se nárokům výuky rostl vnitřní neklid. Praško<sup>46</sup> upozorňuje, že v mladším věku mohou být postižení často mylně považováni za nevychované právě kvůli tomu, že někdy nejsou schopni tento neklid zvládnout a dají průchod emocím. Anežce se na hodině houslí obvykle dařilo ovládnout. Připouští ale, že občas byla verbálně „odbržděná“, paní učitelka na to ale nijak nereagovala. Nahromaděnou frustraci si později Anežka podle svých slov vybíjela sebepoškozováním.

Anežka porovnává podmínky na výtvarném oboru s podmínkami na hodinách houslí. Zatímco učitelka „na výtvarce“ jí dávala volnost v tom, kdy a co bude zrovna dělat, na houslích takovou možnost neměla:

*„Na těch houslích to nikdy nešlo. Tam byla vždycky jako striktně daná osnova té hodiny, která se prostě musela dodržet. A víceméně na tom, jestli já zrovna mám ty energie jako akorát, málo, nebo moc..., to jakoby byl můj problém, no... A já jsem se musela nějak zapasovat do toho, jak ta hodina bude probíhat. V tý výtvarce to bylo takový obrácený, no...“*

Co konkrétně stálo za rostoucí frustrací, Anežka popisuje například takto:

*„A když prostě se musím v tuhleto chvíli, kdy mám ten mozek prostě rozlítanej a chci dělat prostě deset věcí najednou..., když se v tenhle moment musím soustředit na nějakou jemnou drobnost a musím ji neustále opakovat, když je*

<sup>45</sup> Srov. PRAŠKO, Ján a Klára LÁTALOVÁ. *Psychiatrie v primární péči*, s. 388.

<sup>46</sup> Srov. tamtéž, s. 398.

*nějaká třeba těžká ta pasáž na těch houslich, dejme tomu, tam se to vlastně ukazuje, tak... a paní pořád jako říká: ‚A zase tam děláš chybu – a zase tam děláš chybu – a zase tohle dělej jinak – a takhle měj tu ruku...‘ (...) V tu chvíli jsem vůbec jako neměla náladu, nebo nevím, jestli se tomu dá říkat nálada. Prostě jakoby asi nešlo se soustředit takhle na něco tak jemného a tak prostě jako detailního, jako je trénování techniky na housle. Ale dokážu si představit, že kdybych tam měla hrát prostě nějaký věci, co třeba mě baví, tak že bych byla v pohodě.“*

Anežka má tedy představu o tom, co by jí pomohlo hodinu houslí zvládnout. Pokud by se program přizpůsobil jejím potřebám, nebyla by nucena se věnovat detailům, ale hrála by něco, co ji baví, její frustrace by nemusela dosáhnout takové míry. Zároveň za spouštěč své frustrace označuje snahu ji usměrňovat:

*„Úplně nevím, jak to popsat, ale když tak jako můžu tu hlavu nechat, aby se prostě rozběhla a fungovala sama od sebe, abych já to nemusela nějak striktně pořád korigovat jako ty housle, tak jako podávám třeba lepší výsledky. Ale ve chvíli, kdy mi do toho furt někdo jako nějak prostě šťourá nebo mě má tendence nějak jako usměrňovat nebo omezovat, tak mám pocit, že ta hlava prostě se tím víc jako tomu... jako se pokouší vzepřít a dělá teďka přesnej opak...“*

Příkladem toho, kdy měla Anežka tendence nerespektovat nastavená pravidla, jsou nároky na úpravu zevnějšku, která platí v gymnastice:

*„Mně to přišlo strašně hloupý a myslím, že část toho mám tak jako asi v sobě pořád. (...) tak jsem měla tendenci prostě jako jít pravým opakem a těm lidem se jako prostě vysmát za to, že jako jsou schopný v gymnastice hodnotit, že prostě mi jako gumička neladí k tomu dresu, co mám na sobě... A tak jsem si prostě schválně vzala tu hnusnou zelenou a jako... – ‚A teď si všichni trhněte, prostě, no...“*

Anežka upozorňuje také na to, že na děvčata byly kladeny jiné požadavky než na chlapce:

*„A kluci mohli chodit, v čem chtěli. Měli prostě trička a kratásky, nějaký tenisky... co chtěli. Ale my jsme musely nosit ty prostě strašně jako hloupý trikoty. Jak prostě máte takový strašně jako vykrojený tady (ukazuje si na třísla) a je to všechno uzoučký a všechno takový strašně na tělo a člověk si v tom přijde prostě jako... hrozně nahej, protože je to prostě takhle šitý. A my holky jsme v tom prostě musely chodit. Musely jsme mít ty gymnastický cvičky, který vám tak jakoby ohýbají prsty dolů. A teď to bylo divný, prostě takový...“*

### 3.2.2 Matouš

Matouš je samotář, který se ve společnosti necítí komfortně. V dětství navštěvoval elektrotechnický kroužek mj. z pragmatických důvodů – matka si to přála, protože byla v práci, a o Matouše tak bylo postaráno. Na kroužek vzpomíná pozitivně. Vyhovovalo mu, že pracuje sám na svém projektu. Seděl sice v místnosti s ostatními, nebyl ale nucen s nimi komunikovat nebo spolupracovat:

*„Byla to idylka. Ve škole to bylo horší, tam se mi smáli, šikanovali mě. Tady jsem se cítil dobře. (...) Vedoucí nám vždy zadal práci a každý si dělal své. Tam asi vzniklo to moje nevšímání si druhých. Nechávali mě být. Bylo tam ticho. Jen na nás dohlížel vedoucí, protože jsme pracovali s kyselinama. To už by dnes asi nedovolili.“*

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, Matouš později na kroužek přestal chodit. Vadilo mu, že ho vedl jiný vedoucí. Zdá se tedy, že pro Matouše je důležitá také stabilita personálního zabezpečení kroužku. Pokud si na dospělého zvykl a vybudoval si k němu důvěru, byla pro něj zřejmě účast snazší. I dnes platí, že pokud má Matouš kontrolu nad tím, s kým a kdy bude během aktivity v kontaktu, je schopen se jí účastnit. Podobně v současnosti dokáže zvládnout např. turistický zájezd. Na otázku, jak to s tolika lidmi zvládnul, odpovídá:

*„Lidi jsem si nevšímá. Chodil jsem sám. Nepotřeboval jsem s nikým komunikovat. Jen večer jsem občas s někým mluvil u piva.“*

Matoušovi tedy pomáhá, když se může vzdálit od davu a do určité míry kontrolovat, zda a s kým bude v kontaktu:

*„Naštěstí byl pokaždý rozchod, mohl jsem se vzdálit. Když je tam možnost úniku, tak to zvládám. Já chodím sám. Užívám si to.“*

Ne vždy je ale z organizačních důvodů možné se stranit lidí. Pak je Matouš nucen svou frustraci zvládnout. Např. musí překonat cestu autobusem. To je pak pro něj snazší, pokud se jede přes noc:

*„Byla to nutnost. Musel jsem to s nimi vydržet, když jsem chtěl jet. Naštěstí se jelo hlavně v noci. Chvilí jsem si povídal se spolucestující. (...) Vyjžděli jsme ve 23:00, takže jsme pak šli hned spát.“*

V létě se Matouš několikrát účastnil dětského tábora. Bylo pro něj těžké se podřizovat nastaveným pravidlům. Navíc byl tábor nedaleko místa, kde měla rodina chatu, a Matouš věděl, že na ní tráví léto ostatní členové rodiny:

*„Ráno jsme museli běhat. Byl jsem obézní, pořád zpocený. Byl tam rybník, ale tam nás nechali jednou namočit a museli jsme běžet zpátky. Já jsem byl*



*na chatě zvyklý se koupat celý den. To nikoho nezajímalo. Byl jsem špinavý, zpocený. Nesnáším běhání.“*

Další věcí, kterou Matouš na táboře neměl rád, byla nutnost vydržet pohromadě s mnoha jinými dětmi. Proto uvítal příležitost ke změně v podobě výletu:

*„Chodilo se po oddílech, takže nás bylo méně pohromadě. To pro mě bylo lepší. (...) V táboře nás bylo hrozně moc. Byly tam tři dvojitě řady stanů. Asi na tom chtěli vydělat. Později jsem viděl, že kapacitu zmenšili. Ale ze začátku, v těch 90. letech, to na tom chtěli určitě vydělat.“*

### **3.2.3 Magda**

Pravidlům a způsobu organizace letních táborů se těžko přizpůsobovala také Magda. Doslova říká:

*„(...) Mě to tak pružilo, ty tábory, protože tam bylo jasně dané, co se dělá první a co se dělá druhý. (...) Už se tam nechci v životě vrátit... To bylo, to bylo vyloženě, jako to byl taky trest teda...“*

K režimu na táboře dodává:

*„Tam jsme byli čtrnáct dní. A to mělo jasně danou, prostě... v kolik vstanem, co se dělá, když vstanem... A tam byla jako... tam byl režim... vstanem v určitéj čas, PAK je rozcvička, PAK je snídaně, PAK si vyčistíme zuby, PAK TE-PRVE si můžeme vyčistit zuby. PAK je další program a prostě... bylo to fakt jako... co minuta, to program. Byl tam i volnej čas, ale to byl vyloženě... to byl dar..., že ostatní si šli dělat tam nějaký jako... zkoušet kouřit a šli pít. A to byl pro mě DAR, že chvíli byl čas, kdy na mě NIKDO nemluvil a nemuselo se nic dělat. Ale já jsem byla zvyklá prostě vstát, vyčistit si zuby, dát si snídani, PAK rozcvičku... Jenomže tam to nešlo, takže jsem si fakt zvykla vstávat tajně dřív a chodit si vyčistit zuby jakoby ke kadibudkám, kde byla jako tekoucí voda. Z takového jako... bůh ví, co to bylo...“*

Magda se pokusila přizpůsobit si režim svým potřebám a chodila si tajně čistit zuby k barelu u toalet ještě před snídaní. To jí ale bylo později znemožněno:

*„Jenomže oni na to pak přišli a začali nás hlídat, že to NESMÍME dělat, protože jsme jim plýtvali vodou v těch barelech.“*

Magda se tedy snažila alespoň trochu vymanit z režimu, který byl vedoucími nastaven. Podle Vágnerové<sup>47</sup> je pro období dospívání typické, že dítě usiluje o větší nezávislost na dospělých autoritách, kterým bylo dosud bezmezně podřízeno. Magda chtěla sama

---

<sup>47</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 374.

rozhodovat o tom, v jakém pořadí bude provádět ranní rutinu. Nastavená pravidla hodnotí pouze ze svého pohledu. O důvodech, proč jí vadila, dále říká:

*„Jenomže já nejsem schopná jíst snídani, když si předtím nevyčistím zuby. Jenomže kdyby jsme si je šli vyčistit tam k těm jakoby sprchám, tak by věděli, že vstáváme dřív a že si čistíme zuby před snídání. A z nějakého důvodu to prostě bylo neakceptovatelný. Prostě všichni vstaneme v sedm. Všichni si odbydeme rozcvičku i přesto, že jsme teďka vstali, všichni pak hromadně půjdeme zpocený na tu snídani a teprve pak všichni hromadně se budeme mačkat u těch koryt. Takže to byl trest. Každý tábor byl TREST.“*

Zdá se, že u Magdy vyvolával táborový režim silné emoce, které dodnes nemá zpracované. Vágnerová<sup>48</sup> upozorňuje, že právě emoce u dětí staršího školního věku rozhodují o tom, jak o své situaci uvažují a jak ji chápou. Děti mnohdy nejsou schopné pochopit, že dospělí mají dobré důvody trvat na dodržování určitých pravidel. Tato pravidla jsou prověřená časem a pomáhají nastavit fungování tak velkého společenství, jako je letní tábor. Nedostatek zkušeností vede děti často k odporu vůči autoritám a jejich kritice.

Magda byla i doma v situaci, kdy o svém volném čase neměla možnost rozhodovat. Její otec trval na tom, že s bratrem musí chodit do oddílu taekwonda, v hudbě ji naopak rodiče nepodporovali. Musela jezdit na tábor, kde to neměla ráda. Není tedy překvapující, že se snažila si táborový režim přizpůsobit svým potřebám a některé věci dělat po svém. Vágnerová k podobné emancipaci říká:

*„V období dětství saturovala potřebu jistoty závislost na rodině, ale nyní je zřejmé, že tato vazba splnila svůj úkol a dospívající ji potřebuje změnit. Pro další rozvoj je žádoucí větší svoboda v rozhodování, ale tím se snižuje pocit jistoty. Emancipaci umožňuje rozvoj kompetencí, jimiž dospívající sobě samému i ostatním postupně dokazují, že už tak vysokou míru závislosti nepotřebují. Potvrzení vlastní kompetentnosti slouží jako obrana proti nejistotě.“<sup>49</sup>*

Další věc, která Magdě velmi vadila, bylo hromadné sprchování:

*„I ty hromadný sprchy byly pro mě... jako hromadný čištění zubů... to bylo prostě...“ (mimicky dává najevo znechucení, nesouhlas).*

Na otázku, co jí na tom vadilo, odpovídá:

*„Mně vadili ty lidi. (...) Tak zaprvé jsme byli v přítomnosti lidí v jednom kuse. Tam nebylo... tam nebyla chvíle o samotě. To fakt jako... VŠICHNI hromadně jsme VŠECHNO dělali. Tam nebyla chvíle, kdy prostě by si člověk sedl a řekl*

---

<sup>48</sup> Srov. tamtéž, s. 390–391.

<sup>49</sup> Srov. tamtéž, s. 374.

*by si (zhluboka si oddechne, imituje pocit svobody, uvolnění): „Slyším zpívat ptáky, šumět les...“ NE.*

Magda se ve školním věku necítila přijímána vrstevníky. Připisovala to svému vzhledu a aktivnímu přístupu ve škole. I když se v dospívání vymezovala vůči autoritám, v některých případech k nim projevovala empatii a solidaritu. Naopak neměla pochopení pro chování vrstevníků, které generalizuje takto:

*„To bylo to... to bylo ale jako nezvladatelný pro mě. Mně ty lidi tak strašně jakoby vadili kolem mě. Navíc mě obtěžovalo to, jak... to nastavení těch lidí. Protože já vím, že už jako hodně od malička vnímám, že můj smysl pro spravedlnost byl... hodně, násobně silnější než ostatních. A mně prostě vadilo, co dělají. Mně vadilo, že se vysmívají těm vedoucím, který, chudáci, se snažili. Mně vadilo, že tam chodili ke kadibudkám kouřit. Vadilo mi, že chodili chlastat. Vadilo mi, že pak přišli opilí na chatku, kde se poblili. Vadilo mi, že to tam všechno smrdělo tím kouřem, protože kouřili i na chatkách. Prostě (odevzdaně se směje) mě obtěžovali ty lidi, co dělali, a obtěžovalo mě všechno tam.“*

### **3.2.4 Denisa**

Denisa v dětství vyzkoušela několik volnočasových aktivit. U všech shodně zdůrazňuje povinnou účast jako faktor, který jí nevyhovoval. O pěveckém sboru např. říká:

*„Tak fajn bylo to, že jsem si tam zazpívala, že to bylo fakt jako třeba někdy i zábavný... nebo zábavný... prostě i naučný a takhle..., že jsem tam měla nějaký kamarády..., ale zase třeba, jak to bylo povinný, tak jsem tam MUSELA jít... A bylo to strašně DLOUHÝ..., za mě jako, bylo to dlouhý prostě.“*

U pěveckého sboru si sice chválí možnost být s kamarády, vědomí povinnosti jí ale z nějakého důvodu tuto aktivitu kazilo. Zdůrazňuje slova jako „MUSELA“ a „DLOUHÝ“, aby vystihla pocit nucené účasti a délky, kterou vnímala jako obtížnou. Tímto způsobem dává najevo, že i když byly některé aspekty příjemné, povinnost vnímala jako omezující.

Na příkladu výuky flétny objasňuje ještě další aspekty, které jí volnočasové aktivity znepríjemňují:

*„Mě nervovalo i to, když jsem seděla v tý ZUŠce... Já jsem byla taková... jako asi v pubertě, nevím..., ale prostě nechtělo se mi tam, protože prostě to bylo furt to samý..., no vlastně ne... (nahlas vzdychne).*

*— Co to znamená, že to bylo to samý?*

*Hmm, takový to... to opakování, že prostě člověk přijde, čeká, přijde dovnitř, složí flétnu, něco hraje... A že to bylo furt stejný... stejný prostředí... “*

Denisa poukazuje na své pocity z rutiny, které zažívala na volnočasových aktivitách. Situace, které se pravidelně opakují, jsou předvídatelné, jednotvárné a nevyhnutelné Denisu frustrují a spouští depresivní pocity. Připouští sice, že některé její pocity mohlo ovlivnit období puberty, podobnou frustraci ale Denisa zažívá i v jiných životních situacích, a to i přesto, že již není v pubertě:

*„(...) Když už je to moc dlouho, tak mě to docela vytáčí... Proto třeba nemůžu zůstat v jedné práci moc dlouho, protože už mám všechno jak autopilot úplně... nadělaný... A že vím, co se při jaký situaci kdy může stát... stalo... A... celkově... furt to samý dokola. To je, když jsem jezdila prostě do školy autobusem. Prostě furt to byla ta samá cesta... A to ráno bylo to nejnáročnější, protože jsem věděla, že musím vstát... Já jsem už šla úplně automaticky potom v baráku vždycky, protože jsem věděla, kam mám jít. (...) A dostávala jsem strašně... úplně depresivní pocity..., že jsem přišla vždycky na tu zastávku a říkám si, no zase...“*

*—No a tyhle depresivní pocity se týkaly i těch kroužků, když se to pořád opakovalo?*

*(důrazně souhlasí) Ehmmm. A hlavně tam to bylo takový, že... Jo, sice to bylo pořád dokola, ale nejhorší na těch pořád dokola situacích je, (s důrazem na každé slovo) ŽE—TAM—MUSÍM. Že to je prostě nevyhnutelný. (...) Celkově to možná jako ani nebude o té pravidelnosti, ale o tom, že to bylo prostě povinný, že kdybych tam prostě... Kdybych tam šla s tím, že tam chci jít a nemusím tam být, tak by to bylo asi jiný. (nesměle se usměje)“*

Sama Denisa tedy nemá úplně jasno v tom, jestli jí vadí spíše pocit povinnosti nebo rutinnost aktivity. Z její výpovědi se zdá, že kombinace těchto dvou faktorů je pro ni náročná a spouští u ní depresivní náladu. Vzhledem k tomu, že Denisa trpí poruchou nálady, můžeme tuto její reakci přičíst pravděpodobně emoční labilitě, která tuto poruchu doprovází a vyznačuje se „proměnlivými emocemi i na slabé podněty“<sup>50</sup>.

Nálada je podle Rabocha<sup>51</sup> „*děle trvající funkční nastavení emočního systému, déle trvající pohotovost k emočním reakcím určitého typu.*“ Mohou ji ovlivnit silné, opakující se podněty, přičemž těmito podněty mohou být situace, které jedinec prožívá jako nepříjemné.

Pokud Denisu aktivita bavila a cítila motivaci, jako např. u kroužku jezdeckví, lépe snášela i okolnosti, které ji u jiných aktivit frustrovaly – např. pravidelnost a povinnost.

<sup>50</sup> RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*, s. 124.

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 124.

Přesto ani tam to nebylo pravidlem. Na otázku, jestli někdy pocit povinnosti tak negativně neprožívala, říká:

*„Ehmmm. (zhluboka oddechne) hmmm. Tak... no jako... asi jak kdy, že jo, ale... nejvíc jsem to cítila asi u těch koní, protože tam jsem jako chtěla jít, ale někdy třeba, když jsem měla blbej den, se mi tam opravdu nechtělo, ale tím pádem jsem viděla, že tam musím jít, ale někdy jsem se tam jako těšila, takže to bylo spíš takový... (povzdechne) No, a tu flétnu... nevím, tam jsem se asi jako nikdy moc netěšila.“*

O motivaci v pěveckém sboru naopak říká:

*„Nevím, prostě jsem věděla, že to v budoucnu fakt dělat nechci, ale jako jo, byla jsem tam, protože mě to prostě bavilo, že jsem s tím občas zabíla jako čas, ale když se mi nechtělo, nebylo mi třeba dobře nebo tak, tak jsem věděla, že tam ale MUSÍM...“*

Denisa opakovaně neurčitě zmiňuje osobní potíže, které jí znesnadňují účast na aktivitě. Upřesňuji si, jestli myslí nemoc fyzickou, nebo psychické potíže:

*„Oboje víceméně, ale spíš jako psychicky. To se mi prostě nechtělo, protože jsem třeba byla rozhozená ze školy, dostala jsem špatnou známku, a už jsem byla úplně zpruzelá, že se mi tam prostě nechtělo si tam VESELE zpívat...“*

Denisa tedy vysvětluje, jak důležité pro její účast na aktivitě byl předcházející průběh dne. Pokud prožila nějaký spouštěč depresivní nálady, těžko hledala motivaci a vůli se aktivity účastnit, zejména pak takové, která se s negativní náladou úplně neslučuje. Denisa popisuje tendenci k vyhýbavému chování, které je typickou reakcí v situaci, kterou jedinec považuje za náročnou nebo nezvladatelnou. Tento přístup sice přinese pocit bezprostřední úlevy, z dlouhodobého hlediska ale psychický problém udržuje a je tedy nevýhodný.<sup>52</sup>

Kromě vnitřní motivace Denise vyhovovalo, když na ni nebyla upřená pozornost. To zmiňuje např. u sborového zpěvu, když říká:

*„Bylo to takový, že jsem tam byla schovaná mezi lidma, tak to bylo fajn...“*

Téma množství účastníků dále rozvádí:

*„Když jsem tam byla sama, tak to bylo překvapivě strašný. Jakože na tenise to byl jako záhul, že jsem se nemohla s nikým vystřídat, s nikým promluvit... Byla jsem prostě... koukal se prostě ten trenér na mě, zaměřoval se na mě, a bylo to... Nebylo to úplně dobrý, protože jsem CELOU tu hodinu, co jsem tam byla, jsem fakt musela něco dělat (zasměje se), když to tak řeknu... Na tý*

---

<sup>52</sup> GAVENDOVIÁ, Nora. *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*, s. 20.

*flétně taky mě to... ehmmm (přemýšlí, jak to říci) Taky by to možná bylo lepší i ve více lidech klidně, protože to, jak říkám, prostě celkovej ten čas, co jsem tam byla, byl prostě jenom pro mě, a tak jsem ho musela nějak využít, že jo?“*

Denisa je silně úzkostná. Pokud je na ni na aktivitě vyvíjen tlak a je na ni zaměřená pozornost, může to u ní spustit úzkostnou reakci. Ve větší skupině účastníků je pozornost vedoucího rozptýlena a Denisa necítí takovou odpovědnost a tlak na výkon. U koní měla absence vrstevníků a nedostatek podnětů negativní vliv na její náladu:

*To bylo takový až jako depresivní, jak... no prostě samy... A když bylo takhle (zasměje se) hmusný počasí prostě na ten podzim, tak to bylo... a byla to obecně jako nuda, když jsme neměli žádný jako výzvy, nebo...ne výzvy... Třeba když jsme tam byly ve dvou, tak jsme to měly jako... že jsem se mohly i dívat jedna na druhou, jak jezdíme, že ta trenérka mohla na tý druhý ukázat ten případ, že jsem si to líp představila nebo já nevím... Prostě bylo to jako lepší.“*

Denisa na závěr shrnuje svůj pocit z množství lidí na jednotlivých aktivitách, přičemž porovnává své prožívání aktivity ve více lidech s tím, kdyby tam byla sama:

*„Bylo to samozřejmě uvolněnější ve více lidech. U koní to bylo uvolněnější... u tenisu to bylo spíš takový jako ulehčující. Na flétně by to bylo..., jako kdyby jsme tam byli ve více, tak taky jako asi ulehčující, uvolňující... asi oboje, nevím... Na výtvarce to ani nevím... to bych asi ani jako nehodnotila, protože tam jako... tam jsme si stejně každej všimli sám sebe. A na sboru... tam to bylo prostě, že tam BYLO víc lidí, tak to úplně nevím, jaký by to byl rozdíl, kdybych tam byla sama, ale asi spíš těch víc lidí je lepší.“*

### **3.2.5 Mirek**

Na téma organizace aktivity jsme s Mirkem narazili jen okrajově. Pravděpodobně se na své volnočasové aktivity z tohoto úhlu pohledu dříve nesoustředil. Až po mých dotazech dospěl k formulování svého postoje. Srovnával přitom kroužek informatiky a skautský oddíl. Na kroužku informatiky necítil potřebu ani pobídku k tomu, aby se s ostatními kontaktoval, což mu vyhovovalo. Jak říká, zajímaly ho hlavně počítače. O ostatní účastníky se nestaral:

*„—Jo, takže tam to úplně nebylo, jako že by to bylo kolektivní... Že by se tam něco... že byste tam spolu komunikovali nějak, byli v kontaktu?“*

*Jako částečně jo.*

*—Částečně jo?*

*Ale že bysme spolu spolupracovali na nějakém projektu jako všichni a měli se navzájem od sebe učit nebo tak... tak to ne. To bylo takový... Tak to prostě bylo, tak to tenkrát bejvalo. Trochu to bylo i jako o takovej soutěži spíš... mi to přijde, nebo si to myslím, možná se pletu.*

*—A to vám vyhovovalo?*

*No, já bych spíš preferoval, jak jste říkala vy... to... tu spolupráci a tak.*

*—Hmmm... To byste tenkrát byl víc ocenil než to soutěžení?*

*Jo, no, no...*

*—A je to takhle obecně u vás třeba? Je to nějaký...*

*Jako radši mám spolupráci, no... Já nerad soutěžím v něčem.*

*—Hmmm...*

*Ale přitom se sám srovnávám... jako s lidma ostatníma, jo... Pak jsem třeba smutnej, že jsem nedokázal, co ostatní. Ale říkám si, že na to, že mám (jmenuje diagnózu), tak jsem na tom ještě dobře, jo, že... “*

Jak je vidět, Mírek se v této části rozhovoru dotýká i tématu hodnocení. I když každý pracoval na svém projektu a Mírek aktivitu prožíval bez kontaktu s ostatními, přesto cítil, že je jeho výkon s ostatními porovnáván. Mírek ale nedokáže příliš autenticky popsat, jaký byl tehdejší typický průběh schůzky. Pokud ji ostatní účastníci prožívali jinak, Mírek o tom spontánně nevypovídá, a my se tedy dozvídáme pouze to, že on osobně prožíval kroužek izolovaně od ostatních účastníků. Mírkovu výpověď očividně ovlivňuje způsob, jakým se ptám a jaká slova v otázce používám. Jeho výpověď tak může být zkreslená. I přesto ale dochází k následujícímu postoji:

*„—Jo. No a v tom skautu, tam to bylo víc o čem? Bylo tam taky něco o tom...*

*(skáče do řeči) Tam to bylo o spolupráci.*

*—Takže tam to bylo teda víc o té spolupráci, než o tom soutěžení v tom skautu?*

*Tam jo, tam to bylo o spolupráci. Což mě jako bavilo, jo. “*

### **3.3 Hodnocení, kritika**

#### **3.3.1 Anežka**

Anežka popisuje strategii trenéra gymnastiky, který nechával své svěřence, aby se navzájem hodnotili. To, co mělo děti zřejmě motivovat k lepšímu výkonu, ale Anežku silně frustrovalo:

*„To jsme dělali často, že se jako navzájem ty lidi tam hodnotili, což mělo jako všem dodat sebevědomí. Ve výsledku je to všechny shodilo samozřejmě, protože jsme byli malý děti, takže to úplně nefungovalo..., ale tak jsem si to jako vyslechla. A teď, že jo, každá ta věc typu: ‚No, já si myslím, že třeba u toho přemetu, tak prostě jsi málo natáhla ty nohy, a proto to vypadalo tak, jak to vypadalo..., ‘ tak to byla prostě rána do tý hlavy..., jak prostě kdyby mě někdo něčím praštil a..., jakoby..., bylo to strašně nepříjemný.“*

Trenér zjevně nevzal v úvahu, že děti školního věku nemají dostatek zkušeností s hodnocením druhých a nedokáží formulovat hodnocení nezraňujícím způsobem. Dítě, které touží po přijetí kolektivem i významnými dospělými, může negativní hodnocení vnímat jako devastující kritiku.

Kromě výkonu se na gymnastice Anežka potkávala s hodnocením svého vzhledu, a to jak ze strany trenéra, tak ostatních dětí. Popisuje, že zejména u děvčat se dbalo na předepsaný dresscode, se kterým se nedokázala ztotožnit. Vnímala rozdílný přístup trenéra k chlapcům a dívkám. Z jejich slov je cítit frustrace a pocit nespravedlnosti:

*„A takový to prostě hodnocení... mně vadilo to, že se hodnotí víc pomalu ten vzhled než to, jak cvičím... u těch holek. U kluků to bylo všem jedno. Jestli on přijde a má prostě mastný vlasy a nějaký jako triko fotbalový, tak to bylo všem jedno. Hlavně že dobře cvičí. Ale ve chvíli, kdy jsem tam prostě přišla a měla jsem nějaký prostě jako náhodnej drdol nebo něco takovýho a prostě nedej bože, aby mi vykouklo ramínko od podprsenky pod trikotem... jako to bylo, to bylo strašný, jak se to stalo... Tak to mi přišlo strašně hloupý, a zvlášť v tom jako manickým stavu. Tak jsem měla tendenci prostě jako si schválně to ramínko vyndat a jako bejt jako extrémně jako proti těmhle pro mě strašně jako hloupým pravidlům, z čehož pak občas byl trošku bordel, no.“*

Anežka zmiňuje, že její reakci v podobných situacích ovlivňovala momentální nálada související s její poruchou. V případě, že cítila dostatek energie a sebevědomí, proti pravidlům se aktivně vymezovala. Během pokleslé nálady jakékoli upozornění na svůj vzhled nebo jeho hodnocení brala jako vlastní znehodnocení:

*„A v tý depresi jsem si to vždycky strašně brala, když mi pak jako někdo řekl: ‚No, ale jako tohle prostě jako nevím, tady v tomhle prostě vypadáš jako tlustá. Kup si jako větší ten trikot. ‘ Anebo něco takovýho jako: ‚A nemyslíš si, že prostě jsi jako přibrala? S tím bys jako měla něco dělat... ‘“*

Na otázku, kdo s ní na tréninku tímto způsobem mluvil, říká:

*„No buď ten učitel, nebo jako hlavně ty ostatní jako holky, co jsme tam byly mezi sebou, protože v té gymnastice tam jako... tam mi přijde strašně hloupý, že se všichni prezentují, jako že je to team a že jsou všichni jako spolu, ale*



*ve výsledku je to totálně jako... volnej spolek válčících kmenů, kdy každé jde jakoby... všechny ty holky jdou proti sobě, protože každé ten tým má prostě jednu tu tvář, tu jednu jako ideální gymnastku, která je prostě lepší než ty ostatní. A samozřejmě každá chce být ta nejlepší, protože když nejste, tak jste porovnávaná s tou nejlepší a vždycky jste na tom hůř než ona, takže je to jako taková jako nikdy nekončící válka...“*

Anežka vnímá prostředí gymnastiky jako velmi hostilní. Příčinu vidí ve způsobu, jakým je zejména u děvčat neustále hodnocen vzhled. To u dospívajících probouzí tendenci se navzájem porovnávat a brát ostatní jako konkurenci.

*„Ve většině týmů gymnastických, co jsem jako poznala, (...) tak většinou to takhle fakt bylo, že tam třeba byly jako dvě, tři hodně dobrý kamarádky, který proti sobě nešly, ale většina toho týmu jde prostě jakoby jeden proti druhému... u těch holek jako extrémně. Ale neřekla bych ani tím, že jsou to jako holky, ale tím, že prostě to vedení je k tomu vede, aby prostě dbaly..., že se tam strašně hodnotí ten vzhled. Jako v porovnání s těma klukama, kde je to všem jako tak nějak jedno.“*

Vzhled gymnastky netvoří jen účes a správně zvolené oblečení. V podobných sportovních disciplínách hraje důležitou roli i tělesný vzhled. Odborníci na sportovní psychologii sice připouští, že u sportovců jsou tělesné proporce důležitým faktorem pro jejich výkon, je ale úkolem trenéra, aby o těchto tématech se svými svěřenci komunikoval přiměřeným způsobem a s vědomím, že svými netaktními poznámkami může narušit jejich sebehodnotu. Spíše než samoučelné komentáře potřebují sportovci vést ke zdravému životnímu stylu, který zahrnuje i vyváženou stravu.<sup>53</sup> Anežka se také dotkla důležitého tématu, které souvisí s tělesnými změnami v období nastupující puberty:

*„(...) já jsem prostě byla jedna z těch starších... Mně bylo asi nějakých těch jako 12, 13, a už jsem prostě jako vypadala trošku víc jako holka, a ne prostě jako malý děčko. Takže samozřejmě jako ten trikot mi jako někde byl víc a někde zase míň. A do toho se tam jako dost šilo, že prostě jakoby nevypadám tak, jak bych měla vypadat podle nich. A že se neprovlíknu mezi těma dírama v žebřinách, protože už prostě jako nějak vypadám, a byla to moje chyba. A v té depresi jsem si to jako brutálně brala a prostě... a strašně mi to prostě jako shazovalo veškerý nějaký zbytky sebevědomí, co mi zbyly...“*

Pro dospívající dítě nemusí být tím nejhorším zážitkem kritika ze strany dospělého. Dítě se v tomto věku obvykle dokáže vůči dospělým vymezit. Jako ohrožující ale může vnímat kritiku před vrstevníky nebo přímo od nich. Na počátku adolescence se totiž dítě

---

<sup>53</sup> Srov. ŠTĚRBOVÁ, Dana; Hana PERNICOVÁ, Petr KROL, Michal ŠAFÁŘ. *Sportovní psychologie: průvodce teorií a praxí pro mladé sportovce, jejich rodiče a trenéry*, s. 107.

postupně odpoutává od rodičů a dalších dospělých autorit a důležitým zdrojem pro vlastní sebehodnocení se pro něj stává právě vrstevnická skupina.<sup>54</sup> Trenér gymnastiky nastolil podle Anežčiných slov v oddíle podmínky k tomu, aby se děti navzájem hodnotily. Vágnerová upozorňuje, že v tomto věku mohou být děti velmi precitlivělé a vztahovačné. Trpí pocitem neustálého hodnocení ostatními.<sup>55</sup> V tomto případě se pak díky necitlivému přístupu trenéra jejich obavy potvrdí a jejich pochybnosti o vlastní hodnotě se mohou proměnit v trvalé přesvědčení.

Anežce by podle jejích slov pomohlo, kdyby byla jasně nastavena hranice v přístupu na soutěžích a v tréninku. Její prožívání této volnočasové aktivity by jí výrazně usnadnilo, kdyby

*„takovýto jako toxický prostředí těch soutěží by se úplně nemuselo jako přenášet do toho každodenního tréninku.“*

Domnívá se, že poznámky mezi vrstevníky typu: „*Nooo, jako dneska v tom vypadáš, prostě jako... Nesrazilo se ti to?*“, mohou být u dospívajících spouštěčem vážných duševních potíží, včetně poruch příjmu potravy.

Anežka také vysvětluje, proč v určité fázi její poruchy je jakékoli hodnocení spíše ke škodě věci. Fáze povznesené nálady jí umožňuje podávat vyšší výkony v určitých oblastech, v jiných naopak cítí určitá omezení. Popisuje, co jí v této náladě nedělá dobře:

*„Nooo, něco takovýho, co se prostě hodnotí..., nevím jako tenhle moment, když prostě mi ta nálada jako vyjede nahoru, tak mám takovej prostě totálně jako kreativní... prostě náladu. A taky začnu dělat prostě spoustu novejch věcí. Vytáhnu novej obraz nebo začnu prostě vymýšlet různý takový krá-voviny... to je jedno (smích). A začnu spoustu věcí. Pak je, že jo, nedodělám, ale jakoby i třeba jako ohledně školy nebo takovejch věcí... tak jako podávám třeba lepší výsledky. Ale jenom jakoby v některých určitéch věcech, že mi to prostě rychlejc přemejšlí, takže ohledně jako nějakých logických prostě úloh... matika nebo takhle, tak je to úplně v klidu, tam je to super. Tam mám jako skvělý známky. Anebo i v tom volným čase taky jakoby... Úplně nevím, jak to popsat, ale když tak jako můžu tu hlavu nechat, aby se prostě rozběhla a fungovala sama od sebe, abych já to nemusela nějak jako striktně pořádk jako korigovat jako ty housle, tak jako podávám třeba lepší výsledky. Ale ve chvíli, kdy mi do toho furt někdo jako nějak prostě šťourá nebo mě má tendence nějak jako usměrňovat nebo omezovat, tak mám pocit, že ta hlava prostě se tím víc jako tomu... jako se pokouší vzepřít a dělá teďka přesnej opak...“*

---

<sup>54</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 425.

<sup>55</sup> Srov. tamtéž, s. 393.

Anežka si je vědomá nároků ve škole i při některých volnočasových aktivitách. Zároveň ale popisuje, že její porucha ji v některých směrech omezuje. Někdy není schopna se řídit pokyny, dokončit rozdělanou práci a jakýkoli tlak tímto směrem její stav zhoršuje. Silnou frustraci cítila také během vystoupení a některých soutěží, kde hodnocen nebyl pouze výsledek (jako v případě střelby), ale také průběh či způsob provádění určité činnosti (jako v případě hry na housle nebo gymnastiky):

*„(...) třeba ty závody v tom střelení nebo takovéhle věci, tak to bylo v pohodě. Ale ve chvíli, kdy jsem měla třeba jakoby soutěž, když jsem jela hrát jako na housle a bylo tam jakoby takový to soutěžení, jako kdy jim... když se jako pečlivě sledoval každej ten můj pohyb, všechno... že jo... prostě bylo hodnocený, jak držím ten smyčec, jakej mám ten přednes, jak se u toho tvářím... prostě všechno... Nebo u tý gymnastiky, tam to bylo to stejný. Tam se prostě hodnotí všechno od toho, jak mám udělaný vlasy, až po to, jestli správně propnu špičky na nohách... (s důrazem a zaujetím) A v ten moment mi to všechno přišlo tak jako strašně absurdní, tenhle jakoby lidskej extrémně jako detailismus na naprosto nepodstatné věci, že jsem měla prostě hrozný tendence tohle jako bojkotovat.“*

Přestože Anežce veřejná vystoupení nedělala dobře, obávala se reakce rodičů a těmto událostem se nevyhýbala. Svou frustraci pak někdy opět řešila sebepoškozováním:

*„Jo, to já jsem to nakonec vždycky... jsem to jako nějak udělala. A i když prostě to šlo jako vnitřně jako proti mně, tak jsem to stejně prostě věděla, že to jako musím nějak udělat, protože jako doma by byl nepředstavitelný bordel, kdybych já řekla, že prostě na tu soutěž nepojedu nebo že nechci na ten koncert nebo něco podobnýho... Takže vždycky jsem to nějak udělala. Ale pak tu jako frustraci... nebo to napětí z toho všeho... tak jsem si prostě nějak jako do sebe nacpala, ale pak to jako muselo ven, no. A pokud to nešlo nějak jinak, tak jako tím jako nejhorším způsobem, no...“*

### **3.3.2 Magda**

Ve vyprávění Magdy se téma negativního hodnocení objevuje v souvislosti s nejbližší rodinou, popř. učitelkami v mateřské nebo základní škole. Magda si od dětství všimla toho, že byla kritizována za své osobnostní nastavení – byla extrovertní, upovídaná, hlučná. Obzvláště nepříjemné pro ni bylo, když ji její nejbližší srovnávali s její babičkou, která byla kvůli své osobnosti u některých členů rodiny neoblíbená.

*„Tak já úplně jako dítě, jako hodně dítě, řekněme ještě ve školce a pak třeba první stupeň, jsem byla extrovert v tom smyslu, že jsem jako byla sebevědomá,*

*byla jsem hlasitá. Měla jsem pocit, že mám okolí co říct a spousta věcí mě bavilo... bavilo mě se k tomu samozřejmě vyjadřovat... Ale hodně mi bylo říkáno... jako, že tudy jako ne. A hodně jsem byla srovnávaná s babičkou, kterou nikdo neměl rád, protože babička měla ke všemu co říct... v negativním smyslu.*

*—Ano?*

*Takže mi hodně lidi říkali, že dopadnu jako babička, že mě nikdo nebude mít rád, že nemůžu jako se ke všemu vyjadřovat a že prostě jako je to otravný. A ještě hodně jako byly poznámky i na můj hlas, že mám jako hodně výraznej a ostrej hlas. Ještě k tomu jsem ani neuměla zpívat, kvůli barvě toho hlasu.*

*—Hmmm. Takže šlo spíš o barvu, než že byste neuměla zpívat?*

*Těžko říct. Já upřímně nevím. Prostě vždycky jsem byla odrazovaná od toho, abych zpívala.“*

Magdin zpěv byl v rodině srovnáván se zpěvem nadané vrstevnice. Kvůli své výřečnosti byla přirovnávána k babičce. Všechny tyto signály utvářely Magdino sebehodnocení a ovlivňovaly Magdino chování. Stálo ji to hodně sebezapření a mělo to podle ní vliv na její psychiku:

*„Takže jako nevím... Já jsem si pak jako zvykla se ke všemu jako moc nevyjadřovat. Bylo to teda těžký, protože to nebylo jako primárně tak... Nebyla jsem tak jako...“*

*—Nebylo to přirozený pro Vás...*

*No, nebylo. Ale tak jakoby jsem potom... Možná proto pak tam byly ty úzkosti, protože fakt jako celou tu základku jsem hodně se snažila nebejt taková, jaká jsem.“*

Magda by se v dětství raději věnovala hudbě, než tréninkům taekwonda nebo francouzštině. Rodiče však její zpěv kritizovali a do kroužku populárního zpěvu ke své oblíbené paní učitelce tak chodit nemohla:

*„Na zpěv mě rodiče nezapsali, (ironicky, nevěřičně) protože nemám talent na zpěv?“*

O rozdílném přístupu rodičů a učitelky, která ji vedla na kroužku flétny, dále říká:

*„Doma po mně vždycky hrozně jako šlapali, protože mě hrozně bavilo zpívat, ale očividně jsem nebyla to dítě, který bylo nadaný pro zpěv, a ona mě hrozně jako podporovala v tý hudbě...“*

O to lépe se pak Magda ale cítila na kroužku flétny. Ke svému prožívání této aktivity říká:

*„Mně dělalo dobře, že dělám hudbu, která mi jako jde..., a nikdo jako mi neříká, že je to špatně.“*

Učitelka při práci s dětmi využívala pozitivního hodnocení. Díky němu Magda mohla zažít pocit úspěchu, který dokáže posílit sebevědomí. Pugnerová k tomu říká:

*„Úspěch posiluje a zlepšuje vztahy mezi žáky a učiteli. (...) obliba předmětu často odráží oblibu kantora, a to může vést k většímu zájmu o předmět. Zájem vede k větší angažovanosti a většímu úsilí...“<sup>56</sup>*

To, co platí v prostředí školního vyučování, se může projevit i ve volnočasových aktivitách. Na příkladu Magdy můžeme sledovat, jak kladné hodnocení přispělo k oblibě učitelky i zmíněné volnočasové aktivity:

*„A ona nám pak psala jako na to jedničky a různě podtrhovala a psala tam hvězdičky a tak, takže to samozřejmě mi jako dělalo dobře, takže jsem hodně trénovala.“*

Pokud je dítě naopak často vystavováno špatnému hodnocení a s ním spojenému pocitu neúspěchu, ztrácí motivaci a propadá pocitu naučené bezmoci.<sup>57</sup> Ten se v případě Magdy projevil např. tím, že se začala stydět za svůj zpěv a nezpívala ani před svou oblíbenou učitelkou:

*„(...) já jsem se styděla zpívat, takže i když jsme zpívali, tak já jsem před ní nezpívala.“*

Přesto byl přístup učitelky pro Magdu významnější, než kritika rodiny:

*„Takže... úplně to každodenní celodenní cvičení úplně asi nebylo to, v co doufali, když mě tam šoupli na tu flétničku. (...) To měli každopádně smůlu, protože já jsem chtěla mít svoji podtrženou jedničku se svým křížkem, hvězdičkou...“*

Díky studiu pedagogického oboru byla Magda nucena absolvovat předmět, kde byl její zpěv hodnocen vyučujícím. Zažila tak cennou korektivní zkušenost:

*„Podle mě všechn zpěv tady na vejšce, kterej dělám jako učitelka povinně, tak mi vyšel dobře. A na rozdíl od některých jako spolužaček jsem nemusela nic opakovat ani dodělávat, nahrazovat a tak, takže asi ten problém nebyl ve mně...“*

---

<sup>56</sup> PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*, s. 113.

<sup>57</sup> Srov. tamtéž, s. 113.

### 3.3.3 Denisa

Když se Denisa ohlíží za svými volnočasovými aktivitami v dětství, říká, že „(...) *občas to byla sranda. Občas to byl stres... extrémní.*“ Podíváme se spolu s ní, co hrálo v jejím prožívání roli. Důležité proměnné, které Denisu v organizovaných volnočasových aktivitách ovlivňují, jsou hodnocení výkonu a soutěž. Denisa k tomu říká:

*„(...) dokud šlo jenom o zábavu, tak to bylo v pohodě. Jakmile byly... jak se to říká... soutěže a takovýchle věci, tak mě to nebavilo. (...) To bylo strašný pro mě, protože to nemám ráda.“*

Na otázku, co na soutěžích nemá ráda, se smíchem odpovídá:

*„Protože jsem až moc soutěžní typ. Chci to vyhrát, ale zároveň nechci vyhrát... a nechci se ztrapnit zas strašně... Nejhorší je to, že na těch soutěžích jsem strašně nervózní... jakože extrémně... Třeba když se běží nějaký závod, tak já, když startuju, tak už prostě vidím jako všechno, co se může stát špatně, že prostě jsem taková jako rozklepaná. (...) A když vystartuju, tak už je to v pohodě, ale předtím, než to začne, než třeba odpálím ten míček nebo tak... (zhluboka, nahlas vydechne) To je strašně stresující.“*

Denisu trápí tzv. katastrofické scénáře. Na otázku, co špatného by se mohlo během závodu stát, odpovídá: „(...) *třeba že nevystartuju včas... odstartuju pozdě nebo zako-pmu.*“ Podobné myšlenky vyvolávají u úzkostných lidí tzv. anticipační úzkost, kdy jedinec ještě není v dané situaci, prožívá ale nepříjemné emoce, jako kdyby tato situace již nastala.<sup>58</sup> Výsledkem tohoto prožívání je často systematické vyhýbání se situacím, které si jedinec s úzkostí spojuje.<sup>59</sup> Po otázce, u kterých kroužků cítila úzkost, si Denisa zhluboka nahlas povzdechne a odpoví:

*„Tenis. (...) Stoprocentně. Kdykoliv tělocvik, ve škole klidně. Ehm... (přemýšlí) Já nevím, kde ještě... Jo, flétna!“*

Pátrám po tom, proč hra na flétnu vyvolávala v Denise nepříjemné emoce:

*„No, než jsem se rozehrála, tak to bylo hrozný. A pak, (...) když jsem hrála, strašně mě to stresovalo, protože všechno muselo být tip top.“*

*—Hm. Že to bylo jako na tu přesnost?*

*Hmm. A hlavně i jako ne na tu přesnost, jak to hraju, ale jak u toho vypadám, jak u toho stojím, jak se tvářím... všechno.*

*—Kdo to hodnotil tohleto?*

*No, ta učitelka.*

<sup>58</sup> Srov. PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*, s. 13.

<sup>59</sup> Srov. tamtéž, s. 231.

—*Ta učitelka.*

*Nebo když jsem byla na nějakých těch přehrávkách, nebo co to bylo... já nevím... jako ta porota...*

—*Ta porota... To sis jenom myslela, nebo to tak bylo?*

*Ne, to tak bylo. To mi říkala, že budou hodnotit, jak mám zvedlou ruku..., jestli u toho mám jako v pořádku zvedlou ruku..., že to je jako prostě... To k tomu patří, že jo...*

—*Hm... Jo, takže ty přehrávky? Ty tě nervovaly?*

*Extrémně. “*

Zatímco v pěveckém sboru se Denisa cítila bezpečně, protože s ostatními splynula a pozornost publika se rozptýlila mezi desítky dětí, vystupovat před někým sama při hře na flétnu a být u toho hodnocena pro ni představovalo velký stres:

*„To bylo prostě před čtyřma učitelem, jo... Ale prostě byly to přehrávky, a to už bylo horší, protože to bylo prostě na mně. Dneska jsem tu JÁ, zkazím to jenom JÁ. Cokoliv, co tam bylo, vlastně padalo na mě, a to mi udělalo ještě větší strach, ještě než jsem tam šla, že jo... Což je asi normální, ale u mě ten strach byl fakt asi přehnaný, no... To byla fakt jako úzkost z toho. Už třeba tři dny dopředu, klidně tejdén.“*

Pro člověka, který trpí úzkostnou poruchou, může hrát velkou roli strach z vlastního selhání či znehodnocení. Nemůžeme s jistotou v rámci tohoto výzkumu pojmenovat, jaké vlastní přesvědčení nebo zkušenost Denise způsobuje takto extrémní stres, víme ale, že ho spouští představa, že bude někým hodnocena.

Když se ptám na žákovské koncerty v ZUŠ, Denisa si nevzpomíná na žádné vystoupení. Dojde k závěru, že z nich byla zřejmě uvolněna. Chápe, že pro vyučující je důležité, aby děti předvedly, co se v průběhu roku naučily. Koncerty vnímá jako „odměnu“ pro učitele za jejich práci. Je ale ráda, že ona se jich účastnit nemusela. Doslova říká:

*„Já bych ty koncerty nezvládla.“*

Ve chvíli, kdy začala cítit tlak na účast v turnajích, ztratila Denisa zájem také o tenis, kterému se věnovala asi šest let. Na otázku, proč s ním skončila, říká:

*„Už nevím, už jsem to dělala moc dlouho a už to bylo o tom, že oni chtěli prostě, abych jako už fakt třeba nějaký... prostě nějaký turnaje... A to jsem opravdu nechtěla. A už jsem to dělala fakt jako dlouho, takže... no a nenašla jsem se jako v tom, že jakoby mě to asi nebavilo dělat úplně třeba profesionálně nebo tak. Já jsem tam prostě byla si pinknout do míčku, naučit se to, a nebyla jsem tam, abych vyhrávala nějaký turnaje. To prostě bych byla ve stresu zbytečně.“*

Denisa tedy nemá negativní postoj k tenisu jako takovému. Vadí jí, když je nucena se účastnit turnajů, což jí způsobuje nadměrný stres. Tomu se chce vyhnout, a právě tento faktor mohl hrát důležitou roli v tom, že Denisa z klubu odešla. I když připouští, že svou roli zde sehrála i puberta a fakt, že už tento sport dělala dlouho.

Stejně jako Magda vzpomíná i Denisa na případ, kdy jí hodnocení nevadilo. V rámci ZUŠ povinně chodila na hodiny hudební nauky. Zřejmě proto, že svůj výkon v těchto hodinách měla pod kontrolou, tzn. naučila se na ně, a také díky kladnému hodnocení od vyučující, vnímá tyto hodiny pozitivně:

*„A ještě kvůli tomu sboru jsem musela chodit na hudební nauku, že jo, která jako byla ještě docela v pohodě, protože... to jsem byla strašnej šprt a vždycky jsem tam dostala pochváleno, že to umím, tak to bylo v pohodě asi...*

*—To se ti líbilo..., ta pochvala...*

*Jo.“*

Na závěr Denisa shrnuje svůj postoj k nárokům vedoucích. Cítila velký tlak na výkon. Více by jí vyhovovalo, kdyby si mohla osvojit jen základy a nebyla tlačena k posouvání výkonnosti:

*„No prostě, když se koukám zpátky, tak některý nároky od někoho třeba byly fakt jako až moc. Byla jsem prostě dítě, který se šlo naučit nějaký věci a...*

*—Jaký myslíš nároky třeba konkrétně? Co bylo moc?*

*Třeba na tom tenise po nás fakt chtěli, abysme hráli fakt jako... mi přišlo... jako profesionálové. Že z nás prostě chtěli udělat hvězdy, jo, prostě profesionály. Ale tam to bylo spíš o tom, že já jsem tam šla se prostě naučit pravidla. Jak se to má hrát, kde je aut, kde není, v jaký době a tak. A spíš naučit se vůbec trefit ten míček... A to mi stačilo. Já jsem nechtěla nějak trénovat, abych v tom byla rychlá nebo pohotová, prostě nepotřebovala...*

*—Jo. Necítilas to tak.*

*Ne.“*

### **3.4 Prostředí**

#### **3.4.1 Denisa**

Během rozhovorů se některá témata spontánně objevila pouze u části respondentů nebo (jako v tomto případě) pouze jednou. Ukázalo se, že Denisa je velmi vnímavá k prostředí, ve kterém volnočasová aktivita probíhá. Stará budova ZUŠ v kombinaci s pokročilou hodinou, kdy se aktivita konala, v Denise spouštěly negativní pocity:



*„(...) bylo už to celkově jako depresivní... jako ta ZUŠka. Ta budova je celkově stará a už nikdo tam nebyl. Tam byla jenom ta výtvarka.“*

Později se k této poznámce vracím a ptám se, jestli hraje prostředí nějakou roli v tom, jak se Denisa na aktivitě cítí:

*„No, ano. (usměje se) Já to mám takový hodně o prostředí. Většinou jsou to starý nebo retro..., když je tam nějaká jako fakt... Třeba když jsem chodila k (jmenuje soukromou učitelku) na angličtinu... To byla fakt... jako tmavej barák... červený zdi... Když je to takový jako starý..., tak je to prostě úzkostný prostředí. S tím, že jako se blbě i soustředím, jak to tam na mě působí... Spíš je to takovej ten pocit z toho prostředí, že mě to prostě není příjemný, protože nejsem zvyklá se v takovýmhle prostředí prostě uklidnit, vydechnout a soustředit se. A fakt jako ale ta ZUŠka, to bylo fakt jako něco, to bylo starý...“*

Kromě toho, že výtvarný kroužek končil v pozdních večerních hodinách, a jeho účastníci už tedy byli v budově sami, vadilo Denise, že budova byla stará a tmavá, večer navíc špatně osvětlená. Denisa také se smíchem dodává, že se o budově šíří pověsti o tom, že v ní straší. I když tomu prý nevěří, přeci jen to v jejích očích umocňuje atmosféru budovy:

*„Byly tam POVĚRY, že tam STRAŠÍ a že... Jako nevěřila jsem tomu, ale bylo to takový... ten respekt z toho... (směje se) Ale ona to byla fakt jako tmavá budova. Ta výtvarka byla v posledním patře nahoře, ve třetím patře... A když pak jsme šli z té výtvarky právě domů, tak jak jsem říkala, tak my jsme tam byli jako poslední ty výtvarkáři, že jo, takže úplně... ještě ta budova... úplně tam bylo přítmi. Stará budova, nikdo tam jinej nebyl, takže... a my jsme byli... úplně to ticho, přítmi, stará budova. To bylo takový jako... A teď jsme vycházeli ven... a jak jsme ještě z té výtvarky chodili postupně a nebylo nás tam moc, takže my jsme šli jako ve dvou a to bylo fakt jako docela... (zasměje se) A ještě jak svítlo jenom to schodiště, že jo, tak ty rozdělený větve do těch učeben... byla tam prostě tma a ještě dole byl takovej jako... (směje se) takovej divnej jako sklad pod schodama... Tam jsem seshora viděla dolů... A v prvním patře byla lampička u schodů, a když jsem přišla dolů, tak až za rohem takhle bylo světlo nějak...“*

Denisa se snaží vysvětlit, co podporuje její pocit úzkosti. Zmiňuje také, že si všechny smyslové vjemy z úzkostné situace uchovává v paměti a že tytéž vjemy následně mohou spustit totožné emoce:

*„(...) úzkost vychází z toho, co vidím, co slyším a co cítím většinou. Že třeba jako ještě teď si vybavím tu... Jako když jsem vyšla do té zimy, že jo, když jsem šla po té tmě tím prázdným městem... vyloženě tichým víceméně, no. (...) Já*

*vím, jak jsem se u toho cítila a vím jako celkově, co jsem jako slyšela, že si to jako dokážu vybavit, co jsem cítila. Proto, když třeba přijdu na nějaký jako..., já nevím, třeba zpátky do školy, tak prostě já bych možná i poslepu věděla, kde jsem, protože bych furt měla ten čich a ten sluch a ten by mi navodil ten pocit. Nevím...*

*—Hmmm. A třeba zvukové vjemy byly taky u tebe u těch volnočasových aktivit důležitý? Hrálo to nějakou roli?*

*Jo, třeba jako ta výtvarka... No, zvukový vjemy byly nejhorší u světla. Jako celkově tu depresivní úzkost z toho, prostě atmosféru... to dodávaly i ty světla. Třeba když byly takový ty starý zářivky.*

*—Zářivky.*

*No, no. A mě to strašně rozptylovalo i od práce a zároveň to taky bylo takový jako depresivní. Proto říkám, že jsem všechny ty úzkostný situace vnímala jak očima, tak nosem, tak prostě ušima, že jo. Že vlastně ona možná ta úzkostná situace... každá vlastně ta situace... já ji mám spojenou jak vizuálně, tak sluchově, tak prostě, že to cítím jakože...*

*—Hmmm. Čichově jako...*

*No, že... nevím prostě... Když tak přemýšlím, kdybych třeba v tý ZUŠce byla naslepo, tak by to nebyl tak hroznej pocit, nebo jako když bych měla zadělaný uši, tak by to nebyl až takhle úzkostnej pocit, že fakt já jsem to všechno... všechno, co jsem tam vnímala, bylo všema třema třema smyslama, a tím mi to navozovalo asi jako větší úzkost, nebo nevím...*

*—A sluchově tam bylo co špatně pro tebe?*

*Celkově, zářivky i ticho...*

*—Jako zářivky dělaly nějaký zvuk?*

*No, takový to: ‚Zzzzzzzzzzz‘ (napodobuje praskání elektrického osvětlení)*

*—Jo, jo.*

*Tak zářivky, pak jako celkově jako ticho v tý budově... (pobaveně) A občas prostě dole něco třísklo, no, tak to bylo takový... A to myslím, že toho se asi báli všichni, no... (zasměje se) Takže jako ta úzkostná situace je vnímaná u mě jako fakt minimálně třema smyslama... fakt v každý situaci úzkostný, ve který jsem byla, bych prostě řekla, že fakt byly tři smysly... V každým mi něco vadilo. V každým se prostě něco jako se uložilo...*

—*Jo, jo, jo. A třeba ty jsi pak ještě zmiňovala angličtinu? Že jsi chodila a že ti tam nebylo dobře... A tam bylo co teda špatně?*

*No. Tam bylo přítmi... na ty oči, že jo... A takový ty starý věci, takový ty červený zdi, prostě úplně přítmi... jako tohle. Na nos mi tam přišly takový ty vůně a hlavně ten čaj jsme tam měli vždycky.*

—*Že ti to jako nevonělo?*

*(rozhodně) Ne nevonělo, ale mně se to všechno... ty smysly jako spojily a vytvořily tu mojí úzkostnou situaci, že... nebo situaci... takovej ten jako..., nevím, že prostě, když si vzpomenu na tu situaci, co mi nedělala dobře, tak vím, že jsem tam cítila tohle, viděla tohle a slyšela tohle. A celá ta situace dává dohromady, jako celý ty všechny vjemy dávají dohromady tu situaci.*

—*Jo, rozumím. A co bylo teda tím spouštěčem té úzkosti? Bylo to to prostředí? Ten nedostatek světla? Ty staré věci?*

*(souhlasně) Hmmm. Možná jako ze začátku podle mě je to takový ten oční vjem, co jako začne tu situaci. Pak je to až ten sluchovej, že třeba je ticho... a pak třeba i jako ten... že cítím (...)*

Denisa tedy vysvětluje, že vnímá okolní prostředí více smysly. Nevýrazněji se orientuje pomocí zraku: posuzuje množství světla a barvy, také estetickou stránku vybavení. Důležité jsou pro ni zvuky: vadí jí úplně ticho, ale také nepříjemné monotónní zvuky, jako praskání zářivek. V neposlední řadě jsou pro ni důležité čichové vjemy: jak je prostředí cítit, zda je to vůně příjemná, vtíravá, nebo spíše nepříjemný pach.

Machová<sup>60</sup> v této souvislosti píše o pohodě prostředí, kterou (stejně jako Denisa) rozděluje mj. podle toho, jakými smysly prostředí vnímáme. U akustické pohody např. ve shodě s Denisou uvádí, že lidem obvykle nevyhovuje úplně ticho, stejně jako vysoká hladina hluku. Čichová pohoda souvisí podle autorky s úrovní hygieny, Denise ale dle jejích slov vadí i určité vůně. Na zrakovou pohodu pak má nejčastěji vliv barevnost prostředí, osvětlení a estetická úroveň. Pocit pohody jedince dále spoluovlivňuje také jeho schopnost zařadit se do společnosti (sociální pohoda), teplota a vlhkost prostředí (tepelná pohoda) a míra zátěže a odolnost vůči stresu (psychická pohoda).

Zvýšená citlivost Denisy pravděpodobně souvisí s neurotickou poruchou, která se mj. projevuje obtížným přizpůsobením se prostředí a zvýšenou úzkostí, obavami, neklidem, ale i různými tělesnými příznaky.<sup>61</sup> Takový jedinec vnímá z okolí i z vlastního těla takové vjemy, které zdravý člověk obvykle nezaznamená.

<sup>60</sup> Srov. MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*, s. 278.

<sup>61</sup> Srov. Hellerová, Pavla. Neurotické poruchy. In: RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*, s. 274.

### 3.4.2 Anežka

Také Anežka připouští, že okolní prostředí na ni působí. Samo o sobě sice špatnou náladu nezpůsobí, může ji však podtrhnout:

*„(...) dejme tomu, že vliv na to, jaká ta deprese bude, to asi nemá, že je víceméně jedno, jestli zrovna jsem na oslavě svých narozenin nebo prostě na pohřbu babičky, já se prostě budu cejtit furt jakoby stejně bídně v ten moment. Ale samozřejmě, pokud prostě budu tady v nějaký komunistický budově sedět někde na chodbě, protože takhle podobně vypadala moje ZUŠka, kam jsem chodila celý roky... A ono je to jako odborný učiliště, takže tam jsou ty prostě nějaký jako podivný lidi z toho učňáku, a já jsem tam chodila od malička s těma housličkama a bylo to extrémně divný a nepříjemný, takže to vím, že jako když jsem musela tam čekat těch třičtvrtě hodiny mezi školou a houslema a měla jsem jako hodně špatnou náladu, takže to bylo jako brutální. Tam to bylo fakt jako přišerný... Takže to prostředí mi jakoby tak nějak přispělo... Ne že by mi to tu depresi nějak jako zhoršilo, ale v tu chvíli mi to jako jenom, jak to říct, jakoby jako podpořilo...“*

Anežka si je vědoma toho, že její nálada nesouvisí s konkrétní událostí. Pokud nastoupí propad nálady, může se to stát bez ohledu na situaci. Jsou ale zřejmě určité okolnosti, které její náladu udržují nebo zvýrazní. Může to být např. architektura budovy nebo lidé, kteří se v budově pohybují. Jak říká: *„(...) určitě to prostředí ovlivňuje to, jak budu ten stav schopná ustát.“* Stejně jako Denisa uvádí konkrétní smyslové vjemy, které mají vliv na její prožívání. Jsou to např. šero, hluk, vůně a pachy.

*„(...) kdybych seděla v nějaký takovýhle místnosti (ukazuje na místnost, kde se zrovna nacházíme), tak jsem mnohem víc v pohodě. Asi to víc ustojím, než když jsem prostě v nějaký jako tmavý místnosti, kde ideálně jako je hodně lidí, je tam hluk, je tam prostě šero a já jsem asi... nevím... ale jsem dost jako citlivá na pachy, jak to kde voní, jak to kde je cítit.“*

Anežka popisuje, jakým způsobem smyslové vjemy ovlivňují její náladu. Např. určité pachy, které má v paměti propojené s konkrétními emocemi, mohou tyto emoce podpořit i v současnosti:

*„A takový ten prostě komunistickéj... leštěnkovej... prostě jako zápach, tak mi dost jako silně evokuje tyhle ty hodiny toho čekání na ty housle. A asi jsem si to tam s tím prostě jenom jako nějak podvědomě spojila. Takže když tohleto někde cítím..., nějaký takovýhle jako ve staré budově ideálně nebo něčem takovým, tak je to, je to jako nepříjemný.“*

Pohoda prostředí a smyslová paměť mají tedy podle Anežky vliv na to, jak ustojí propad nálady. Tento mechanismus konkrétněji popisuje na příkladu situace, kdy čekala

na hodiny houslí. Vnímala zápach na chodbě a současně očekávala nepříjemný průběh hodiny:

*„(...) když tohleto cejtím (zápach leštěnky), tak prostě mám tenhle ten pocit toho, že se vracím do toho momentu, kdy jsem tam prostě seděla na té chodbě a bylo mi mizerně a viděla jsem, že jdu na ty housle, na kterých evidentně dostanu vynadáno za to, že mi to nejde. A i když teď prostě jdu nějakým takovýmhle prostorem ve škole... cokoliv... prostě já vím, že je všechno v pohodě..., tak v ten moment si to spíš jako vybavím, a když jsem v té horší náladě, v nějaké té depresivnější, tak je to jako takový popíchnutí tím směrem horším, no...“*

### 3.5 Přístup rodičů

#### 3.5.1 Anežka

Ve chvíli, kdy Anežka vypočítává, do jakých kroužků v dětství chodila, vzpomene si na jeden z kroužků, do kterého chodila velmi nerada:

*„A pak na něco mě přihlásila mamka, na nějaký jako takový rozvíjecí hodiny. To jsem strašně nesnášela.*

*—Co to znamená?*

*Jo, a to byla... já vlastně doteď nevím moc, co to bylo, protože mně to nikdy nikdo neřekl, ale byl to nějaký program, jako s Waldorfskou školou spojený, dejme tomu, nebo tak nějak bych to asi dneska řekla. Ale byly to prostě hodiny nějakýho logickýho myšlení a něčeho podobnýho, kde byly prostě jakoby... Bylo to asi hodinu a půl, kde jsem prostě seděla, byly tam ještě asi další dva lidi a mentorka a prostě plnili jsme různě jako logický úkoly. Pak se propojovaly nějaké tečky, to jsme dělali pořád, a já jsem vůbec nechápala, co to má být. Tam jsem chodila několik let.*

*—A proč jste tam chodila, víte?*

*(smích) Protože mamka... Mamka řekla, že to potřebuju, a tak jsem tam chodila. No a já jsem říkala, že to nesnáším, ale mamka říká, že jednou budu vděčná, že jsem tam chodila, tak... (povzdech)“*

Anežka dodnes přesně neví, o jaký kroužek se jednalo. Pamatuje si pouze, že na její účasti trvala matka. Nabízí se otázka, jestli by Anežku kroužek bavil, kdyby lépe rozuměla jeho smyslu. Je možné, že Anežce získané dovednosti pomohly v dalším studiu. Pokud by tomuto matčině motivu Anežka rozuměla a ztotožňovala se s ním, mohla být více motivována k účasti?

Podobný tlak ze strany rodičů popisuje Anežka v případě hry na housle. Pro ty se sice zpočátku rozhodla sama, počáteční nadšení však po několika letech vyprchalo, nicméně rodiče trvali na tom, aby Anežka do ZUŠ nadále chodila. Jakým způsobem si vybírala své kroužky a jak se její vztah k nim vyvíjel, popsala v této části rozhovoru:

*„Jo, tak nějak jsem u většiny věcí přišla s tím, že... Nebo spíš rodiče řekli: ‚Tak budeš na něco hrát, a vyber si na co,‘ tak jsem si vybrala housle. Tak ale to znamenalo, že prostě v 1. třídě jsem si vybrala housličky, a naši mi řekli jako: ‚Tak a teď do 9. třídy prostě na ně budeš chodit.‘ A to, že mě už od 4. třídy to nebavilo, to už jako zase byla jiná věc. Ale u tý třeba výtvarky tam mě to bavilo od začátku, to jsem si vybrala sama, že jako chci chodit. To určitě. To cvičení to mě taky bavilo, tam jsem taky chodila ráda...“*

Důležitou podmínkou kvalitně tráveného volného času je dobrovolná účast.<sup>62</sup> Bendl nicméně upozorňuje, že to

*„zároveň neznamená nechat dítě často a bez vážného důvodu střídat zájmy. Je užitečné vždy stanovit po dohodě s dětmi určitý cíl, kterého se budou snažit dosáhnout.“<sup>63</sup>*

Otázkou je, co je v takovém případě přiměřený cíl. Pokud rodič s dítětem o jeho volnočasových aktivitách pravidelně komunikuje, měl by mít představu o dlouhodobé motivaci svého dítěte. Dokáže pak zřejmě snáz rozlišit, jestli se jedná o chvilkový pokles zájmu, nebo jeho trvalý odklon. Tomu se dá přizpůsobit i stanovení cíle, např. do konce školního roku, do konce cyklu (v případě ZUŠ) apod.

### 3.5.2 Matouš

Matouš navštěvoval podstatně méně organizovaných volnočasových aktivit než Anežka. Také on ale zmiňuje, že ho v účasti na nich ovlivňovala matka. Z kontextu vyprávění je zřejmé, že si Matouš není vědom žádné vlastní motivace či iniciativy. Na otázku, proč jezdil na tábor, kde se mu převážně nelíbilo, odpovídá:

*„Máma chtěla, abych se seznámil s dětma, hrál si...“*

Kromě toho, že měl Matouš výhrady k podmínkám a organizaci samotného tábora. Trápilo ho, že zbytek rodiny trávil čas na nedaleké chatě, a to včetně bratranců a sestřenic. Toto vědomí prohlubovalo Matoušův smutek a stesk, a pobyt na táboře mu to znepríjemňovalo.

Se stejnou samozřejmostí Matouš popisuje vliv mámy na jeho účast na elektrotechnickém kroužku. Zdá se, že na jeho výběr mělo vliv především to, že se konal ve správ-

<sup>62</sup> Srov. BENDL, Stanislav. *Výchovatelství: učebnice teoretických základů oboru*, s. 131.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 131.

ném čase a na správném místě: blízko bydliště babičky. Přesto se zdá, že jeho výběr byl tentokrát zdařilý, a Matouš na něj vzpomíná rád:

*„—A co v dětství? Co jste dělal mimo školu?*

*(viditelně ožije) To jsem měl kroužek Mladý elektrotechnik. To bylo v 90. letech. Bylo mi tak 12–13 let. To mě bavilo. Později už ne. Bylo to v domě dětí. Máma chtěla, abych si vybral nějaké kroužky, protože byla odpoledne v práci. Chtěla, aby to bylo blízko k babičce. Tohle bylo v budově školky. Pak jsem vždy vyzvedl bráchu a šli jsme k babičce. Ta nám vždy chodila naproti, i když to bylo blízko. Bála se o nás.“*

### 3.5.3 Magda

Také Magda ve svém vyprávění zmiňuje přístup rodičů ke svým volnočasovým aktivitám. Vzpomíná, že některé kroužky rodiče nepodporovali, protože nebyli nadšení z výsledků jejího snažení nebo měli o jejím volném čase svou vlastní představu. Magdu velmi bavily činnosti spojené s hudbou. Rodiče jí však dávali najevo, že pro ni podle nich nemá talent:

*„(...) na zpěv mě rodiče nezapsali, (ironicky, nevěřicně) protože nemám talent na zpěv?“*

Paradoxně dnes Magda studuje vysokou školu, kde je zpěv jedním z povinných předmětů, se kterým nemá žádný problém:

*„Podle mě všechen zpěv tady na vejšce (...) mi vyšel dobře. A na rozdíl od některých jako spolužáček jsem nemusela nic opakovat ani dodělávat, nahrazovat a tak, takže asi ten problém nebyl ve mně...“*

Dalším z kroužků, kde Magda necítila podporu rodičů, byla hra na flétnu:

*„Naneštěstí teda mamka ani táta jako zvuk flétničky úplně... (přemýšlí nad formulací) NEVYŽADUJOU ve svém každodenním jako volným čase. Speciálně když na tu flétničku hraje malý dítě – to je přece jenom rozdíl, než když si na flétničku zahrāju teď. (směje se) ... Takže... úplně to každodenní celodenní cvičení úplně asi nebylo to, v co doufali, když mě tam soupli na tu flétničku.“*

V případě hry na flétnu byl ale pro Magdu rozhodující přístup paní učitelky, který pro ni byl silně motivující. K postoji rodičů dále říká:

*„To měli každopádně smůlu, protože já jsem chtěla mít svoji podtrženou jedničku se svým křížkem, hvězdičkou...“*

Rodiče Magdu i jejího bratra naopak nutili chodit na soukromé hodiny francouzštiny a zejména otec trval na tom, že budou chodit do oddílu taekwonda. Obvykle se mu

sice podařilo děti donutit k fyzické přítomnosti na kroužku, Magda ale vysvětluje, že ji nepřinutili, aby se do činnosti aktivně zapojila:

*„(...) Ale co se té francouzštiny a taekwonda týče, tak my jsme vyloženě jako dávali hodně najevo, že tam NECHCEME chodit, takže jsme ani jako nevěnovali moc do toho, aby nám to šlo. Vím, že na tom taekwondu hodně jako... vím, že lidi říkali, že dobrý, že mám pro to předpoklady, ale (odevzdaný smích) mně to bylo docela buřt, protože jsem tam nechtěla chodit.“*

Na otázku, proč se měla učit zrovna francouzštinu, Magda odpovídá:

*„Tak táta umí francouzsky. Tátovi šly vždycky jazyky. (...) Tak on byl vždycky jazykář.“*

*—Hmmm. Takže měl takovou vizi, že jeho děti budou taky na jazyky.*

*Asi, hm. Já na ně teda jsem, ale odmítám to doma říct. (nahlas se směje)“*

Magda dále vysvětluje, že se s rodiči snažila mluvit o tom, co by ji bavilo. Nikdo jí však nenaslouchal. Na výběr svých volnočasových aktivit podle svých slov neměla vliv:

*„— Slyším, že rodiče u vás ovládali Váš volný čas. Vy jste si toho moc vybrat asi nemohla, co?“*

*Ne. (rezignovaný smích) Přitom oni věděli, co by mě bavilo. Já jsem jim od začátku říkala, že jediný, co se chci naučit, je hrát na klavír.*

*—Hmmm?*

*Na to jsme nechodili nikdy, samozřejmě. Nikdy nebyla příležitost naučit se na klavír.“*

Magda se domnívá, že jedním z podstatných důvodů, proč nebyla podporována v umělecké činnosti, byly mezilidské vztahy v rodině.

*„My máme v rodině umělce. My jsme teda hodně hudební rodina, a to z obou stran. Ale protože hudba mi nebyla dána, tak to se mě jako netýkalo... hudba. A všechny ostatní formy umění v naší rodině jsou teda z mamky strany a není to úplně dobrý příklad lidí. Moje babička je umělec. To je jedinej jinej člen rodiny, kterej umí malovat, kreslit a tak. A to se nepodporovalo čistě proto, že jediný další člověk byla babička a že nás to hodně pojilo. (...) Takže to se hodně jako nepodporovalo... všechno, co připomínalo babičku, takže malba a kresba šla jako mimo. (...) No, takže jako to umění v tý naší rodině úplně nebylo moc podporovaný (...) to umění jako tu VŮBEC neexistovalo, a nic jinýho mě nebavilo.“*



Magda nakonec našla způsob, jak se umění věnovat. Během studia na střední škole si našla brigádu a z vydělaných peněz si dva roky platila výtvarný kroužek v domě dětí a mládeže:

*„Tam jsem šla dva roky za sebou, ale platila jsem si to sama, protože to nebyl zájem, kterej rodiče podporovali. Samozřejmě od té doby, co jsme skončili s taekwondem, tak táta pořád jako nám připomínal, že taekwondo je zájem, (paroduje) kterej by nám platili. Máme možnost jako chodit na zájmovou činnost, kterou by nám jako rodiče zaplatili, ale my ji nevyužijeme. Takže od sedmnácti jsem chodila jako na brigádu do (jmenuje provozovnu), vždycky po škole, a vydělávala jsem si peníze na tu výtvarku, která se platila...“*

Pro nezaopatřené dítě je podle Bendla důležitá nejen psychická podpora rodičů v účasti na volnočasové aktivitě, ale také jeho podpora materiální, tj. hrazení nákladů, které jsou s ní spojené.<sup>64</sup>

Z Magdina vyprávění je zřejmé, že rodiče chápali význam volnočasových aktivit pro rozvoj jejich dětí. Bendl v této souvislosti upozorňuje, že rodič je v tomto směru pro děti důležitým vzorem. Ti na jeho příkladu mohou sledovat, jak s volným časem nakládat. Nejlepším příkladem pak jsou podle něj rodiče, kteří sami pěstují koníčky, které si navzájem tolerují.<sup>65</sup> Zapojení dětí do zájmové činnosti otce je v Magdině případě jistě projevem aktivního rodičovského přístupu a zájmu. Bendl ale upozorňuje, že pokud má rodina trávit čas u společné zájmové činnosti a tato činnost má podpořit mj. dobré rodinné vztahy, je nezbytné

*„volit činnosti tak, aby se na nich mohli podílet všichni členové rodiny a všichni z nich měli příjemné zážitky. Druhy činností musí odpovídat věku, možností i zájmovému zaměření všech rodinných příslušníků.“<sup>66</sup>*

Z Magdina vyprávění lze vyvodit, že ji společný čas trávený ve sportovním oddíle nejen netěšil, ale dokonce se aktivně snažila účast na něm omezit na minimum.

---

<sup>64</sup> Srov. BENDL, Stanislav. *Výchovatelství: učebnice teoretických základů oboru*, s. 131.

<sup>65</sup> Srov. tamtéž, s. 130.

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 131.

## 4 Shrnutí poznatků

Jak lidé s psychickými potížemi vnímají podmínky, které jim usnadňují nebo znesnadňují účast na organizovaných volnočasových aktivitách? Na základě analýzy rozhovorů lze pojmenovat některé důležité podmínky, které ovlivňovaly prožívání organizovaných volnočasových aktivit respondenty mého výzkumného šetření.

Důležitým tvůrcem těchto podmínek je **pedagog**. V rozhovorech respondenti vypovídali o různých typech osobností pedagogů a jejich výchovných přístupech. Jelikož jsou respondenti kvůli psychickým potížím v některých aspektech zranitelnější než jejich vrstevníci, je pro ně přístup pedagoga často rozhodujícím faktorem, jak účast na organizované volnočasové aktivitě zvládají. Ačkoli jsou potíže respondentů různého charakteru, stejně jako jejich osobnosti, lze shrnout, že oceňují, pokud pedagog:

- je všímavý a empatický k jejich aktuálnímu stavu,
- přizpůsobuje požadavky jejich momentálnímu psychickému stavu,
- nenutí do věcí, které člověk ve špatném psychickém stavu odmítá nebo nezvládá,
- zbytečně ho neexponuje před ostatními účastníky,
- používá laskavý humor,
- oceňuje a chválí,
- má nedirektivní přístup,
- je k jedinci upřímný, má k němu pozitivní vztah a postoj.

Respondentům naopak znesnadňuje účast, pokud pedagog:

- používá ironii a ponižuje,
- je nespravedlivý,
- používá nepřiměřené tresty,
- bagatelizuje, přehlíží nebo umožňuje bezprávi,
- nevšímá si, je lhostejný nebo ignoruje prožívání jedince a jeho životní kontext (například přenáší na dítě odpovědnost za sourozence),
- srovnává jedince s ostatními v jeho neprospěch,
- projevuje nečitelné nebo nepřiměřené emoce, zejména negativní, vč. nonverbálních komunikačních prostředků (gesta, mimika, tón a síla hlasu apod.).

Ve výpovědích bylo možné narazit rovněž na zmínku, že pro respondenta je zvlášť obtížné pokračovat v zájmové aktivitě, pokud je navázán na určitého pedagoga, který je

poté vystřídán někým jiným, s kým respondent nemá vytvořený pozitivní vztah. Nemusí jít tedy nutně pouze o určitý přístup, který pedagog uplatňuje, ale o osobnost konkrétního pedagoga jako takovou, o skutečnost, že má aktivita stabilní personální zabezpečení.

Další kategorií, která vyplynula z rozhovorů je **způsob organizace a pravidla** volnočasové aktivity. To je v některých případech dáno samotnou povahou aktivity, někdy ale tyto podmínky úžeji souvisejí s již jmenovaným přístupem pedagoga, v jehož kompetenci je organizace aktivity, nastavování některých pravidel a dohled nad jejich dodržováním. Napříč rozhovory se objevily následující podmínky, týkající se organizace aktivity a pravidel, které respondentům v různé míře ztěžovaly účast:

- povinná účast,
- nároky, které se neslučují se symptomy poruchy (zaměření na detail, přesnost apod.),
- striktně daná osnova aktivity, kterou nelze přizpůsobit momentálnímu psychickému stavu,
- usměrňování, striktní trvání na pravidlech,
- nedostatečně odůvodněná pravidla (např. lpění na předepsaném sportovním oděvu mimo soutěže),
- zraňující podmínky (např. povinný úbor nehledě na fyzický vzhled, společné provádění hygieny apod.),
- nespravedlivé podmínky (např. jiný přístup k chlapcům a dívkám, mezi věkovými kategoriemi apod.),
- nepřiměřená délka aktivity.

Účastníkům naopak pomáhá ve zvládnutí aktivity:

- možnost přizpůsobení pravidel psychickému stavu účastníka (neúčast na soutěžích, veřejných vystoupeních apod.),
- možnost zvolit si činnost, kterou může v momentálních psychickém stavu zvládnout,
- možnost pracovat samostatně na svém projektu (absence tlaku na spolupráci a komunikaci),
- aktivita je pro dítě něčím obzvlášť přitažlivá (např. koně),
- aktivita má stabilní personální zabezpečení,
- přiměřený počet účastníků.

K poslednímu bodu (přiměřený počet účastníků) je nutné doplnit, že vyhovující počet účastníků může být pro každého respondent zcela odlišný. Záleží na jeho osobnosti i na typu aktivity. Např. Denisa uvedla, že jí velké množství dětí na pěveckém sboru pomáhalo

více „splynout s davem“ a rozmělnit pozornost publika či sbormistra, zatímco Matouš ocenil, že táborový výlet probíhal v menším počtu účastníků.

Dalším důležitým tématem mého výzkumu bylo **hodnocení a strach z kritiky**, které jsem ve větší míře zaznamenala pouze u respondentek. Je možné, že dívky jsou citlivější k hodnocení svého vzhledu a výkonu. Respondentky uvedly následující podmínky, které mají negativní vliv na jejich prožívání volnočasových aktivit:

- vytváření konkurenčního prostředí mezi dětmi (např. jsou děti vybízeny, aby se vzájemně hodnotily),
- hodnocení vzhledu,
- porovnávání dětí různého věku mezi sebou,
- ponižování – přirovnávání k neoblíbeným nebo neúspěšným, srovnávání s úspěšnějšími (v tomto případě ze strany rodičů),
- tlak na účast na veřejných vystoupeních a soutěžích,
- zaměřenost na detail, případně nutnost soustředit se najednou na hodně detailů, které budou hodnoceny.

Dívkám naopak pomáhalo:

- pozitivní hodnocení,
- možnost splynout se skupinou, a vyhnout se tak přímé pozornosti,
- možnost neúčastnit se soutěží a veřejných vystoupení.

Respondentky, které se potýkají s poruchami nálady, popř. úzkostí, uvedly, že na jejich prožívání volnočasových aktivit mělo vliv **prostředí**, ve kterém se aktivita odehrávala. Zatímco Anežka uvádí, že její náladu to zřejmě spíše podtrhlo, Denisa považuje prostředí za případný spouštěč své úzkosti. Obě popisují, že určité smyslové vjemy v paměti propojují s konkrétními emocemi. Podobné smyslové zážitky mohou mít vliv na jejich emoce nebo náladu i v současnosti.

Prožívání volnočasových aktivit u těchto respondentek mohla ovlivnit pohoda prostředí, kterou může narušit např.:

- nadměrný hluk, úplné ticho nebo rušivé zvuky,
- nepříjemné pachy,
- nevhodně volené barvy,
- tmavé prostředí, nedostatek světla,
- celková estetika prostředí (architektura, design a stáří vybavení),
- dramatickost prostředí (pověry, provokativní interiér, vědomí prázdné budovy, vědomí přítomnosti „divných“ lidí apod.).

Někteří respondenti ve svých výpovědích zmínili také **přístup rodičů**. Nejčastěji se toto téma objevovalo u Magdy, která si své zájmy dokázala prosadit až po částečném

finančním osamostatnění se. Rodiče tráví s dítětem, především v prvních letech jeho života, nejvíce času. Měli by tedy znát jeho preference, motivaci, osobnostní nastavení a schopnosti. Lze předpokládat, že pokud v rodině fungují zdravé vztahy, dítě s rodiči sdílí své zkušenosti s volnočasovými aktivitami. Jak již bylo zmíněno v jedné z předcházejících kapitol, řešením není vyhovět dítěti a při prvním náznaku frustrace ho z kroužku odhlásit. Důležité ale je, aby rodiče frustraci dítěte sami nevytvářeli. Respondenti zmínili např. následující podmínky související s jejich rodiči, které jim účast na kroužcích znesnadnily:

- rodiče dítěti dostatečně nevysvětlili smysl aktivity,
- nerespektovali vlastní zájem dítěte,
- necitlivě hodnotili dispozice nebo talent dítěte,
- dítě do aktivity nutili (nedobrovolný výběr a účast),
- přetížili dítě množstvím kroužků,
- nepřipustili změnu zájmů dítěte a trvali na jeho účasti,
- promítali do výběru volnočasových aktivit dítěte vlastní zájmy a nenaplněné ambice,
- vytvořili konkurenční aktivity, kterých se dítě nemohlo účastnit, byť pro ně byly v porovnání s danou organizovanou aktivitou lákavější (např. pobyt na chatě).

## 5 Diskuse

V této kapitole se pokusím poukázat na možná omezení či problematické aspekty realizovaného výzkumného šetření a také na širší souvislosti mých výzkumných zjištění – ve vztahu k tomu, co uvádí relevantní odborná literatura.

Při interpretaci výsledků výzkumného šetření je potřeba brát v úvahu možnost zkreslení vzpomínek respondentů. Prožívané emoce mají vliv na to, co a jak si zapamatujeme.<sup>67</sup> Příkladem může být Matouš, který prožil šikanu. Silné emoce se mu dodnes nepodařilo zpracovat. Sám byl během rozhovoru překvapen, že si vzpomněl na detaily, na které již dávno zapomněl a které ukazují jeho zážitek z modelářské soutěže v novém světle. Zahlcující negativní emoce mohou vysvětlit i nesrovnalosti v Mirkově vyprávění, kdy si nemohl vzpomenout na posloupnost některých událostí (jeho vyloučení ze skautského oddílu, příchod agresora do oddílu). Jeho pozornost se v danou chvíli zúžila a některé jiné události pak neuchoval přesně. Lidé po traumatické události mohou nezúčastněným lidem proto někdy připadat nedůvěryhodní. Jedná se ale o běžný způsob, jakým dotyčný selektuje vzpomínky.<sup>68</sup>

U Mírka je potřeba brát v úvahu i typ jeho onemocnění. Vzhledem k tomu, že trpí poruchou z oblasti psychotických onemocnění, která se obvykle diagnostikují v průběhu dospívání a rané dospělosti, lze předpokládat, že toto onemocnění nastupovalo pozvolna, s tzv. prodromálními příznaky již v pozdním dětství.<sup>69</sup> To by mohlo odpovídat období, které Mírek udává jako zlomové: postupně se začal uzavírat a přestal se účastnit zájmových kroužků. V tomto období se mohou podle Doubka začít objevovat povahové zvláštnosti, které okolí často vyhodnotí jako introverzi, pasivitu či nezájem.<sup>70</sup> Sám Mírek změnu ve svém chování připisuje šikaně. Otázkou je, jestli by se s jejími následky dokázal vyrovnat lépe, pokud by zároveň neprocházel prodromálním obdobím své nemoci. Mírek, stejně jako ostatní děti, potřeboval ve škole i na kroužcích zažít pocit bezpečí. O to více, že u něj v této době mohlo propuknout závažné duševní onemocnění. Je otázkou, nakolik by mu lepší zvládnutí šikany ze strany školy bylo pomohlo zůstat zapojen do volnočasových aktivit.

Problematika šikany, která se objevila jako dílčí téma ve výpovědích mužských účastníků výzkumu, může sloužit jako příklad tématu, které nebylo snadné jednoznačně

---

<sup>67</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*, s. 317.

<sup>68</sup> Srov. *tamtéž*, s. 318.

<sup>69</sup> Srov. Doubek, Pavel. Schizofrenie. In: RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*, s. 246.

<sup>70</sup> Srov. *tamtéž*, s. 247.

přiřadit k podmínkám bezprostředně spjatým s průběhem organizovaných volnočasových aktivit. V případě respondentů totiž k šikaně nedocházelo v rámci volnočasových aktivit, přesto tato skutečnost zasáhla respondenty natolik, že mohla jejich prožívání těchto aktivit ovlivnit. Oba respondenti v souvislosti s šikanou vypovídají o svém uzavření se před kolektivem a jiném vyhýbavém chování. V rámci tohoto výzkumu nejsem schopna posoudit, jestli osobnostní změny, které respondenti popisují, jsou následky nepřijetí kolektivem či přímo šikany, nebo jestli se jedná o prodromální příznaky (předzvěst) psychické poruchy. Přijetí kolektivem či naopak odmítání jedince, vystupňované v krajním případě až do podoby šikany, je však důležitý aspekt, který ovlivňuje pocit pohody ve škole či v rámci volnočasové aktivity. To platí u zdravých dětí, o to více pak u psychicky křehkých jedinců. Pedagog volného času, stejně jako učitel ve škole, by si měl všimnout jevů a vztahů ve svěřeném kolektivu. Pedagogové mají řadu nástrojů, jak se vztahy v kolektivu pracovat a ovlivňovat je. Toto téma je samo o sobě velmi rozsáhlé, nicméně ve výpovědích respondentů nebylo tematizováno natolik, aby bylo možné se mu v této práci podrobněji věnovat. Pokud jde o souvislost nastupujících duševních poruch u dětí a šikany, jsem přesvědčena, že by si zasloužila samostatný výzkum.

V rámci přípravy výzkumu jsem pátrala po tom, jestli podobný výzkum již někdo provedl. Jak jsem psala již v úvodu, žádný podobný jsem nenašla. Nemohu tedy svůj výzkum porovnat s žádným jiným, co se týká metodologie či výsledků. Pro možné budoucí výzkumníky chci však uvést alespoň několik poznámek, které by jim mohly pomoci vyvarovat se případných chyb či „překvapení“, na které jsem při výzkumu narazila.

Jak jsem již zmínila v úvodních kapitolách, jeden z respondentů odmítl nahrávání rozhovoru. Respondenta jsem poměrně dobře znala z předchozích terapeutických sezení. Jeho verbální projev je úsporný, v pomalém tempu. Myslím, že se mi poměrně dobře podařilo zachytit jeho styl komunikace, slovní zásobu i obsah sdělení. Tento respondent je zároveň v mezilidské komunikaci velmi opatrný, nedůvěřivý a vyhýbavý. Proto mne příliš nepřekvapilo, že rozhovor po určité době velmi rychle ukončil a odešel. Poskytl mi ale dostatek informací, takže jsem nakonec nevyužila jeho nabídku, že se můžeme potkat ještě jindy. Druhý z mužských účastníků naopak projevoval velikou snahu mi s výzkumem pomoci. Pozorně naslouchal mým otázkám a aktivně se doptával, co by mne zajímalo. V určité fázi rozhovoru jsem však měla pocit, že snaha být nápomocen mohla částečně ovlivnit či zkreslit výpověď respondenta. Tuto skutečnost jsem v práci na příslušném místě uvedla a snažila se k respondentovi přistupovat neutrálně a bez návodných otázek.

Vzhledem k různým potřebám, psychickým potížím a životním příběhům respondentů jsem přesvědčena, že jakákoli předem připravená struktura rozhovoru by nevhodně omezila jejich spontánní výpovědi. Rozhovory jsem tedy prováděla jako nestrukturované. V praxi to vypadalo tak, že jsem s respondenty mluvila bez připravených otázek. To může být pro výzkumníka, který nemá zkušenost s podobným typem rozhovorů, poměrně

náročné. Možná i stres z toho, jestli získám potřebné množství informací, napomohl tomu, že jsem se v několika případech dopustila položení návodné otázky. Nebylo to ale v nijak významném množství, a proto věřím, že to výsledky výzkumu nijak neovlivnilo. Bez pevně dané struktury se každý rozhovor rozběhl do různých tematických oblastí. Většina témat se u respondentů překrývala, na některá témata však u některých respondentů v rámci rozhovoru nepřišla řeč. To je ale u podobného typu výzkumu přirozené.

Co se týče témat identifikovaných ve výpovědích respondentů, je nutné zdůraznit, že jsou výsledkem snahy lépe porozumět jejich subjektivnímu prožívání. Nejedná se primárně o zjištění objektivních podmínek či příčin, které prokazatelně ovlivňují míru participace osob s psychickými obtížemi na organizovaných volnočasových aktivitách. Přesto se domnívám, že můžeme dospět i k některým doporučením pro praxi, která mohou vyplývat z toho, jak sdělení respondentů porozumíme, a jejichž respektování může přispět k podpoře osob s psychickými potížemi při jejich účasti na organizovaných volnočasových aktivitách. Těmto doporučením věnuji část závěru diplomové práce.

V úvodu tohoto výzkumu jsem uváděla, že se budu věnovat zejména takovým podmínkám, které mohou ovlivnit pedagogové volného času. Nevěnovala jsem se tedy záměrně okolnostem, které sice mohou výrazně ovlivnit prožívání aktivity, jsou ovšem plně v kompetenci odborníků v oblasti duševního zdraví. Mám na mysli medikaci a psychotherapeutické intervence, které mohou dětem a dospívajícím citelně snížit příznaky, a tím usnadnit nebo dokonce umožnit jejich účast.

Tématem, které jsem původně neměla v úmyslu sledovat, je přístup rodičů. Při opakovaném procházení záznamů jsem si však všimla, že zejména v případě Magdy mohli pedagogové hrát důležitou roli v naplnění její potřeby přijetí a vytvořit pro ni podmínky k seberealizaci, což rodiče zřejmě nedokázali. Rodiče Magdě nenaslouchali a nerespektovali její zájmy. Věřím, že všímavý a empatický pedagog dokáže povzbudit a motivovat dítě i v takových nevýhodných podmínkách. Skutečnost, s jakou motivací a nakolik dobrovolně dítě do kroužku přichází, může být pro pedagoga zásadní informací. I když obvykle nemůže ovlivnit přístup rodičů, může dítěti či dospívajícímu umožnit korektivní zkušenost s dospělou autoritou, popř. mu pomoci neuzavřít se vůči aktivitě, do které ho rodiče nutí. Bylo by tedy podle mne chybou opomenout výpovědi respondentů o rodičovském přístupu.

Jsem si vědoma, že důraz, jaký respondenti kladou na jednotlivá témata, může být ovlivněn kombinací typu poruchy a osobnosti respondenta. Nelze např. říci, že všichni lidé s úzkostnou poruchou budou negativně vnímat tytéž podmínky. Mě např. překvapila vysoká citlivost Denisy na úroveň pohody prostředí. Zdá se, že vjemy zprostředkované jejími smysly mohou být oproti ostatním lidem velmi zesílené. Myslím, že i toto by bylo velmi zajímavé téma samostatného výzkumu, které by pomohlo objasnit případnou nepohodu obzvláště citlivých či neurotických jedinců, která může ovlivnit jejich účast na volnočasových aktivitách. Nepodařilo se mi k tomuto tématu dohledat žádný podobný



výzkum, ani téměř žádnou literaturu. Je ale zřejmé, že část populace může být podobnými problémy ve svém pracovním nebo volnočasovém prostředí ovlivněna.

Osobnost pravděpodobně hraje důležitou roli i u ostatních respondentů. Nemůžu proto s jistotou říci, že by stejný přístup pedagoga, který si chválila např. Magda na kroužku flétničky, ocenil introvertní Matouš apod. Proto ani nelze pedagogům předkládat žádná univerzální doporučení, spíše podněty k zamyšlení, co vše ovlivňovalo prožívání volnočasových aktivit respondenty.

Duševní poruchy patří v současné době k nejčastějším onemocněním v populaci. Raboch např. na základě studie Světové zdravotnické organizace uvádí, že se s duševními potížemi potýká v průběhu života téměř 50 % populace.<sup>71</sup> Je tedy téměř vyloučeno, aby se pedagogové volného času v rámci své činnosti nepotkávali s lidmi trpícími duševními potížemi. Pro obě strany je tedy důležité, aby pedagogové měli základní povědomí o tom, s jakými duševními potížemi se děti a dospívající mohou potýkat, jak se tyto potíže projevují a jaké potřeby tito lidé mají v porovnání s jedinci, kteří duševními potížemi netrpí. Není mi známo, že by vedoucí kroužků, učitelé v ZUŠ, trenéři a další pedagogové volného času v České republice byli systematicky vzděláváni v této problematice (nad rámec základního studia speciální pedagogiky). Příkladem dobré praxe ale může být např. iniciativa britské charitativní organizace Mind, která v Anglii a Walesu pomáhá lidem s duševním onemocněním. Ve své příručce určené poskytovatelům a organizátorům sportovních aktivit seznamuje laiky s problematikou duševních poruch a možnostmi, jak lidi trpící duševním onemocněním zapojit do těchto aktivit.<sup>72</sup> Lepší pochopení této problematiky může předejít stigmatizaci duševně nemocných a jejich vyloučení z činností, které jim mohou objektivně pomoci při zvládnání jejich potíží.

---

<sup>71</sup> Srov. RABOCH, Jiří a PAVLOVSKÝ, Pavel. *Psychiatrie*, s. 13.

<sup>72</sup> MIND. *Sport and physical activity for people with mental health problems: a toolkit for the sports sector*. [online].

## Závěr

Jak jsem uvedla v úvodu mé práce, tento výzkum neměl ambici vyústit v nějaká všeobecně platná doporučení pro pedagogy volného času. Z jednoduchého důvodu to ani nelze: jak je zřejmé i z malého vzorku našich respondentů, každý účastník organizované volnočasové aktivity má jinou osobnost, jiné životní zkušenosti a také jiné potřeby. Děti a dospělí, kteří netrpí psychickou poruchou, obvykle dobře snášejí, pokud jejich očekávání a potřeby nejsou zcela naplněny, a dokáží se na dané podmínky adaptovat. Jak je patrné z výpovědí respondentů, jsou jejich přístupy k organizovaným aktivitám, jejich vnímání reality, subjektivní potíže i osobnosti natolik různé, že není v možnostech pedagoga všechny tyto aspekty vnímat a zohlednit. Bylo by však podle mne velmi užitečné, kdyby pedagogové měli alespoň představu o tom, jak různě mohou lidé s psychickými potížemi podmínky organizovaných volnočasových aktivit vnímat. Od porozumění je pak blíže k aktivní pomoci, úpravě podmínek dle uvážení a možností pedagoga i specifík dané aktivity.

Poučený pedagog se může vyhnout různým unáhleným závěrům ohledně svého svěřence a také některým vyloženě nevhodným projevům: např. exponování depresivního dítěte před ostatními, komentování jeho zevnějšku apod. Vše samozřejmě závisí i na dobré vůli pedagoga a jeho osobnosti.

Aby mohl pedagog zohlednit duševní potíže dítěte nebo dospívajícího, je potřeba, aby o nich věděl. Není nutné znát konkrétní diagnózu. Pokud se ale dítě nějak specificky projevuje, např. je nápadně uzavřené, bojácné, plačtivé, ale i vzdorovité nebo agresivní, měl by pedagog vzít v úvahu možnost duševních potíží. V takovém případě by bylo vhodné to přiměřenou formou komunikovat s dítětem a rodiči. Může tak situaci lépe porozumět a v konečném důsledku usnadnit dítěti účast na aktivitě.

Další důležitou otázkou, nad kterou je potřeba se zamyslet, je míra, s jakou je vhodné vycházet při úpravě podmínek volnočasových aktivit duševně hendikepovaným lidem vstříc. To je otázka, na kterou se těžko hledá odpověď a asi je vždy potřeba posuzovat ji individuálně. Ze zkušeností z vlastní praxe vím, že mnoho lidí s duševními potížemi má sklony k vyhýbavému a zabezpečovacímu chování, které může negativně ovlivnit jejich pozdější fungování. Pokud by tedy pedagog bez rozmyslu slevil ze všech nároků na takové dítě, mohlo by přijít o šanci se posunout aspoň v rámci svých možností. V tomto ohledu je zřejmě důležitý empatický přístup k dítěti, komunikace a vzájemná domluva např. na tom, za jakých podmínek je u něj nějaká aktivita možná.

Na základě výpovědi našich respondentů lze také doporučit, aby pedagogové, kteří vědí o duševních potížích svého svěřence, automaticky neočekávali stejné prožívání aktivity a stejné potřeby jako u jeho vrstevníků. Toto velmi obecné doporučení jinými slovy říká, že je potřeba být všímavý k momentálnímu stavu takového dítěte a v případě potřeby být ochoten přizpůsobit dítěti podmínky, aby bylo schopné se aktivity účastnit. U někoho to může znamenat slevit z povinnosti veřejného vystupování, být tolerantnější k absenci nebo umožnit zkrácení časové dotace aktivity, pokud je očividné, že je pro dítě obtížné se na ni soustředit. Pro jiné dítě může být například důležitá možnost být chvíli sám na letním táboře, kde je každý den zaplněn různými aktivitami a v okolí dítěte jsou neustále ostatní děti. V některých případech může pomoci také respekt k jeho specifickým návykům a rituálům.

Některé děti potřebují více povzbuzovat a chválit, protože mohou mít v důsledku duševních potíží snížené sebevědomí. Stejně jako každé jiné dítě, potřebuje i dítě s duševními potížemi cítit, že je přijímáno, přestože může ostatním připadat zvláštní. O takový pocit ho můžeme snadno připravit necitlivou kritikou nebo nepřiměřeným tónem hlasu, ale také netečností vůči necitlivému přístupu ze strany vrstevníků. Dítěti s psychickými potížemi naopak může prospět, pokud není srovnáváno s ostatními a je oceňováno za takový výkon, kterého je ve svém stavu schopno.

U zvláště citlivých jedinců je potřeba brát v úvahu i vliv okolního prostředí. Asi není v silách pedagoga ovlivnit, v jaké budově se aktivita koná a jaké má vybavení. Může ale aspoň částečně ovlivnit atmosféru učebny, ať už vhodnou výzdobou, nebo třeba korigováním hluku ostatních účastníků.

V rozhovorech s respondenty zaznívaly některé stesky na přístup pedagogů. Objektivně je třeba říci, že některé změny v přístupu by nebyly ani prospěšné, někdy dokonce ani bezpečné. Je například rozdíl, zda dítě navštěvuje ZUŠ, kde se učí hrát na housle, nebo zda se učí jezdit na koni, chodí na kroužek keramiky apod. Pedagog nese odpovědnost za dítě, které vede. Pokud je dítě například v kontaktu se zvířetem, je dodržování některých pravidel s ohledem na bezpečnost nutností. Zvíře představuje nepředvídatelný prvek. Dospělý musí neustále předvídat jeho chování a dbát na dodržování bezpečnosti. Pokud dítě nedodržuje pravidla, může být ohroženo. V takovém případě je pochopitelné, že dospělí jsou v takovém prostředí zvyklí reagovat hlasitěji nebo razantněji. Hře na housle se zase nelze učit bez zaměření na detail. Pokud dítě přístup pedagoga trvale nezvládá, měli by rodiče po domluvě s dítětem zvážit, jestli je pro něj výběr takovéto aktivity vhodný. Ve výtvarném oboru má naopak pedagog i dítě větší svobodu, kdy lze k těmto činnostem přistupovat různě. Jak bylo patrné z vyprávění respondentek, může mít zájmová činnost pod vedením pedagoga, který má pro potřeby a specifika dítěte porozumění, i psychoterapeutický účinek.

Tato práce může budoucím badatelům i pedagogům volného času ukázat část reality, která zatím zřejmě nebyla žádnými výzkumy probádána. Otázkou je, kdo by se měl

tohoto tématu chopit, aby výzkum přinesl co nejkompexnější výsledky. Obecně není snadné hledat respondenty do takového výzkumu, který spojuje témata volnočasových aktivit a duševních potíží. Nabízí se možnost oslovit zařízení, která s podobnými lidmi pracují (např. nově vznikající centra duševního zdraví, léčebny, specializovaná lázeňská zařízení apod.). Vybraní respondenti by měli být v remisi (bezpříznakovém období nemoci či poruchy), popř. by měli být dostatečně kompenzováni. Zajímavé výsledky by také mohl přinést longitudinální výzkum. Respondenti mohou být v dospělém věku schopni lépe odlišit, které potíže a překážky souvisejí s duševní poruchou a které lze přičíst např. období puberty, jak v rozhovoru zmiňuje např. Denisa.

V průběhu zpracovávání výsledků výzkumu jsem se nevyhnula myšlenkám o tom, že velkou část zjištění bychom mohli realizovat i u respondentů, kteří netrpí duševními potížemi. Přesto si myslím, že může být pro pedagogy užitečné si přečíst autentické výpovědi lidí s psychickými potížemi. Skutečně mají velmi podobné potřeby jako zbytek populace, jako jsou pocit bezpečí, přijetí, spravedlnosti, seberealizace apod. K jejich naplnění však často potřebují citlivější přístup a specifické podmínky. Nenaplnění těchto potřeb pak narozdíl od zdravé populace může mít mnohem vážnější důsledky, jako je sebepoškozování, izolace, změny osobnosti a rozvoj duševní poruchy. Děti a dospívající, kteří jsou i přes svůj hendikep schopni se organizovaných volnočasových aktivit účastnit, zvyšují své šance žít v budoucnu úspěšnější a spokojenější život. Učí se novým dovednostem, mohou zažít pocity úspěchu, zvyšují svou frustrační toleranci a schopnost fungovat i v jiné společnosti, než je rodina a školní třída. A v tom všem jim můžeme my, pedagogové volného času, významně pomoci.

## Seznam použitých zdrojů

- BARTOŠ, Vojtěch, Jana CAHLÍKOVÁ, Michal BAUER a Julie CHYTILOVÁ. *Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví*. [online]. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2020. ISBN 978-80-7344-569-0. [cit. 2024-01-27]. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/dopady-pandemie-koronaviru-na-dusevni-zdravi>.
- BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.
- BOELEN, Mirte; SMIT, Michel; WINDHORST, Dafna; JONKMAN, Harrie; HOSMAN, Clemens; RAAT, Hein; JANSEN, Wilma. Associations between organised leisure-time activities and mental health problems in children. *European Journal of Pediatrics*, 2022, č. 181 [cit. 2024-01-27]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00431-022-04591-9>.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DOUBEK, Pavel. Schizofrenie. In: RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012, s. 244–256.
- GAVENDOVÁ, Nora. *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*. Praha: Grada, 2021, ISBN 978-80-271-2501-2.
- HELLEROVÁ, Pavla. Neurotické poruchy. In: RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012, s. 274–285.
- JANIŠ, Kamil a Jitka SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.
- Mladá generace v Plzeňském kraji 2016*. Lidé a společnost. Plzeň: Český statistický úřad, 2017. ISBN 978-80-250-2805-6.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KOMUNIKUJEME, o.p.s., *Metodika práce s cílovou skupinou osob s duševním onemocněním*. [online]. 2019. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <http://komunikujeme.eu/wp-content/uploads/2020/04/metodika-kom-du%C5%A1evn%C3%AD-n.pdf>.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. 2. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5351-5.

- MALÁ, Eva a PAVLOVSKÝ, Pavel. *Psychiatrie: učebnice pro zdravotní sestry a další pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-700-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.
- PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7599-081-5.
- POSPÍŠIL, Jiří. *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6236-3.
- PRAŠKO, Ján. *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru. Psychologie pro každého*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1352-6.
- PRAŠKO, Ján. *Obecná psychiatrie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2570-2.
- PRAŠKO, Ján. *Poruchy osobnosti*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0900-3.
- PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.
- PRAŠKO, Ján a Klára LÁTALOVÁ. *Psychiatrie v primární péči*. Edice postgraduální medicíny. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-2798-4.
- PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 89–105.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
- RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1985-9.
- MIND. *Sport and physical activity for people with mental health problems: a toolkit for the sports sector*. [online]. London. Dostupné z: <https://www.mind.org.uk/media-a/6169/sport-sector-toolkit-full-guide.pdf>. [cit. 2024-01-27].
- ŠTĚRBOVÁ, Dana; Hana PERNICOVÁ, Petr KROL, Michal ŠAFÁŘ. *Sportovní psychologie: průvodce teorií a praxí pro mladé sportovce, jejich rodiče a trenéry*. Praha: Grada Publishing, 2022. ISBN 978-80-271-3136-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TIMONEN, Johanna; NIEMELÄ, Mika; HAKKO, Helinä; ALAKOKKARE, Anni a RÄSÄNEN, Sami. Associations between Adolescents' Social Leisure Activities and the Onset of Mental Disorders in Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence* [online]. 2021, č. 50 [cit. 2024-01-27]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-021-01462-8>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

## Seznam zkratek

ČAP	Česká společnost pro psychoterapii
DDM	Dům dětí a mládeže
JU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
KBT	Kognitivně behaviorální terapie
ZUŠ	Základní umělecká škola



## **Přílohy**

- Příloha I: Přepis rozhovoru 1 (Anežka)
- Příloha II: Přepis rozhovoru 2 (Mirek)
- Příloha III: Přepis rozhovoru 3 (Matouš)
- Příloha IV: Přepis rozhovoru 4 (Magda)
- Příloha V: Přepis rozhovoru 5 (Denisa)

## Abstrakt

MÍKOVÁ, Jana. *Lidé s psychickými potížemi a organizované volnočasové aktivity*. České Budějovice, 2024. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Vedoucí práce Petr Bauman.

**Klíčová slova:** Organizované volnočasové aktivity, duševní zdraví, psychické potíže, kvalitativní výzkum.

Diplomová práce přináší výsledky kvalitativního výzkumu, prováděného formou rozhovorů s pěti respondenty, kteří mají zkušenost s psychickými potížemi, popř. duševním onemocněním. Respondenti vyprávějí o tom, jak v minulosti prožívali, popř. stále prožívají organizované volnočasové aktivity. Cílem výzkumu bylo popsat, jak respondenti vnímají podmínky, které nějakým způsobem usnadňují, nebo naopak znesnadňují jejich účast na těchto aktivitách. Ve výpovědích respondentů bylo identifikováno pět hlavních témat: přístup pedagoga, způsob organizace aktivity a pravidla, hodnocení či kritika, prostředí a přístup rodičů. Výsledky výzkumu mohou pedagogům volného času pomoci pochopit, co lidé s duševními potížemi prožívají. Toto porozumění spolu s empatií a ochotou k individuálnímu přístupu dává lidem s psychickými potížemi větší šanci prožívat smysluplný volný čas.

## **Abstract**

### **People with mental health issues and organized leisure activities**

**Key words:** organized leisure activities, mental health, mental health issues, qualitative research.

The master's thesis presents the results of a qualitative research interviewing five respondents with mental health issues or psychiatric disorders. Respondents share their experiences with organized leisure activities, both past and ongoing. The research aims to describe how respondents perceive the conditions of organized leisure activities that facilitate or hinder their participation. Five main themes were identified in the respondents' statements: educators' approach, activity organisation and rules, evaluation or criticism, the environment, and parental attitudes. The research findings can assist leisure educators in understanding the experiences of individuals with mental health challenges. This understanding, coupled with empathy and a willingness to adopt an individualized approach, provides people with mental health issues a better chance to experience meaningful leisure time.