

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÝ VLIV
SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉHO
VÝCVIKU NA SOUŽITÍ V RODINĚ
Z POHLEDU RODIČŮ DĚTÍ –
ABSOLVENTŮ VÝCVIKU

SUBJECTIVELY PERCEIVED INFLUENCE OF SOCIAL
PSYCHOLOGICAL TRAINING ON FAMILY COEXISTENCE
FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS OF CHILDREN –
GRADUATES OF THE TRAINING



Diplomová práce

Autor: **Mgr. Jana Kaplanová**

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

Olomouc

2024

Děkuji všem, kteří mají nějaký podíl na vzniku této práce, zejména mé celé drahé rodině za odvalu, podporu a oporu, za výdrž, trpělivost a samostatnost (a to po dobu celých předešlých pěti let).

Děkuji kolegům na pracovišti za jejich vstřícnost, podporu a pomoc.

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

A také velmi děkuji vedoucímu mé diplomové práce, PhDr. Marku Kolaříkovi, Ph.D., za jeho podpurný optimismus, shovívavost, čas, energii, postřehy a doporučení při jejím zpracování.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Subjektivně vnímaný vliv sociálně psychologického výcviku na soužití v rodině z pohledu rodičů dětí – absolventů výcviku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31. 03. 2024

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Sociálně psychologický výcvik	7
1.1	Vymezení pojmu a historický kontext.....	7
1.1.1	Vývoj sociálně psychologického výcviku v čase.....	8
1.1.2	Sociálně psychologický výcvik v našich podmínkách	11
1.2	Základní pravidla a podmínky SPV	14
1.2.1	Principy a pravidla SPV	16
1.2.2	Osobnost vedoucího SPV	17
1.2.3	Základní témata sociálně psychologického výcviku	19
1.3	Skupinová dynamika	19
1.3.1	Vztahy ve skupině a jejich struktura	21
1.3.2	Skupinové normy, role a pozice.....	21
1.3.3	Koheze a tenze ve skupině	22
1.3.4	Vývoj skupiny v čase	22
1.4	Rizika a zátěžové momenty výcvikového procesu.....	23
1.4.1	Vytváření podskupin	23
1.4.2	Rizika spojená s některými členy skupiny	24
2	Sociálně psychologický výcvik a možná proměna u jedince	26
2.1	Cíle výcvikové skupiny	26
2.1.1	Osobnostní růst a rozvoj.....	28
2.1.2	Sociální kompetence.....	29
2.1.3	Sociální dovednosti	30
2.1.4	Sebepojetí	32
2.1.5	Sebepoznání.....	33
2.1.6	Změna.....	34
2.1.7	Sociální interakce	34
3	Sociálně psychologický výcvik v souvislostech	36
3.1	Vývojová specifika období pozdního dětství	36
3.2	Sociálně psychologický výcvik ve věku dospívání	39
3.3	Sociálně psychologický výcvik u klientů pedagogicko-psychologické poradny	42
3.4	Rodina.....	43
4	Výzkumný problém	47
4.1	Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky	47

4.2	Metodologický rámec a realizace výzkumu	48
4.2.1	Metody získávání dat.....	49
4.2.2	Výzkumný soubor	54
4.2.3	Metody zpracování a analyzování dat	55
4.3	Etická stránka výzkumu	56
5	Výsledky	58
5.1	Jednotlivé případové studie	58
5.1.1	Rodina A.....	58
5.1.2	Rodina B.....	63
5.1.3	Rodina C.....	68
5.1.4	Rodina D.....	73
5.1.5	Rodina E.....	77
5.1.6	Rodina F	81
5.2	Významná témata plynoucí z provedené analýzy	86
5.2.1	Vnímání účasti ve výcviku	86
5.2.2	Získané sociální dovednosti	92
5.2.3	Projevy získaných dovedností v rodině.....	94
5.2.4	Doporučení pro další realizaci výcvikové skupiny	98
5.3	Zodpovězení výzkumných otázek	99
6	Diskuze	106
7	Závěr.....	113
8	Souhrn	114
	LITERATURA.....	119
	PŘÍLOHY	1

ÚVOD

„Potenciál využití sociálně psychologického výcviku z pohledu klientů pedagogicko-psychologické poradny a jejich zákonných zástupců“, tak se nazývala bakalářská diplomová práce, na kterou nyní navazují. Byla pilotním projektem, který dal vzniknout službě pro dospívající klienty Pedagogicko-psychologické poradny s cílem jejich osobnostního a sociálního rozvoje. Zaměřená byla na sestavení, následnou realizaci a evaluaci skupinových setkávání, vedených pod názvem „Růstová skupina“ (Kaplanová, 2022).

Sestavený program ve své realizaci prokázal adekvátnost v reakci na potřeby jeho účastníků, naplnění stanovených cílů, ve smyslu posílení účastníků v oblasti různých sociálních dovedností, byla definována doporučení pro zefektivnění celého procesu a vykrystalizovala příležitost pro další podrobnější prozkoumání a tou byla otázka, jak vnímají efekt výcvikového programu rodiče zúčastněných klientů.

Cílem této magisterské diplomové práce tak je nabídnout detailní pohled na problematiku sociálně psychologického výcviku prostřednictvím zmapování zkušenosti rodičů dospívajících dětí, které prošly výcvikovou skupinou a jejich analýzy s následnou identifikací získaných sociálních dovedností, včetně zpracování otázky dopadu sociálně psychologického výcviku na rodinný systém a vztahy v něm.

V teoretické části, která je upravenou a rozšířenou podobou již zpracovaného teoretického úvodu do problematiky výše uváděné bakalářské práce (Kaplanová, 2022), jsou kromě vymezení pojmu sociálně psychologického výcviku spolu s jeho historickým ukotvením a naznačením jeho aktuálně širokého využití, vytyčeny základními principy a pravidla jeho realizace. Prostřednictvím tématu skupinové dynamiky jsou dotčena mimo jiné možná úskalí a rizika výcvikového procesu. A v kontextu výzkumného záměru je zde uveden stručný nástin styčných pojmů a oblastí, které se s výcvikovou skupinou pojí a vzhledem k cílové skupině participantů zamýšleného projektu, je zde kromě specifik období pozdního dětství zmíněn také pohled na rodinu jako takovou.

Výzkumná část nabízí po uvedení do využití metodologie, kterou je kvalitativní přístup (pro sběr dat byl použit polostrukturovaný rozhovor s rodiči dospívajících, kteří absolvovali výcvikovou skupinu), případové studie jednotlivých rodin, které byly doplněny o kvalitativně zpracovaná kvantitativní data, získaná administrací a vyhodnocením standardizovaných dotazníkových metod.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK

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

1.1 Vymezení pojmu a historický kontext

Vymezení pojmu sociálně psychologický výcvik (dále také SPV) z obecně známého povědomí by nemělo být až tak složité. Zazní-li pojem výcvik, pak jde pravděpodobně o systematičtější, déletrvající činnost vedoucí k získání určitých znalostí, dovedností, schopností, v našem případě v oblasti sociálně psychologické.

Jde tedy o proces získávání, či rozvoje sociálních dovedností, které využíváme při setkávání s lidmi, v běžném osobním kontaktu, v pracovním kontaktu, při příležitostech volnočasových, kdy jsme členy různých skupin. A to v takové kvalitě, abychom mohli dobře rozumět jak druhým lidem, tak i sami sobě, abychom mohli efektivně komunikovat, spolupracovat, vyjednávat, řešit případné konflikty, dobře zvládali v těchto kontaktech zátěžové situace a dokázali tyto dovednosti uplatňovat ve prospěch nás samých, tak i druhých lidí ve vzájemné interakci (Hermonchová, 1982).

Podle Holečka a Jiřincové (2003) jde o „*systematicky plánovaný postup, při kterém dochází k ovlivňování skupinových procesů a skupinového chování*“ (s. 48). Účastníci se díky němu mají něco dozvědět o sobě, o tom, jak jsou schopni spolupracovat s druhými, jak s nimi komunikovat, jak zlepši a zpřesnit pohled na sebe. Účastník má možnost v bezpečném prostředí experimentovat s vlastním chováním, díky kterému získá prožitkové zkušenosti, jež spoluutváří jeho sebepojetí a prohlubuje vhled do svého sociálního působení.

Pohybujeme se v oblasti psychologie, takže nás snad příliš neudiví, že nalezení jednoznačné stručné definice tohoto pojmu není možné. Vstupuje do něj příliš hodně proměnných, pohledů a pojmů. Jde například o oblasti, ve kterých se uplatňuje s jeho jednotlivými zaměřenými v konkrétních skupinách, například seberozvojové programy, poradenské skupiny, psychoterapeutické skupiny, skupiny sebezkušenostního rozvoje,

skupiny osobnostního růstu, osobnostně sociální výchova a podobně. Další problematikou vstupující do tématu jsou samotné definice pojmů jako sociální dovednosti, osobnostně sociální rozvoj, sebepoznání, reflexe, kompetence a jejich uplatnění. Tuto úvahu potvrzuje i Valenta (1999, str. 19): „v dostupné literatuře nenacházíme jednoznačné vymezení systému ve smyslu kratší definice. Většinou je systém implicitně definován na pozadí širších výkladů o jeho funkcích a metodách.“

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

1.1.1 Vývoj sociálně psychologického výcviku v čase

Počátky využívání skupinových metod se pojí se jménem J. L. Moreno, který ve Vídni zakládá první terapeutické skupiny dětí prostitutek a emigrantů, a to v roce 1910. Ještě o pár let dříve (1906) vznikají v Bostonu skupiny pro tuberkulózní pacienty založené J. Pratterem (Taxová, 1989 citováno v Pelcák, 2021).

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

Kurt Lewin a tréninkové T-skupiny

Píše se rok 1946 a ve státě Connecticut je otevřena zakázka na vyškolení vedoucích, kteří budou umět efektivně řešit napětí ve skupinách, spojené s rasistickými postoji, poté, co zde byl schválen zákon o spravedlivém způsobu zaměstnávání (Yalom & Leszcz, 2021). Hermochová a Vaněková (2005) píší, že Kurt Lewin zde otevřel výcvikový seminář, probíhající formou diskuzí a hraní rolí v malých skupinách. Celý proces byl výzkumně sledován a díky večerním sezením lektorského a výzkumného týmu (postupně a na vyžádání i za přítomnosti členů skupin), kde probíhala mimo jiné diskuze o interakcích ve skupinách, byl neplánovaně odhalen vliv zpětné vazby na účastníky diskuze a propojením výzkumných a aplikačních směrů (do té doby oddělených) došlo k integraci obsahu a úkolu skupiny spolu s analýzou chování jejích členů. Následkem toho se postupně taková setkání ve skupině stala formou pro možné vidění dění ve skupině s možností učit se mu porozumět. O rok později se odehrál první třítydenní seminář výcvikové skupiny v základních sociálních dovednostech, ze kterého byly postupem času vyvinuty tzv. T-skupiny, nazývané jako sociální laboratoře zaměřené na výuku sociální dynamiky (Hermochová & Vaněková, 2005).

Jejich cílem bylo sebepochopení, porozumění fungování skupiny a interakcím, ke kterým v nich dochází, ale také vytvoření dovednosti rozumět lidem a umět s nimi jednat, a to za využití postupů zaměřených na rozvoj potenciálu účastníků (Kratochvíl, 2017).

Yalom a Leszcz (2021) uvádí, že T-skupiny přinesly mnoho důležitých technických novinek pro výcvikový proces, a to zpětnou vazbu, pozorující část, rozmrznutí a kognitivní pomůcky. O zpětné vazbě píše, že je nejúčinnější, pokud je poskytnutá bezprostředně po události, která je ve skupině pozorována a která ji vyvolala a je cenná právě pro ověření skupinou, kde si příjemce může ověřit její hodnotu bez zkreslení. Pozorující část zde znamená spojení jasnosti vidění, tedy objektivní sledování sebe a skupiny s emočním zážitkem, odehrávajícím se díky účasti ve skupině. Rozmznutí je označením pro proces nepotvrzení si původního systému přesvědčení člověka a kognitivní pomůckou je schéma osobnosti se čtyřmi částmi, tzv. okénko Johari - [pojmenováno dle jeho autorů Josepha Lufta a Harryho Ishama (Kolařík, 2019)], které představuje funkci zpětné vazby a sebeodkrytí. Sestává ze čtyř následujících kvadrantů:

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

okénko JOHARI

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

C. R. Rogers a encounterové skupiny neboli skupiny setkání

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

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

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

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

1.1.2 Sociálně psychologický výcvik v našich podmínkách

Samotný název sociálně psychologický výcvik se k nám dostal překladem z němčiny, kde byl realizován *socialpsychologisches Traininig*. Z důvodu negativní konotace slova trénink, které bylo v našich zemích spojováno s drilem a z důvodu užívání odlišných metod (v Německu bylo užíváno výhradně hraní rolí a bylo úzce specifikováno, na získání kterých dovedností je cílený) bylo slovo trénink nahrazeno slovem výcvik (Kučírek et al., 2017). V našich podmínkách, tedy v bývalém Československu, vedl vývoj ke vzniku různých druhů výcviků. Nejsilnějším vlivem se ukázala potřeba přípravy pracovníků pro skupinovou psychoterapii, kdy byl zahájen první skupinový výcvik ustanovením tzv. Skupiny pro integraci v psychoterapii v roce 1967, která se nedlouho poté stala součástí Psychoterapeutické sekce České lékařské společnosti. O rok později, tedy v roce 1968 byl uspořádán první týdenní výcvikový běh v dynamicky orientované skupinové psychoterapii. Další prvky výcviku byly nalézány pod různými názvy, například skupinové poradenství, aktivní sociální učení, sociálně psychologický výcvik apod., a to jako reakce na potřebu nových forem výuky psychologie a psychologické přípravy různých profesí jako řídicích pracovníků, specialistů v nápravných zařízeních, sociálních pracovníků, trenérů, pracovníků manželských poraden, personalistů, zdravotních sester apod. Zpočátku byly řadou

psychologů užívány výcvikové metody, či celé programy bez zkoumání jejich účinnosti, což spolu s faktem, že často jednotliví vedoucí takových skupin pracovali osamoceně, vedlo právě k nejednotnosti v užívání výcvikových způsobů. Tuto skutečnost měla zmapovat Komise pro sociálně psychologický výcvik, která vznikla při České psychologické společnosti v osmdesátých letech (Hermochová & Vaněková, 2005). Nalezené odlišnosti týkající se samotného pojetí výcviku, jeho forem, délky trvání, způsobů práce, orientací a specializací trenéra, či trenérů, využívaných metod, ale i samotné úrovně motivace účastníků, korespondují s výše uvedenou mnohoznačností a obtížností orientace v takto nejednotném terénu. I přes tuto skutečnost autorky uvádějí, že se v našich podmínkách vytvořila koncepce komplexních výcviků, které se zaměřují zejména na tři oblasti, a sice na 1) oblast vlastního růstu účastníka, 2) na oblast získání vhledu do způsobů chování v mezilidských vztazích – z pohledu vlastního i ostatních a práce na jejich zlepšení a 3) na oblast získávání specifických dovedností pro výkon určité profese.

Dalším významným mezníkem určitě byl vznik Asociace trenérů SPV. Ta byla založena Pracovní skupinou sociálně psychologického výcviku a aktivními členy Institutu řízení, pravidelně se scházela a ve své náplni měla především odbornou diskuzi a přednášky na výcviková témata, sdílení nových metod při práci se skupinou a vzájemné obohacování ze zkušeností z odborné praxe (Kučírek et al., 2017).

Pro představu výše zmiňované různorodosti a z toho vyplývající širší možnosti aplikace sociálně psychologického výcviku, uvedu přehled odborníků a jejich zaměření v této oblasti, jak je nabízí i Hermochová s Vaněkovou (2005):

E. Bakalář - společenské hry s psychologickou tematikou, psychohry zaměřené na seznámení, tvořivost, didaktika her, sebepoznání, lidská práva; skrytá úskalí posuzování sporu mezi mužem a ženou. J. Benda, P. Křivka, E. Niklová, I. Veltrubská - sociálně psychologický výcvik pro poradce středních škol, projektivní techniky v SPV. L. Dobešová, O. Neumann – autoregulace pohybem. P. Erazim – výcvik tvořivosti u vedoucích pracovníků. T. Halík - mimoslovní vyjádření, aplikace psychoterapeutických metod v SVP. S. Hermochová - interakční program, hry s kostkami, něžné doteky, tematicky zaměřená interakce, mediace. J. Holešovský - invenční metody a komunikační hra, prázdninová škola mládeže, semináře SPV pro pracovníky výchovně vzdělávacích institucí. L. Jansová – sociálně psychologická příprava učitelů na katedře psychologie. V. Junková – vzpomínka na rogerovské setkání s ukázkou metod. Kobylka, M. Beranová - mapy těla, mentální mapy. Kolman, M. Špilíková-Votavová – neurolingvistické programování, transakční analýza ve výcviku, vyjít se dá s každým, struktura agrese, jak se cítíme, nevědomí v revolučním procesu. J. Křivohlavý – kooperativní hry. J. Matoušek – relaxační manipulace, masáže. Š. Medzihorský, O. Havránková – SPV v kurzech začínajících vysokoškolských učitelů, uvolněné vnímání a prožívání, nácvik asertivních dovedností, arteterapie s využitím autogenního tréninku, SPV ve výuce manažerů. J. Mellibruda – ukázka z tréninku senzitivity.

V. Mertin, V. Masáková – SPV v pedagogicko-psychologickém poradenství. J. Orlík – tvůrčí řízení. I. Sedláček, J. Matoušek – kořeny sociálně psychologického výcviku, úvodní zahřívací techniky v SPV při práci s mládeží. J. Šturma – skupinová terapie a SPV při práci s dětmi. J. Tůma, H. Opatrná – sociálně psychologické ovlivňování efektivity řídicí činnosti. Y. Ulmanová, J. Hřebíček – slepecký program. M. Urbanová, F. Petr – využití metod SPV při práci s odsouzenými.“

Nebo kolegové Lepeška & Šťastenková (2018):

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

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

Teoretický základ a počátky výcvikových aktivit jsou v našich podmínkách spojeny zejména s pracemi Soni Hermochové (1982, 1988, 1991, 2005).

Rozvíjení sociálních dovedností, možnosti využití sociálně psychologických aktivit v osobním rozvoji, ale i při utváření profesních kompetencí mají v rukách především psychologové a pedagogové. I z tohoto důvodu jsou, pro svou možnost osvojit si základní sociální dovednosti jako přípravu na svou budoucí profesi v oblasti poradenství, psychoterapie, učitelství, manažerské a řídicí pozici, zařazeny právě sociálně psychologické výcviky do výuky na vysokých školách. V přípravě psychologů se SPV orientuje na rozvoj sociálních dovedností a na prohlubování profesních kompetencí. Obsahem kurzů je především sebereflexe, sebepoznání, poznávání druhých v sociálních interakcích, skupinová dynamika, komunikace, zvládání zátěžových situací a konfliktů. V přípravě učitelů je obsahem kurzů problematika osobnostně sociálního rozvoje, zaměřená na vzájemné interakce učitele a žáka. Studenti zde poznávají sami sebe a své reakce a připravují se na aspekty své profese, kde hraje důležitou a primární roli vztah mezi lidmi, komunikace, řešení konfliktů. Neopomenutelnými oblastmi, kde si SPV nalézá svoje místo, jsou obory

ekonomické, manažerské, kde si účastníci osvojují schopnost vést a řídit lidi a nachází účinné cesty jak rozvíjet lidský potenciál (Hermonchová & Vaněková, 2005).

Kolařík (2019) uvádí, že v současné době se vývoj SPV ubírá těžko předvídatelným směrem, a to z toho důvodu, že se stává součástí nejrůznějších tréninků dovedností u různých skupin a v různých oborech, například manažerské tréninky, práce se školní třídou, kurzy osobnostního rozvoje. Autor upozorňuje na pochybné výcviky založené výhradně komerčně, které mohou kazit pověst práce se skupinou.

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

Souhrnně k této kapitole tedy lze říci, že sociálně psychologický výcvik je výcvik probíhající ve skupině, tedy v prostředí, který Diviš (2015) považuje pro osobnostní růst za nejdělejší, je zaměřený na to, aby se jeho členové analýzou toho, co se událo „tady a teď“ propracovali k takovým změnám svého sociálního chování, které jim umožní být úspěšnější v jiných sociálních situacích (Hermonchová, 1982). Sociálně psychologické aktivity jsou chápány jako součást aplikované sociální psychologie, která tvoří pro kurzy SPV teoretické základy (Hermonchová & Vaněková, 2005). A je uplatnitelný v různorodých skupinách u různých oborů napříč různými věkovými kategoriemi. Zároveň je postavený na určitých principech a jsou zde důležitá pravidla, která je nutné dodržet, aby nedocházelo k poškozování účastníků, vedoucích, ale ani samotné pověsti skupinových aktivit.

1.2 Základní pravidla a podmínky SPV

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

souvisí s materiálním zajištěním kurzu, jeho organizací i časovým harmonogramem.“
(Gillernová & Štětovská, 2005, s. 23).

SPV není psychoterapie

Sociálně psychologický výcvik nabízí, jak uvádí Štětovská (2005) trénink rozvíjení komunikačních a dalších sociálně-psychologických dispozic, kultivování schopnosti reflexe sebe sama i druhých, nalézání silných stránek i rezerv v jednání s lidmi, zmapování osobního komunikačního či percepčního stylu, kultivaci vyjadřování a přijímání emocí, rozvoj citlivosti k neverbální komunikaci, rozvoj specifických sociálně-psychologických dovedností, snížení rozporu mezi vnitřním laděním osobnosti a navenek vysílanými informacemi, potenciální přispění k porozumění a dorozumění mezi různými kulturami a obohacení prožívání o různorodost reality. V tomto procesu může podle Hermochové (1982) člen výcvikové skupiny odhalit vztah mezi svými vnitřními problémy, či obtížemi a problémy v jednání s lidmi. Výcviková skupina však není místem, kde by je měl řešit. Zde by měl získat hlubší vhled do svého sociálního působení, měl by se dozvědět, jak jeho chování působí na druhé. Zároveň přiznává, že někdy je tuto hranici, co se ve skupině má a co již nemá diskutovat, obtížné určit. Spolu s Vaněkovou (2005) uvádí, že výcvikové skupiny mají blízko ke skupinám psychoterapeutickým, že by bylo možné v nich vidět preventivní, rozšiřující psychoterapeutické působení pro ty, kteří nevyhledávají léčbu. Jisté podobnosti spatřuje i Kolařík (2006, 2019), kdy uvádí, že rozvoj osobnosti, tvořivého potenciálu, komunikace, posilování schopnosti vytvářet nové, hlubší mezilidské vztahy, podpora schopnosti kontrolovat své chování a zároveň být autentický, prohloubení sociální percepce a schopnosti realistické interakce a kooperace, zcitlivění na jevy ve skupině, podpora akceptace druhých, včetně tolerance v přijímání nových informací, stejně jako otevřenost a důvěra nebo vhled do vlastních motivů, pohnutek a další jsou společné znaky patřící k oběma způsobům práce se skupinou.

Kožnar (1992) naproti tomu popisuje psychoterapeutické skupiny jako určené pro účastníky, kteří mají psychické problémy a potřebují odbornou pomoc. Mluví o potřebě řešit jejich komplikovaný vztah ke klíčovým osobám a uvádí zde závislý vztah mezi terapeutem a jeho klientem. Takovéto skupiny jsou i ve větším hledáčku výzkumníků, např. Timulák (2010) uvádí minimálně 41 výzkumných počínů, zabývajících se klientem identifikované efekty terapie.

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

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

1.2.1 Principy a pravidla SPV

Sociálně psychologický výcvik je založený, jak píše Gillernová a Štětovská (2005) na osobní prožitkové zkušenosti zároveň s propojením s teoretickými poznatky a příslušnými vědomostmi, respektive s jejich aplikací v praktické podobě. Pravidla a podmínky pro tvorbu a realizaci výcviku musí tedy vycházet z výcvikových cílů, které budou určeny specifikovanými sociálními dovednostmi, tedy předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Aby byl výcvik úspěšný, je nutné jej dobře obsahově a metodicky připravit a zvládnout, což souvisí s více aspekty, kterými jsou práce trenéra; výběr technik, cvičení či her; charakteristika výcvikové skupiny spolu s její dynamikou; materiální zajištění; organizace a časový harmonogram výcviku. Poslední dva okruhy problémů spolu se sociálními podmínkami považují autorky za základní podmínky realizace výcviku.

Při sestavování časového harmonogramu je možné zvažovat různé varianty. Za jakousi ochutnávku způsobu rozvoje určitých dovedností jsou považovány výcviky v délce trvání 8 – 12 hodin, které probíhají zpravidla jednorázově nebo rozdělené do dvou setkání a mají sloužit jako ukázka způsobu práce na sobě, zprostředkování užitečnosti a motivace k obdobné práci. O efektech rozvoje příslušných dovedností lze uvažovat u výcviků trvajících od 30 hodin, efekt při kratší délce trvání může nastat u skupin s optimálně

disponovanými členy. Tyto kurzy většího rozsahu mohou probíhat ve formě kratších pravidelných setkávání s výhodami možnosti dlouhodobějšího dávkování výcvikové práce a jejího zasazování do reálných situací. Nebo v podobě vícedenních výcvikových bloků s výhodami možné intenzity působení jednotlivých výcvikových postupů za přispění skupinové dynamiky a změny místa a prostředí. Konkrétní časový režim doporučují autorky konkretizovat přímo s výcvikovou skupinou. Stanovení a dodržování časového režimu dne a programu celého výcviku přispívá k dobré pohodě a klimatu ve skupině (Gillernová & Štětovská, 2005).

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

K poslední z triády podmínek – sociální podmínky uvádí Gillernová (2005, s. 25), že jde o: „*vytvoření příznivého emočního klimatu ve skupině a přiměřeného psychologického bezpečí pro náročné experimentování s chováním v sociálních interakcích různého typu a úrovně.*“ Způsob dosažení pak vidí v ujasnění očekávání a „poptávce“ účastníků a její zpřesňování; v zjištění zaměření skupiny; ve vymezení výcvikových cílů v souladu s podmínkami a možnostmi vedoucího výcviku i skupiny, v budování dobrého emočního klimatu ve skupině a důvěry v udržení mlčenlivosti všech členů skupiny.

1.2.2 Osobnost vedoucího SPV

Jak být dobře připraven, jak vykonávat dobře svou roli vedoucího výcviku? To jsou otázky, které sama Hermochová (1988) pokládá za složité, zmiňuje ve svých textech, že nároky na lidské i profesionální kvality vedoucího výcviku rostou v závislosti na obtížích, které ve svých rolích musí zvládat účastníci výcviku. Kromě splnění požadavků na znalosti a dovednosti, mluví o nutnosti být v souladu se sebou samým, být v souladu s těmito

požadavky na znalosti a dovednosti potřebné pro výkon této role, což vidí jako cestu hledání individuálního osobního způsobu každého vedoucího. K tomu je podle ní nezbytné být sám sobě kritikem, přísným a zároveň přátelským, dále spolupracovat s kolegy (pokud možno s mnoha různými) formou rozhovorů, ve kterých dojde k vyjasnění mnohého o sobě v roli vedoucího. A také nikoliv od věci označuje možnost mluvit o své roli a s tím souvisejícími aspekty se samotnou skupinou. Tyto řádky vyznívají tedy jasně - k úloze dobrého vedoucího patří důkladná sebereflexe, intervize a supervize a také práce se zpětnou vazbou od účastníků.

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

Důležitou složkou dobré práce v roli vedoucího výcvikové skupiny jsou také některé jeho postoje, jak je uvádí Hermochová (1988) a mezi které patří angažovanost a zájem, tedy zaujetí pro práci, respekt a zájem o každého účastníka bez rozdílů; citlivost ve smyslu zájmu o lidi a schopnosti je pozorovat, přistupovat k nim bez předsudků a tendencí ovlivnit je podle svých představ; pochopení pro stav vývoje skupiny a jeho respektování; optimismus založený na kladném vztahu k lidem a víře, že každý se může rozvíjet a za svůj rozvoj je sám zodpovědný; dovednost integrace znalostí a dovedností mající blízkost k interpretačnímu umění; schopnost dílčího i globálního pohledu, tedy dovednost umět události ve skupině vidět v kontextu celkového skupinového procesu i z pohledu jednotlivce a tyto pohledy dávat do souvislostí; ochota se přizpůsobit ve smyslu hledání rovnováhy mezi direktivitou a konfrontací, oproti dosahování shody obezřetnou komunikací; tolerantnost a akceptace protichůdných a různorodých postojů členů skupiny; znalost vlastních potřeb, které by mohly zasahovat a ovlivňovat jeho práci; odvaha vystavovat se novým situacím s nejistým výsledkem a ochota reflektovat své vlastní pocity spolu se zodpovědným zvážením, kdy tak učiní a proč.

1.2.3 Základní témata sociálně psychologického výcviku

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

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

Každý dobře realizovaný výcvik by měl ovlivnit účastníka v oblastech poznání sebe sama a rozvoje sociálních dovedností a měl by mít také výrazný vliv na skupinové procesy (Diviš, 2015; Svoboda, 2017).

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

1.3 Skupinová dynamika

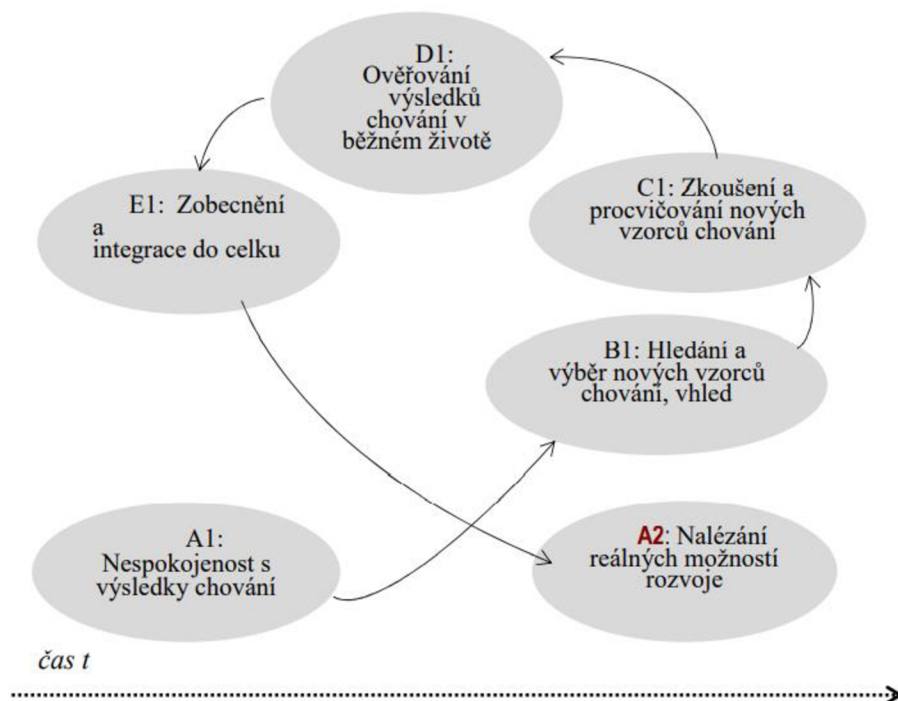
Skupinová dynamika, tedy jakákoliv kolektivní interakce, která se odehrává v rámci dané skupiny (Reber & Reber, 2001) je termín pocházející od Lewina, zmiňovaného výše v souvislosti s výzkumem dění v malých skupinách, kdy ho také začal používat pro systematickou vědeckou analýzu procesů, které se ve skupinách odehrávají. Jde o vzájemné vztahy členů ve skupině, o vznik a vývoj norem, podle kterých se skupina chová, jejích hodnot, jednotlivých rolí členů skupiny a vzájemné komunikace (Cartwright & Zander, 1968; Hermochová, 2005). Kratochvíl (2017) označuje skupinovou dynamiku za soubor skupinového dění a skupinových interakcí, ke kterým patří ve shodě s výše uvedeným, cíle a normy se svým vlivem na účastníky; role členů, zejména pak vůdcovství se vztahy závislosti a rivality; přitažlivost skupiny pro její členy a potřeba udržet skupinu a společně spolupracovat, označovanou jako koheze; ale také tenze jako projevování nepřátelských

pocitů a antipatií; projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí se členy skupiny a také tvorba podskupin se svými vztahy ke skupině jako celku.

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

Díky těmto mechanismům se může odehrávat výcvikový proces, zobrazený na obr. č. 1, který uvádí Hermochová (1982) a upravil Pelcák (2021, s. 38):

Obrázek č. 1 Znárodnění výcvikového procesu



Průběh v čase = *~~~~~*

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

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

1.3.1 Vztahy ve skupině a jejich struktura

Struktura vztahů mezi členy skupiny a její působení na skupinu a dění v ní jsou dle Řezáče (1998) základním atributem jejího fungování, kdy dění spojené s jedním členem skupiny ovlivňuje dění okolo ostatních členů a zároveň celé skupiny. Řízení těchto vzájemných vztahů podle daných pravidel je Hartlem & Hartlovou (2000) označeno jako formální struktura skupiny, okolo které se na základě sympatií či nesympatií utváří vzájemné vztahy. V tomto případě jde o neformální strukturu, která je dána interpersonálními výběry a preferencemi členů skupiny a podléhá změnám v souvislosti s aktuálním děním uvnitř skupiny, často se neztotožňuje s formální strukturou skupiny, což může být zdrojem vnitřních skupinových konfliktů (Kožnar, 1992).

1.3.2 Skupinové normy, role a pozice

Co možná nejplynulejší průběh společných aktivit skupiny a nekonfliktní fungování vzájemných vztahů zajišťuje systém pravidel, kterým jsou skupinové normy (Řezáč, 1998) a pro dobré fungování skupiny jsou nezbytné. Zatímco ve formálních skupinách jsou podle Nakonečného (2009) tyto normy dané, v těch neformálních vznikají v průběhu fungování skupiny a stávají se požadavky na postoje a chování členů ve skupině.

Kratochvíl (2005, s. 16) ke skupinovým normám píše, že: *„představují soubor nepsaných pravidel, co je správné a nesprávné, žádoucí a nežádoucí; ovlivňují postoje a chování členů ve skupině a zčásti i mimo skupinu.“* Což se jeví jako podstatný prvek pro změny, které se ve výcvikovém procesu odehrávají.

Pozice jako místo ve společenské třídě nebo jako systém sociálních vztahů (Reber & Reber, 2001) a její poznání je také součástí výcvikového procesu. Poznání své pozice ve skupině, včetně porozumění své roli ve skupině s přesahem do běžného života, a to v souladu s tvrzením Kožnara (1992), že obdobnou pozici jako zaujímá člověk ve svých přirozených skupinách, bude zaujímat i v modelových situacích v rámci výcviku. Pozici neboli umístění

jedince ve skupině potom autor označuje za skupinou uznávané místo v systému společenské klasifikace, které určuje status člena skupiny, mimo jiné jeho hodnotu a prestiž. S každou pozicí se spojuje role, jakožto řada norem a očekávání, jejichž naplnění by mělo danou pozici charakterizovat.

1.3.3 Koheze a tenze ve skupině

Koheze neboli soudržnost skupiny je jednou ze složek skupinové dynamiky a tvrzení Kožnara (1992, s. 134), že: „*Soudržnost skupiny je dána souhrnem jednotlivých úrovní přitažlivosti skupiny pro každého jejího člena, přičemž někteří její jedinci mají pocit v rámci soudržnosti vyšší nežli jiní*“ koresponduje s vyjádřením Yaloma a Leszcz (2021) k soudržnosti skupiny o tom, že je definována coby výslednice veškerých, na účastníky skupiny působících sil, a to směrem podporujícím tendence setrvat ve skupině, případně jednodušeji, jako přitažlivost skupiny pro její členy. Celkově je soudržnost skupiny považována za důležitou, z důvodu toho, že ovlivňuje kvalitu i kvantitu skupinových interakcí, zvyšuje vzájemnou ovlivnitelnost členů ve skupině a zvyšuje produktivnost a efektivnost skupiny. V každé skupině je tendence k podporování sebe sama, aby se udržela pospolu a mohla tak odolávat narušením silami mimo skupinu (Reber & Reber, 2001).

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

1.3.4 Vývoj skupiny v čase

Modelů vysvětlujících, jak se skupina vyvíjí, existuje celá řada. Matoušek (2013) vysvětluje vývoj skupiny jako postupný proces, který se může v určitých bodech zastavovat, vracet do předchozích fází a některé stadium může být i přeskočeno. Záleží podle něj při tom na různých faktorech, jako je například skutečnost, zda jde o otevřenou, či uzavřenou skupinu, zda je účast v ní povinná, na vyspělosti jejích členů, na způsobu vedení skupiny a na jejích cílech. Yalom & Leszcz (2021) předkládají již obecně známou teorii o pěti stádiích:

formování (forming); bouření (storming); normování (norming); ověřování (performing) a ukončování (adjourning) a upozorňují na to, že tento model předpokládá epigenetický vývoj, což znamená, že každé stadium staví na úspěšně zvládnutém předchozím stupni, což by mělo vést ke zvýšení pozornosti vedoucích skupin pro dobrou přípravu zahájení výcviku, neboť neúspěchy v počátcích vývoje se projevují v průběhu života skupiny.

Jde o Tuckmanův model, který měl nejprve jen čtyři výše jmenované fáze, od prvotního setkání, vzájemného seznamování a zjišťování skupinového úkolu, následovaného etapou, kdy se objevují mezi členy skupiny odlišnosti, konflikty a dochází k vzájemnému soupeření, přes fázi přistoupení na společné normy skupiny až po fázi, kdy skupina plně pracuje na svém úkolu. Poslední pátá fáze ukončování byla doplněna později Tuckmanem a Jensenovou, kdy je společný úkol skupiny splněn a dochází k rozpadu skupiny (Tosey & Gregory, 2010).

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

1.4 Rizika a zátěžové momenty výcvikového procesu

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

1.4.1 Vytváření podskupin

Jak uvádí Yalom a Leszcz (2021), v každé společenské organizaci dochází k jisté roztříštěnosti. Vznik podskupin je nevyhnutelnou událostí, často rozvracející, pokud není

dobře uchopena. V opačném případě může dobře výcvikový proces podpořit. Němcová se Svobodou (2017) si pro tento fenomén půjčují termín z politologie a mluví o něm jako o šedé zóně. Uvádí, že jde o neřízené kontakty, odehrávající se mimo oficiální program, kdy mají účastníci možnost neformálního kontaktu a doporučují tento prostor nepodceňovat, neboť v něm mohou vznikat důležitá diskuzní témata a dotazy jako zdroje pro zpětnou vazbu a pokud jsou dostatečně reflektována, pak se z této šedé zóny stává užitečný proces a součást skupinové dynamiky.

1.4.2 Rizika spojená s některými členy skupiny

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

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

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

členů skupiny na uvedené chování také pozitivní posílení přiměřených vyjádření, podporu a pochopení členů skupiny i jejího vedoucího s cílem pochopit důvody a dopady projevů takového chování na vztahy člověka a jeho život, nikoliv jejich potlačení.

2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK A MOŽNÁ PROMĚNA U JEDINCE

2.1 Cíle výcvikové skupiny

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

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

V souladu s tím, co uvedla již Soňa Hermochová v roce 1982 ve svých pracích a na co navazují další autoři (např. Kolařík, 2006, 2019; Soják, 2017; Valenta 2006), že člověk je součástí celé řady společenských skupin a zaujímá v nich určité pozice, kterými je

ovlivňován a také je sám může ovlivňovat, k čemuž potřebuje sociálně psychologické dovednosti a tyto nelze získat jejich teoretickým studiem, či edukací, ale jen vlastní zkušeností a prožitkem, využívám výcvik sociálních dovedností v malé skupině, tak aby jeho účastníci mohli zažívat větší pohodu a klid ve svých dalších přirozených skupinách, kterými jsou členy.

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

Řada dalších autorů (např. Mc Luughlin & Byers, 2001, Otten, 1999) předpokládá, že optimální fungování člověka ve světě není samozřejmostí, že soubor tzv. životních dovedností, jak o nich mluví Valenta (2006) nezískáváme vždy a všichni v procesu socializace či edukace na dostatečné úrovni, přestože jsou pro nás a náš život zásadní. V jejich očích je tedy žádoucí zprostředkovávat tyto dovednosti buď už jako jednu z komponent školní výchovy a vzdělávání jako přípravu na všední život. Různé formy jsou i podle nich patrné napříč psychologicko-pedagogicko-sociálním prostředím, kde lze zachytit nejrůznější programy od systematického posilování osobnostních a sociálních dovedností, přes preventivní působení různorodých sebezkušenostních, podpůrných, dokonce i psychoterapeutických skupin, za kterými stojí jak státní instituce, tak i třeba neziskový sektor (Hughes & Youngson, 2009).

Výše uvedené cíle od různých autorů mají povětšinou společného jmenovatele, a sice, jde osobnostní či osobní rozvoj, o získávání sociálních kompetencí či dovedností, či znalostí v osobnostně-sociální oblasti. Je tedy na místě malý exkurz do teoretické roviny pro osvětlení zásadních pojmů a utvoření tak lepší představy, na jakém poli se vlastně pohybujeme.

2.1.1 Osobnostní růst a rozvoj

Nejen v odborných zdrojích dochází v rozdílných souvislostech k souběžnému užívání termínů jako osobní, osobnostní, či osobnostně-sociální rozvoj, vývoj, růst ... a další (Kolář a kol., 2011, Diviš, 2015). Podle Slovníku osobnostního rozvoje je osobnostní rozvoj „proces, prostřednictvím něhož každý jedinec tíhne k dosažení svého osobního potenciálu“ (Tosey & Gregory, 2010, s. 121).

Takový osobnostní rozvoj je často chápán jako progresivní psychosociální vývoj člověka, pro který je charakteristická permanentní interakce procesů zrání a učení, která začíná početím a je charakteristická pro všechno živé (Turner & Helms, 1995; Balcar, 1991, Říčan, 2004).

Tuto širokou paletu možností, pod kterou lze najít celou řadu používaných ekvivalentů jako růst, kultivace, zrání apod. užívaných při realizaci výrazně rozdílných činností a aktivit od adaptačních kurzů pro žáky základních a středních škol, přes programy profesního rozvoje až po aktivity pro seniory apod., se snažil zmapovat i kolektiv při MU Brno s cílem nalezení jasnější definice, která by byla vyjádřením určitého konsensu a alespoň rámcovým vymezením a ukotvením, což se ale ukázalo jako značně nejednoduché (Kolář, Nehyba, Lazarová, 2011). Autoři mluví o užívání pojmů osobnostní/osobní a sociální, či osobnostně sociální, či osobnostní rozvoj jako o zvyklosti považovat je za synonyma. Pokusili se tak představit pojetí takového rozvoje v šesti kategoriích, aby byly fakticky uchopitelné a možné je využít v teoretické a empirické rovině.

- 1) Osobnostně sociální rozvoj jako cesta k naplnění ideálu – dle starořeckého ideálu kalokagathia – všestranného rozvoje směřujícího k harmonii osobnosti.
- 2) Osobnostně sociální rozvoj jako hybatel společenských proměn, kdy je spojován s dosahováním celospolečenského užitku
- 3) Osobnostně sociální rozvoj jako proces duševního vývoje člověka, tedy ve smyslu progresivního psychosociálního vývoje člověka
- 4) Osobnostně sociální rozvoj jako forma aktivního života, ve které vstupuje do popředí společný jmenovatel orientace na životní aktivitu s představou zásad zdravého životního stylu, kvalitního života, práce na sobě samém
- 5) Osobnostně sociální rozvoj jako příprava na (kvalitní) život, ve které jde o naplnění optimálního fungování ve světě pro všechny bez rozdílu vlivu prostředí, ze kterého pocházíme

- 6) Osobnostně sociální rozvoj jako podpora profesní kultivace, kterážto pohlíží na rozvoj skrze otázku přípravy na budoucí či stávající profesi, tedy jako určité kurikulum profesní přípravy.

Pro náš záměr jsou nejvýznamnější kategorie 3, 4 a 5.

2.1.2 Sociální kompetence

Sociální kompetenci se rozumí především způsobilost individua se o sebe postarat v sociálním prostředí, umět si pomoci, umět navázat a udržet sociální kontakt (Dorsch, 1992). Jde o kapacitu organismu být v efektivní interakci s prostředím (Weinert, 2001). Nebo také o sociální obratnost (Argyl, 1969), která je ztotožňována se sociální obratností jako analogií k motorické obratnosti a lze se jí učit. Obratné chování je přitom zpevňováno pozitivními důsledky, neobratné naopak utlumováno neúspěchy. V jeho pojetí jde o způsobilost k zahájení, vedení, rozvoji a kontrole sociální interakce. Historicky je koncept sociální kompetence spojen se zájmem odborníků zabývajících se o fenomén mentální a sociální retardace, kdy je pojem kompetence vztahován k výsledkům terapeutického působení. V tomto základním a prvotním pojetí znamenala kompetence schopnost zvládat požadavky sociálního okolí, a to především u člověka, který dříve tyto dovednosti postrádal – tedy zejména schopnost adaptability (Zigler, Philips, 1961).

Smékal (1995) vidí sociální kompetenci jako obratnost a efektivitu při jednání s lidmi, v sociálním kontaktu a tvrdí, že je založena na respektu k lidské důstojnosti a vyspělé kultuře vlastní osobnosti. Obratností přitom myslí navázání kontaktu, udržení konverzace, vzbuzování příjemných pocitů v partnerovi, kooperativní jednání a redukci napětí. Nezbytná je pro ni podle něj především znalost sebe sama i druhých, znalost sociálního kontextu, navázání spojení a vzbuzení sympatií, dále pak zpětná vazba, reflexe a sebereflexe – tyto považuje za jádro obratnosti. Efektivita je pro něj potom o dosahování plánovaných cílů, schopnost identifikovat sociální problém, vyvození strategie a taktiky pro jednání, schopnost řešit problém v souladu s jeho obsahem, umění získat partnera pro spolupráci, prosazení vlastního názoru při současné dovednosti sjednat přijatelný kompromis, případně dovednost předejít sporu nebo ho dokázat úspěšně vyřešit.

Při vymezování sociální kompetence se objevují v zásadě tři přístupy: 1) přístup považující sociální kompetence za souhrn sociálních dovedností, vázaných na mezilidské vztahy, přičemž je vcelku variabilní, jaký autor které sociální dovednosti jmenuje (Smékal, 1995; Komárková et al., 2001; Johnson, 1993; Welsch & Bierman, 1997; Gardner, 1999;

Hargie et al., 1994; Belz & Siegrist, 2001; Strain et al., 2013 apod.); 2) pojetí sociální kompetence jako efektivního sociálního chování, říkající, že sociální kompetence vede k efektivní komunikaci, k porozumění sobě i druhým, k dobré emoční regulaci a přizpůsobivosti v chování daným normám (Výrost & Slaměnik, 2008; Cavell, 1990; Hair et al., 2001; Griffin et al., 2002) a 3) definování sociální kompetence jako funkce kognitivního zpracování sociálních informací, kdy např. Dodge (1986) aplikoval obecné principy zpracovávání informací na zpracování sociálních informací – sociálně kompetentní chování chápe jako funkci adekvátního zpracování podnětů, nebo Sternberg (2002) který popisuje procesy zakódování, dekodování, přenosu informací, kombinování a vybavování, tedy v jednoznačném propojení s kognitivní psychologií.

2.1.3 Sociální dovednosti

S nadsázkou by se dalo říci, že sociálních kompetencí je tolik, kolik je jednotlivých pojetí. Nejčastější termíny a témata, spojovaná se sociální kompetencí jsou sociální dovednosti. Co je jisté, je, že sociální kompetence je souhrnem sociálních dovedností, což jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci a že jsou významné pro sociální fungování každého člověka (Komárková et al., 2001)

Kompetence je dle Hartla (2004) zastřešující pojem pro dobře rozvinuté sociální dovednosti, které sociální kompetenci sytí. Sociální dovednosti jsou tedy pro rozvoj sociální kompetence nezbytné, vztahují se ke schopnosti tyto dovednosti použít v každodenním životě při uskutečňování různých cílů a aktivit vážících se na různé sociální skupiny jedince, ovlivňuje jeho interpersonální vztahy a tím i pocit subjektivní i objektivní pohody. Tak funguje jako určitý protektivní faktor proti rizikovým jevům, má individuální i skupinovou úroveň. Kvalitní sociální vztahy tedy pomáhají rozvíjet dobré sociální dovednosti a dobře rozvinuté sociální dovednosti utvářejí pozitivní a vřelé sociální vztahy (Bokorová, 1984).

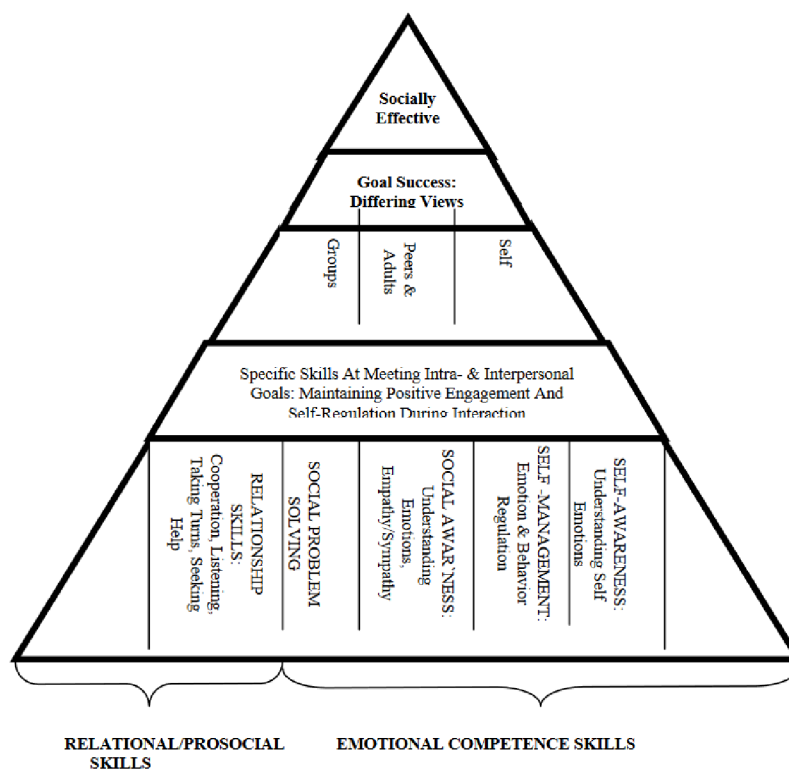
Argyle (1969) pojmy sociální kompetence a sociální dovednosti nerozlišuje a souhrnně je označuje jako „social skills“ a dají se podle něj rozvíjet podobně jako hra na hudební nástroj nebo sportovní aktivita. Podle jiných autorů (Komárková, 2001) lze v dostatečné míře rozvíjet pouze některé z nich – obecné komunikační dispozice, schopnost reflexe a sebereflexe, um vyjadřování, přijímání emocí a citlivost k neverbální komunikaci.

V kontextu sociálně psychologického výcviku je podstatný fakt, že jsou sociální dovednosti výsledkem nápodoby (Hargie et al., 1994; Johnson, 1993) a nikdy není pozdě se sociálním dovednostem učit a rozvíjet je (Smékal, 1995), k čemuž dochází v sociální

interakci, tedy ve: „vzájemném působení, jehož prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců, skupin i sociálního prostředí“ (Hartl, 2004, s. 98).

Příkladem přehledného pojetí sociální kompetence jako efektivního sociálního chování může být sociálního jednání (Denham a kol., 2009), demonstrující spojení uspořádání sociálních dovedností (Rose-Krasnor, 1997) s modelem socio-emočního učení (Payton, Wardlaw et al., 2000).

Obrázek č. 2: Model sociálních kompetencí



Převzato od: Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37-i52.

Model (obrázek č. 2) sleduje sociální efektivitu v rovinách: Já, vrstevníci a dospělí, skupiny, ve kterých předpokládá osvojení různých intra- a interpersonálních dovedností, které zahrnují jednak sociální dovednosti jako kooperace, naslouchání, zpětná vazba, hledání pomoci, řešení sociálních problémů a jednak dovednosti emoční regulace jako porozumění emocím (svým i druhých), empatie, sebeřízení (emocí i chování).

2.1.4 Sebepojetí

Výše uvedené pojmy a kategorie se úzce dotýkají objektu Já, je tedy na místě vymezení dalšího pojmu, kterým je sebepojetí. Thorová (2015) považuje spolu s dalšími autory sebepojetí za složitý psychologický konstrukt, zahrnující celý soubor názorů člověka vztahený k vlastnímu Já. Jinými slovy jde o souhrn představ a hodnotících soudů o sobě samém (Blatný a kol., 1993). Nebo také o představu o sobě – jak jedinec vidí sám sebe – self-concept (Hartl & Hartlová, 2000).

Smékal (2002) uvádí, že: *„Sebepojetí je základem jáství člověka, je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebe prezentace a místo ovládnání. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka.“* (s. 368).

Sebepojetí a od něj odvozené sebeřízení jsou základními tématy vztahu k sobě samému, navzájem se propojují a skládají se ze tří základních komponent, a to ze sebepoznání, sebecitu a sebehodnocení (Hellus, 2007).

Pojem sebepojetí je velmi komplexním, souvisí s ním, navazuje na něj, či ho doplňuje celá řada dalších pojmů, např. sebeatribuce (vytváření úsudku o vlastních emocích, motivech a myšlenkách, jednání a osobnosti samotné), sebedůvěra (pozitivní postoj k sobě samému, k vlastním možnostem a výkonnosti), sebehodnocení (vědomé prožívání vlastní sociální pozice na základě zkušenosti s druhými, vzájemnou interakcí a srovnáváním se s nimi), sebeklam (neschopnost realistického pohledu na sebe sama, na svá omezení), sebekritičnost (schopnost nezaujatě hodnotit sebe sama, své výkony a výsledky), sebeobraz (představa o sobě samém), sebeoceňování (hodnota, kterou člověk přisuzuje sám sobě), sebepercepce (vnímání sebe sama), sebepozorování (introspekce, subjektivní rozbor vlastních psychických procesů a zážitků), sebpřijímání (přijímání sebe sama, realistický pohled na sebe sama, na vlastní schopnosti i omezení), sebeschéma (soubor myšlenek, vzpomínek, reprezentací a cílů), sebeúcta (hodnotící dimenzí sebepojetí, hodnocení vlastní ceny a sebejistoty), sebevědomí (vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, sebedůvěra a víra v úspěšnost budoucích výkonů nebo nepřítomnost ostychu, nejistoty, rozpaků a sebepodceňování provázené klidnou vírou v sebe sama) (Hartl & Hartlová, 2000).

Podobně jako celá osobnost i sebepojetí prochází v průběhu lidského života změnami, zvláště v dětství a dospívání. Tyto změny mohou být náhlé, mohou probíhat postupně podle

toho, v jakém prostředí a s jako zkušeností se vytváří. Dospívající se zabývá sám sebou v mnohem větší míře, srovnává se s ostatními, hledá nezpochybnitelnou pravdu, hodnoty a ideály, se kterými se ztotožnit. Takto se měnící a prohlubující se vztah k vlastnímu „Já“ se stává hodnotou i problémem zároveň (Obereignerů, 2017).

2.1.5 Sebepoznání

V našem kontextu se jeví jako významné pojetí sebepoznání známé v rogerovském přístupu zaměřeném na člověka, kdy je pozornost věnována na rozvinutí všech jeho možností, schopností a dovedností (Rogers, 2005), nebo také v pragmatickém kognitivně-behaviorálním, kde je člověk veden v rámci sebepoznání k uvědomění si souvislostí mezi myšlenkami, chováním, tělesnými reakcemi a emoční odpovědí (Praško a kol., 2007).

Z vývojového pohledu v rámci sebepoznání nejprve nekriticky přijímáme názory významných osob z našeho okolí – ve věku 2-4 let náš sebeobraz koresponduje s pohledem našich pečujících osob (Thorová, 2015, Tice & Wallace, 2003). Později se snažíme udržet pozitivní sebeobraz, porovnáváme se s ostatními, se svým vnímáním sebe sama v minulosti, případně naším obrazem v budoucnosti (Wood & Wilson, 2003). Zhruba ve věku 8-12 let se na budování našeho sebesystému začíná podílet více principů naráz. Kromě sociálního srovnávání je to také úprava vnímání sebe sama podle předpokládaných principů a pohledů druhých a orientace na různé vzory a ideály, můžeme se identifikovat s blízkými osobami, ale i pohádkovými/příběhovými hrdiny (Vágnerová, 2000).

V období pubescence a adolescence se začíná rozlišovat kontakt a typická interakce podle skupiny (rodina, kamarádi, škola ...). V této etapě hledá sám sebe, usiluje o větší sebepoznání, sebeporozumění, experimentuje, touží vědět, jak ho vidí ostatní a podle těchto zjištění svůj sebeobraz upravuje (Harter, 2003).

Celý proces je završen v adolescenci a dospělosti, kdy se začíná vnímat celistvěji. Uskutečňuje se v mnoha oblastech, např. vztah k vlastnímu tělu, mezilidské vztahy, hodnoty a postoje, dovednosti, chování, prožívání, učební styl ... (Kříž, 2005).

Často uváděným modelem ve spojení se sebepoznáním je tzv. Johari okénko (Tossey & Gregory, 2010; Kolařík, 2019), které je uvedeno již v předcházející kapitole o vývoji SPV v čase.

2.1.6 Změna

Pohybujeme-li se v kontextu výcvikové skupiny a osobnostního rozvoje přirozeně se musíme zastavit u konceptu změny, kterou Tosey a Gregory (2010) uvažují v případě, že je možné identifikovat určitý rozdíl kvality nebo stavu, tedy o určité vychýlení ze stability. Pakliže je systém uveden do nerovnováhy, je nucen hledat ji zpět, a tím pádem se změnit (Bobek & Peniška, 2008).

Životní cesta je naplněna celou řadou vývojově podmíněných změn (Vágnerová, 2000; Thorová, 2015). Cílem výcvikové skupiny je však navození změny v chráněném prostředí v omezeném a zpravidla rychlejším čase než je přirozené zrání, prostřednictvím vzájemné interakce jejích členů.

Lewinův zákon změny tvrdí, že dosáhnout změny je snazší ve skupině nežli odděleně (Forsyth, 2010), přičemž Kratochvíl (2007) díky vlastním výzkumům považuje za hlavní prostředky změny ve skupině náhled, prožitek a nácvik, k nimž vede cesta přes interpretaci lektora nebo dalších členů skupiny a přes hledání souvislostí vztahujících se k životu, pro které je potřeba vyvíjet aktivitu (Kratochvíl, 2005). Skupina podle něj poskytuje dostatečný prostor pro cvičení, mající za cíl odstranit staré formy chování a zpevnit a naučit nové žádoucí reakce.

Norcross & Prochaska (2023) ztotožňují změnu s činnostmi, které umožňují změnu myšlení, chování, prožívání či postojů, které odvozují z analýzy nejvýznamnějších terapeutických systémů a kterými jsou: zvyšování vědomí (pojmenovávání, zpětná vazba, vzdělávání), katarze (korektivní emoční zkušenost), vybírání (možnost volby, svobodná volba), podmíněný podnět (protipodmiňování, ovládnutí podnětu) a manipulace s následky (přehodnocení).

Weakland et al. (1974) mluví o změně probíhající v systému, přičemž se samotný systém nezmění a na druhé úrovni o působení na celý systém, který se pak změní – kde v této druhé úrovni se zaměřujeme na vnímání problému, který pro klienta již neznamena obtíž.

2.1.7 Sociální interakce

„Vzájemné působení, jehož prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců, skupin i sociálního prostředí“ (Hartl, 2004, s. 98) – tak je definována sociální interakce v psychologickém slovníku. Mezi lidmi tedy vznikají při společné činnosti vzájemné vztahy, působí na sebe skrze své aktivity a navzájem se ovlivňují (Řezáč, 1998).

V širším pohledu Mareše & Křivohlavého (1995) je sociální interakce procesem, který je ovlivňován kromě společné činnosti také společenskými vztahy, komunikací a řadou dalších sociálně psychologických jevů, přičemž se jedná o vzájemné ovlivňování.

Navíc se lidé pohybují v různých kontextech, které mohou navíc působit současně a mají vliv na naše chování a jednání (Hayes, 2007).

Dospívající našich respondentů se staly součástí dalšího, tentokrát plánovaného kontextu (výcviková skupina), zaměřeného na posílení některých potřebných, zhlédnutých kompetencí a naším zájmem je také prozkoumat, jaký vliv má na jejich další kontext, kterým je rodina.

3 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK V SOUVISLOSTECH

3.1 Vývojová specifika období pozdního dětství

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

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

Jde o období, jak autorka uvádí, separačního procesu mezi dítětem a rodičem, dochází k osamostatňování s různou mírou bouřlivosti, která je součástí normálního vývoje. Významně nabývá na významu vrstevnická skupina, která je významným činitelem pro formování a vývoj identity. Rozvíjí se kritické a abstraktní myšlení, zlepšuje se zdatnost v komunikaci a exekutivních funkcích. Zvýrazněná je emotivita, impulzivita a náchylnost k rizikovému chování, která s otázkou přijímání nových rolí, vede k pubertální krizi, nebo také krizi dospívání, či krizi identity. Dospívající zahajuje navazování partnerských vztahů, začíná se zajímat a později připravovat na své povolání, postupně si začíná formovat komplexní názor na svět díky rozvoji abstraktního myšlení, vedoucího k možnému odchýlení se od absolutní morálky (Thorová, 2015).

U Macka (2003) najdeme věkové období 12-14 let zasazené do dvou ze tří fází adolescence, a to do období v rozmezí (10)11-13 let, které označuje jako časnou adolescenci a věk 14 let, který již podle něj spadá do období střední adolescence (14-16 let). Jako trvalou charakteristikou je označen kromě pohlavního dozrávání, fyzický a duševní růst a sociální učení v nejširším slova smyslu. Výrazně se rozvíjí zejména symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace. Dvě poslední položky jsou zde vyzdvíženy a označeny jako významné hodnoty pro adolescenty. Z pohledu mezilidských vztahů dochází v tomto období k realizaci lidské vzájemnosti, díky které si člověk osvojuje sociální role, sociální komunikaci, objasňuje si své hodnoty, normy a ideály.

Celkově je mnoha autory označováno jako „období bouří a krizí“: „G. S. Hall: „*storm and stress*“, P. Mendousse: „*anarchie des tendances*“, M. Debesse: „*la crise d'originalité juvénile*“, V. Příhoda: „*vulkanismus*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147).

Pro ilustraci a možnost orientačního zachycení případných zvláštností, či nápadností, které se k tomuto věku váží, uvádím „vývojovou tabulku pro období dospívání od 11 do 15. roku života, převzatou od Langer (2002, s. 227):

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

Aktivita	Zvýšený zájem o cíl činnosti a o výsledky Snadno se nadchne pro nějakou činnost, ale nadšení brzy pomine Střídání činností, někdy střídání zájmů
Sebevýchova	Snaha sám sebe vychovat k určitému ideálu, rozvíjí si vůli
Napodobování úspěšných Osobností	Chce se podobat kladným nebo někdy i záporným jedincům Snaha napodobovat hrdiny
Četba	Upouští od pohádek, oblíbenou četbou je dobrodružná literatura Milostná a umělecká literatura
Soutěživost	Snahy prosadit se, kdo je silnější, kdo koho přemůže fyzicky, kdo je lepší v určité činnosti
Práce	Chápe význam práce pro společnost Výroba různých méně náročných výrobků, zhotovování různých modelů, šití šatů apod. – často spojeno se zájmy
Hra	Do popředí se dostávají sportovní hry
Kritičnost	Kritický poměr k okolí a snaha změnit ho Spory o různé problémy Kritika nedostatků v životě
Vědomí příslušnosti ke kolektivu	Solidarita ke kolektivu Krytí přestupků kolektivem Ztrácí se „žalování“ Začínají se uplatňovat sociálně psychologické zákony skupiny
Zájmy	Začátek různých koníčků Postupné vznikání vážných zájmů
Umění	Pokusy o první umělecké výtvoř (básně, kresby, vyřezávání...)
Filozofování	První pokusy formování světónázoru
Myšlení	Rozvoj induktivního a deduktivního myšlení

	<p>Rozvoj abstraktního myšlení, postupný vznik teoretického myšlení a spekulování</p> <p>Schopnost tvořit definice pojmů</p> <p>Schopnost pochopit význam přísloví</p>
Fantazie	Vznik tvůrčí fantazie a její rozvoj
Paměť	Nastává převaha logického zapamatování (kauzality, nadřazenosti a podřazenosti)
Pozornost	Zvyšuje se vytrvalost pozornosti
Vnímání a pozorování	<p>Výběrovost vnímání jevů</p> <p>Vnímá spíše, co ho zajímá</p> <p>Pozorování je zaměřeno na předměty jeho zájmu</p>
Volba povolání	<p>Formování životního zaměření a zájmů o povolání</p> <p>Vliv kamarádů, okolí a náhodných podnětů bez kritičnosti</p>

3.2 Sociálně psychologický výcvik ve věku dospívání

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

Názory na náročnost realizace SPV ve věku dospívání se různí. Někteří autoři mluví o tom, že z hlediska věku a vedení skupiny je období pubescence a adolescence nejnáročnějším obdobím – mluví o tom, že dospělí účastníci bývají mnohem spontánnější nežli účastníci naší věkové kategorie (Hermonchová, 1982, Lorentzen & Høglend, 2002; Junová, 2012). Jiní autoři tuto skutečnost nepotvrzují, resp. jen částečně: „*Adolescenti jsou méně spontánní při prvních kontaktech. Pokud se s vedoucím výcviku již dobře znají a ve skupině vládne dobrá, tvůrčí, bezkonfliktní atmosféra, dokáží se dostatečně otevřít a být zcela spontánní*“ (Holeček, Jiřincová, 2003, s. 48).

Sociálně psychologický výcvik, resp. jeho mnoha prvkům se v období dospívání věnují povinně od roku 2007 díky zavedené povinnosti osobnostně sociální výchovy i základní školy. Řada výcvikových programů vzniká i v souvislosti s prevencí rizikového chování, a to již pro děti v mateřských školách. V našich poměrech se související problematikou zabývá například Valenta (1999, 2010), Soják (2017) a M. Svoboda (2010, 2017), Skácelová & Macková (2012), Ulmanová & Dubec (2012), Smékalová & Palová (2016), J. Svoboda (2019). V zahraničí se můžeme potom setkat s různými dalšími koncepty, kdy jde o sociálně psychologický výcvik zaměřený na určitou oblast, či zde prvky SPV jednoznačně nacházíme, např. Social Emotional Learning – Sociální emocionální učení (např. Frey et al. 2005; Ross & Tolan, 2018; Chakraborty, 2022). Team-Based Learning, tedy specifická forma kolaboratorního učení (Sweet & Michaelsen, 2007), jakožto slibná oblast pro výzkum rozvoje učebních skupin. Dále také Personal and social development – osobnostně sociální výchova (McLaughlin & Byers, 2001; Gallagher, Millar, Ellis, 2006; Tattum & Tattum, 2017) a Social skills training – Trénink sociálních dovedností, např. (Cartledge & Milburn, 1995; Goldstein & McGinnis, 1997; Fox & Boulton, 2003; Cumming et al., 2008; Kılıç & Aytar, 2017; Spence et al., 2015, 2023).

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

Souhlasně vyznívá i práce Greshama (1998), který ve své práci shrnuje minulé i současné koncepty a přehledy studií tréninku sociálních dovedností. Navíc zde poskytuje pohled na skutečnost, že výcvik v sociálních dovednostech nepřináší žádné zvláště významné, dlouhodobé nebo zobecnitelné změny v sociálním chování dětí a mládeže. Stejně vyznívá i práce autorů Fornesse & Kavaleho (1996), kteří činili metaanalýzu 53 studií o nácviku sociálních dovedností u dětí se specifickými poruchami učení se závěrem většinou mírného efektu tréninku sociálních dovedností.

Metaanalýza probíhající o něco dříve (Beelman et al., 1994), realizovaná v letech 1981 až 1990 u dětí 3 – 15 let, zabývající se otázkami účinnosti tréninku sociálních kompetencí ve vztahu k typu programu a charakteristikám klienta, k zásadním rozhodujícím momentům a dlouhodobosti účinku tréninku potvrdila významné efekty pouze v případě, kdy byla hodnocena přímo cílová kritéria (např. sociálně-kognitivní dovednosti), zatímco při hodnocení širších konstruktů (např. sociální přizpůsobení) bylo shledáno jen minimum efektů. Z pohledu dlouhodobosti účinku byly výsledky slabé a autoři vyjádřili v závěru potřebnost dalších studií cílených na udržitelnost sledovaných změn.

Naopak některé studie, např. Thompson & Bundy (1996), Piffner & McBurnett (1997); Egan & Perry (1998) nebo Fox & Boulton, (2003, 2005), dokázaly, že vlivem sociálně psychologického výcviku mohou nastat významné pozitivní změny.

Podrobnou rešerší bylo zjištěno, že výzkumných počínů v oblasti vlivu tréninku sociálních dovedností, výcviku emočně sociálních dovedností nebo sociálně psychologického výcviku, či jinak definovaných podobných platforem na rodinné soužití ve spojení s absolvováním SPV dítětem, je minimum a pokud jsou, vždy jde o specifické zaměření – buď ve smyslu nejrůznějších psychopatologických kategorií, nebo do nich nejsou zahrnutí rodiče. Ve většině případů sice s prokázaným žádaným efektem – např. ve studii Mardoukhi et al. (2023), která potvrdila pozitivní vliv SPV na depresivní klienty v adolescentním věku i na jejich rodiny. V dalším případě šlo o pozitivní efekt nácviku sociálních dovedností, konkrétně v rovině komunikace a vztahování se k druhým u dospívajících klientů s potvrzeným vývojovým traumatem (Lawrence et al., 2020) apod., kdy skupina klientů, která nácvik absolvovala, vykazovala mnohem lepších výsledků v celkovém psychickém fungování. Ale i v tomto případě šlo o velmi specifické okolnosti (vysídlení v oblasti Nigerie). Tyto příklady jsou uvedeny pouze ilustračně, práce si neklade za cíl jejich výčet a porovnávání. Záměrem bylo nastínit problematiku ukotvení konceptu v rámci zahraničí (kde můžeme mluvit minimálně o komplikované kulturní přenositelnosti), které je také důvodem primárního čerpání a většinového odkazování na tuzemské zdroje.

3.3 Sociálně psychologický výcvik u klientů pedagogicko-psychologické poradny

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

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

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

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

Ke specifickým poruchám učení se často přidružují i obtíže v oblasti chování, často spojené s otázkami poruch pozornosti. V tomto ohledu byla realizována řada výzkumů, které potvrdily, že v důsledku těchto obtíží dochází k řetězení problémů – řeší se starosti ve vrstevnických vztazích, kdy bylo zdokumentováno, že děti odmítané vrstevníky, vykazují maladaptivní agresivní nebo odtahité chování, předpojatost při zpracování sociálních informací, špatnou emoční regulaci nebo nízkou sebedůvěru (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Southam-Gerow & Kendall, 2002; Dodge et al., 2003; Gresham et al., 2006).

U klientů s popisovanými obtížemi byla realizována jedna z mála podobně zaměřených studií (Arauz-Ledezma, Massar & Kok, 2022), která si kladla za cíl prozkoumat pilotní program (v tomto případě sociálně-emocionálního učení) cílený na podporu posílení osobnostních kompetencí přispívajících k rovnocenným osobním vztahům a přijatelnému chování u adolescentů ve věku 10-19 let. Hodnocení efektu programu ukázalo zlepšení

osobních kompetencí zúčastněných dospívajících, pozitivní ovlivnění jejich vztahů a celkovou pohodu. Program byl skrze své výsledky velmi dobře přijat i rodiči. A vzhledem k tomu, že evaluace účinku programu ukázala tato zlepšení, bylo smysluplné hledat silné a brzdící faktory v programu. Výsledky ukázaly, že program byl studenty, učiteli a rodiči velmi dobře přijat. Posilujícími faktory implementace byly inovace a místní potřeby, přizpůsobivost lekcí a přijatelnost programu. Překážkami se ukázaly být nedostatek času na lekce během běžného vyučování, kulturní přenositelnost a organizační nastavení.

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

3.4 Rodina

Vzhledem k povaze výzkumného záměru je na místě zastavit se i u pojmu rodina, který je nám dobře znám od raného dětství. Jeho vymezení je rovněž mnohočetné a souvisí se způsobem uvažování a kontextem, v jakém je to které použito.

Rodina jako „*základní stavební jednotka každé společnosti*“ (Matějček, 1994, s. ...) je tím nejlepším základem pro zdravý vývoj dítěte, který nebyl zatím ničím lepším překonaný (Lacková & Sobotková, 2005). A protože můžeme najít v odborných zdrojích různé variace pojetí tohoto pojmu, třeba, že „*rodina je primárním kontextem lidské zkušenosti od kolébky až po hrob*“ (Sobotková, 2012, s. 11) nebo o ní mluví Satirová et al. (2005) jako o prvním místě, kde nabývá naše vnímání své podoby nebo Matoušek (1997) jako o místě, které předurčuje osobní vývoj dítěte a vývoj jeho mezilidských vztahů nebo také Langmeier, Balcar a Špitz (2010), když říkají, že rodina učí dítě navazovat diferencovanější vztahy k druhým lidem, že prostřednictvím rodiny se učí společensky přijatelnému chování a jsou mu vštěpovány základní normy a hodnoty.

Je možné se také setkat s různými metaforami tohoto systému, této malé sociální skupiny. Mezi nejznámější patří např. vyjádření rodiny jako **sociální dělohy** – rodina je tedy „*ohraňovaný prostor, jehož míra uzavřenosti a způsob, jímž se otevírá světu, se případ od případu liší a je pro každou rodinu charakteristická*“ (Trapková & Chvála, 2017, s. 59), které podobně jako lůno matky připravuje dítě na vstup do vnějšího světa. Zároveň je vnitřní prostor rodiny (stejně jako děloha matky) prostor možností dítěte, které v něm vyrůstá a kde je chráněno zvenčí před nepříznivými vlivy okolí. Autoři v rodinném systému rozpoznávají

určitý vývojový práh, jehož překonání je podmínkou pro další vývoj. V sociálním porodu – tedy v separaci dítěte od rodiny zahlížejí podobné zákonitosti jako při fyzickém oddělování dítěte od matky při porodu (Chvála & Trapková, 2004).

Další známou metaforou je **ostrov rodiny**, podle které je rodina ostrov (ekosystém) vznikající, rostoucí a plovoucí v „oceánu světa“ (makrosystém) – psychologického sociálního prostoru, přičemž se nachází v určité zóně oceánu (mezosystém), v níž se nachází další plovoucí ostrovy, svázané specifickými, jazykovými, příbuzenskými, organizačními a kulturními vztahy (Rieger, 1996). Ostrov rodiny vzniká vstupem do manželství/partnerství, spojuje ho tradice dvou či více rodů a zánik je podmíněn rozpuštěním rodiny a úmrtím rodičů. Obyvateli ostrova jsou členové rodiny, další významní jedinci včetně zvířat.

Rodina je chápána jako interakční jednotka, ve které každý člen působí na ostatní členy a chování každého člena je zase zpětně ovlivňované chováním druhých členů rodiny, není možné na ni pohlížet skrze její jednotlivé části, ale jako na celek, jako na systém (Matějček, 1994), což je skutečnost, kterou se pokusíme zhlédnout i v našem výzkumném počínu.

Virginie Satirová (2006) vymezuje ve svém systemickém pojetí čtyři aspekty rodinného života, jimiž je významně ovlivněn, a sice 1) sebehodnocení jako pocity a názory, které o sobě člověk má, 2) komunikace jako způsoby, používané pro dorozumění, 3) rodinný systém jako pravidla, kterými se její členové řídí a 4) společenská vazba, jako způsoby, jak se její členové chovají k ostatním mimo rodinu. O takové rodině, kde zažívají lásku, spokojenost a dobré zdraví, mluví jako o rodině funkční: *„Vědomí vlastní ceny může vzkvétat jen v atmosféře, kde je respektována individuální odlišnost, tam, kde si lidé projevují vzájemně lásku, kdy chyby slouží k poučení, komunikace je otevřená, pravidla pružná, zodpovědnost samozřejmá a kde vládne upřímnost (Satirová, 2006, s. 31).*

Friedlová & Lečbych (2015) mají funkčnost rodiny spojenou s charakteristickou a zřetelnou rodinnou strukturou, schopností zvládat krizové situace, efektivitou v komunikaci, kohezivitou, schopností spolupracovat s druhými a spokojeností jednotlivých členů rodiny.

Sobotková (2015) o funkčnosti rodiny mluví v souvislosti zejména s rodinnými procesy a vztahy, z jejího pohledu neplatí pohled, že nejdůležitější je uspořádání rodiny, ale právě „to“, co v rodině probíhá. Funkční rodina je tedy taková, která je schopná zvládat náročné a stresující životní situace a přizpůsobit se nastávajícím změnám, přičemž zdůrazňuje, že to

nevylučuje rodiny, potýkající se s problémy, protože těm čelí všechny rodiny, ale že podstatná je schopnost rodiny tyto starosti efektivně řešit (Slezáčková & Sobotková, 2017).

Hlavní roli ve zdravém fungování rodiny hraje zejména **adaptabilita** jako schopnost přizpůsobit se měnícím se požadavkům, povinnostem, nárokům v životě, proti kterým působí síly jako stabilita a změna, a které rodinný systém vyvažují; **soudržnost** související se soukromím v rodině, citovou blízkostí jejích členů a zažívanými pocity sounáležitosti a **komunikace** jako zásadní prvek v utváření rodinné atmosféry, kdy pro dobré fungování je nezbytná přímá a otevřená komunikace. (Sobotková, 2012a)

Zdravé fungování rodiny je vnímáno jako nejsilnější prediktor prosociálního vývoje dospívajících (Ryan et al., 2010; Van Ryzin et al., 2012). Je zřejmé, že nejúčinnější prostředek změny v rodině, je práce s celým systémem rodiny (Matějček, 1994; Chvála, Trapková, 2004; Rieger, 1996; Walsh, 2012). Nás naopak ve výzkumné části zajímalo mimo jiné, jak velkou změnu (a zda vůbec) může do rodinného systému přinést skutečnost, že jeden její člen, přesněji dítě – adolescent, absolvuje sociálně psychologický výcvik a zda je tato změna zaznamatelná.

Výzkumná část

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

4.1 Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky

Oblastí zájmu tohoto výzkumného šetření, navazujícího na předchozí bakalářskou diplomovou práci je v širším pohledu potenciál využití sociálně psychologického výcviku u klientů Pedagogicko-psychologické poradny (Kaplanová, 2022). Vzhledem k získaným výsledkům jsem se rozhodla hlouběji se věnovat problematice z pohledu rodiny.

Hlavním tématem a tedy **výzkumným problémem** této práce je tak dopad SPV na soužití v rodině z pohledu rodičů dospívajících dětí, které výcvikem prošly. Tedy otázka zkušenosti rodičů, resp. rodin s absolvováním SPV u jejich dítěte se specifickými potřebami. Žádoucí je (v souladu se záměry SPV) samozřejmě nejen získání žádoucích sociálních dovedností, ale také jejich využití v reálném životě – v kontaktu se svým okolím, v našem sledovaném případě v prostředí rodiny, ve vztazích s jejími členy.

Velkou roli pro analýzu zjišťovaných zkušeností hraje značné množství proměnných (týkajících se jak osobností absolventů SPV, tak i osobností členů jednotlivých sledovaných rodin, jejich chování a jednání v kontextu příslušných životních okolností, jejich vzájemná interakce a další. Důležitými činiteli v tomto procesu budou jak získávané sociální dovednosti, tak vlastnosti, uspořádání a kvalita rodinného systému – obojí již bylo popsáno v teoretické části práce – a zároveň na tyto se zaměříme v našem projektu.

V souladu s obecnými cíli SPV předpokládáme, že jeho účastníci určité sociální dovednosti ve výcviku získali a lze tedy usuzovat, že se určitým způsobem projeví v prostoru rodiny a ve vztazích jejích členů. **Výzkumným cílem** této práce je tak **zmapovat konkrétní zkušenosti rodičů s absolvováním SPV jejich dítěte a jeho odrazem v rodině, shromážděné zkušenosti analyzovat a následně identifikovat získané sociální dovednosti** včetně jejich konkrétního dopadu na rodinný systém a vztahy v něm. Zároveň bude věnována pozornost tomu, které z nich budou rodiče hodnotit pro jejich rodinu jako **nejpodstatnější**.

Souhrnně a přehledně tedy:

Výzkumný cíl:

Zmapovat konkrétní zkušenosti (individuální pohled) rodičů s absolvováním SPV jejich dítěte a jeho odrazem v rodině.

Identifikovat získané sociální dovednosti a jejich důležitost.

Na základě těchto cílů a po provedení pilotního rozhovoru byly stanoveny tyto **výzkumné otázky:**

VO1: Jak rodiče vnímají absolvování SPV u svého dítěte?

VO2: Jaké konkrétní získané sociální dovednosti popisují rodiče u svých dětí?

VO3: Jak se získané sociální dovednosti projevují v rodině?

VO4: Jaká doporučení by rodiče viděli směrem k další realizaci SPV?

4.2 Metodologický rámec a realizace výzkumu

V souladu s cílem práce, kterým je bližší pohled na zkušenost rodičů, jejichž dítě absolvovalo SPV, byl zvolen **kvalitativní design výzkumu**, který umožní, jak uvádí Hendl (2005) hlubší vhled do problematiky spolu s možností doptávání se a upřesňování detailů díky přímému kontaktu s respondenty, kdy je zároveň možné doplňovat výzkumné otázky v průběhu výzkumu, kdy mohou vznikat také hypotézy a nová rozhodnutí o případné modifikaci zvoleného výzkumného plánu – i z tohoto důvodu je někdy kvalitativní výzkum označován za emergentní či pružný typ výzkumu. Výzkumník je pak přirovnáván k detektivovi, vyhledávajícímu a analyzujícímu jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek. Pomáhá nám „*objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce*“ (Hendl, 2005, s. 52). Tento typ výzkumu je využíván zejména v případech, kdy je cílem výzkumníka odhalit podstatu zkušeností s určitým jevem (Strauss & Corbinová, 1990).

Ještě přesněji je tento výzkum **vícepřípadovou evaluační studií** – popisuje, exploruje, analyzuje příběhy účastníků výzkumu, vzájemně je porovnává a hodnotí ve vztahu k nějakému programu nebo intervenci (Hendl, 2005). V našem případě vychází ze

zkušenosti a pohledu participantů na dopady absolvování SPV dítěte na rodinné soužití. Soustředí se na získané sociální dovednosti dětí a jejich uplatňování v reálném životě, sledované zejména v prostředí rodiny.

Pohled je zároveň doplněný o kvalitativně vyhodnocená data získaná administrací a vyhodnocením standardizovaných dotazníkových šetření.

4.2.1 Metody získávání dat

Polostrukturovaný rozhovor

K získání potřebných dat byla zvolena, metoda **polostrukturovaného rozhovoru**, jak říká Miovský (2006) nejrozšířenější podoba interview, která dokáže řešit mnoho nevýhod a zároveň vytěžit maximum výhod nestrukturovaného a zároveň plně strukturovaného interview – vytváří určité, pro tazatele závazné schéma, které specifikuje okruhy kladených otázek s možnou záměnou pořadí, možnou diferenciací strategií dotazování a zařazením „Inquiry“, tedy upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka, ověření porozumění odpovědi a kladení doplňujících otázek, tak aby mohlo být zkoumané téma rozpracováno do hloubky v kontextu cílů a výzkumných otázek.

Tvorbě konečné podoby osnovy polostrukturovaného interview předcházelo pilotní dotazování s jedním rodičem (pracovní kolega), díky kterému došlo ještě k její drobné úpravě. V rámci předloženého výzkumu bylo realizováno celkem 13 rozhovorů. Jejich osnova obsahovala následující základní okruhy, rozpracované do konkrétních otázek a podotázek (Úplná osnova je uvedena v příloze č. 1):

Otázka vstupu do výcviku

Motivace; očekávání vaše, dítěte;

Anamnéza dítěte/rodiny - vztah s dítětem

Silné stránky dítěte (vlastnosti, charakteristiky, dovednosti – sociální dovednosti)

Obecná zkušenost s dopadem výcviku - získání konkrétních (sociálních) dovedností

Odras absolvování SPV (získaných dovedností) v rodinném soužití

Doporučení pro další SPV (pro účastníky, realizátory, jejich rodiče)

Toto základní schéma rozhovoru bylo sestavováno s reflexí doporučení pro tvorbu polostrukturovaného rozhovoru. Postupováno bylo od obecnějšího ke konkrétnímu

a případná citlivější, či dokonce konfliktní témata byla prokládána těmi méně náročnými (Miovský, 2006; Galleta, 2013).

Rozhovory byly vedeny po předchozí telefonické domluvě s každým participantem. Všechny úvodní rozhovory realizované pro získání informovaného souhlasu před zahájením výcvikové skupiny proběhly v pracovních prostorách PPP. K dílčím rozhovorům po ukončení výcviku byla účastníkům nabídnuta možnost jeho realizace v domácím prostředí participantů (s podmínkou, že nebude přítomný absolvent SPV – od těchto byla data získána v čase po výcvikovém setkání). Této možnosti využily 4 rodiny. S dalšími dvěma se schůzka odehrála opět v prostorách PPP.

Před vlastním zahájením rozhovoru bylo s participanty vždy opětovně hovořeno o účelech a cílech výzkumu, byla připomenuta dobrovolnost jejich účasti v něm s možností neodpovídat na otázky, které vyhodnotí, že na ně odpovídat nechtějí a právo kdykoliv z výzkumu odstoupit.

Všichni participanté souhlasili s vytvořením zvukové nahrávky rozhovorů, s tím, že byli obeznámeni s podmínkami jejího využití (pouze ke kvalitativní analýze a jejímu následnému publikování při samozřejmém zachování anonymity). Zároveň byli ujištěni, že zvuková nahrávka bude po ukončení výzkumu smazána. Průběh rozhovorů včetně údajů z pozorování byl také zachycen na záznamový arch, aby bylo možné se k údajům v průběhu výzkumu vracet.

Rozhovory byly vedeny nezávisle s každým z rodičů zvlášť. Tímto rozhodnutím byla sledována větší bohatost výpovědí participantů, nemožnost vzájemného ovlivňování odpovědí a zároveň eliminaci skutečnosti, že by byl některý člen rodiny v rozhovoru upozaděn.

Jako (určitým způsobem) **doplňkovou metodou** bylo zvoleno použití práce se dvěma standardizovanými dotazníky a jednou škálou vlastní konstrukce (vytvořenou ryze pro potřeby práce s rodinami, jejichž dospívající prochází SPV). Jako doplňkovou metodou proto, že administrace a vyhodnocování těchto dotazníků bylo zařazeno **bez ambicí na prokázání statisticky významných rozdílů** nebo usuzování jednoznačných výsledků a jejich zobecňování na širší populaci, které v tomto případě při velikosti našeho souboru ($n = 6$) ani není reálné. Záměrem bylo **využití kvalitativní interpretace výsledků** dotazníků jednak jako podklad jednotlivých případových studií a také k dokreslení získaného obsahu rozhovorů, pro dobrou orientaci participantů v subjektivně vyjadřovaných změnách (či tendencích ke změnám), které mohli účastníci výcviku i jejich rodiče díky jeho absolvování

zahlédnout. Tedy jako nabídka určitého strukturovaného shrnutí vnímaného posunu k dalšímu zamyšlení, nebo možná určitému zcitlivění na potenciální oblasti, kde se u dospívajícího rýsuje možná proměna a jaký vliv to může mít ve svém důsledku i na dynamiku rodinných vztahů.

Takto užitými metodami byly zvoleny:

Škála rodinného prostředí

Rodiče a jejich dítě (absolvent SPV) dostali k vyplnění sebeposuzovací dotazník **Škála rodinného prostředí** (Hargašová & Kollárik, 1986), jehož výsledky byly následně kvalitativně zpracovány do výsledných studií.

Škála, jejíž původní verzi je přepracovaná a adaptovaná Family Environment Scale autorů Moos a Moss (1981), se užívá dle Říčana & Krejčířové (2006) v případě, kdy potřebujeme získat informace o stylu života rodiny, rodinném klimatu, postojích a vzájemných vztazích jejích členů. Dle Sobotkové (2012) ji lze využít v mnoha oblastech diagnostiky, terapie i výzkumu – ve výzkumných studiích k typologizaci a diferenciaci rodin a jako podklad kazuistik, umožňujících detailní případovou analýzu.

Dotazník obsahuje deset subškál (každá s devíti položkami), monitorujících funkční parametry rodinného prostředí a vytvářejících tak tři skupiny dimenzí:

- 1) **Vztahové dimenze**, určující, do jaké míry je rodina citově spojená, jak je silný pocit „my“ a jaká je hrdost na vlastní rodinu. Ukazují míru otevřenosti v citovém projevu a stupeň konfliktní interakce. Sestávají se ze subkategorií **soudržnost (S)**, **expresivita (E)** a **konfliktnost (K)**.
- 2) **Dimenze osobnostního růstu** ukazující, jak rodinný život zdůrazňuje a podporuje jisté trendy. Subkategorie: **nezávislost (N)** měří důraz na autonomii a samostatnost členů rodiny; **orientace na úspěch (OÚ)** zjišťuje míru soutěživosti a orientaci na dosahování lepších výsledků; **intelektuálně-kulturní orientace (IKO)** sděluje stupeň zabývání se intelektuálními, sociálními a kulturními záležitostmi; **aktivní rekreační orientace (AR)** ukazuje míru zapojení do různých aktivit a **morálně-světónázorová orientace (M)** se vztahuje k etickým a hodnotovým otázkám rodiny (tato subškála je však sycena politicky a ideologicky).
- 3) **Dimenze udržování systému** – **organizace (O)** a **kontrola (KL)** jsou subkategorie, v nichž se promítá vnitrorodinná struktura, formulování rodinných pravidel a povinností a skutečnost, jak je organizovaná kontrola a hierarchie v rodině.

Každý člen rodiny má posoudit, zda každý z celkem devadesáti výroků, pro rodinu platí, nebo ne. Standardizované skóry určí jistý profil rodiny přibližující její typologii a vyjádření rodinné inkongruence. (Hargašová & Kollárik, 1986; Sobotková, 2012).

Dlouhodobá zkušenost s užitím této škály poskytuje poměrně dobrý vhled do fungování rodiny, přičemž jde o metodu, zaměřující se na studium rodiny jako komplexního celku, umožňuje zachytit rodinné prostředí z pohledu pouze jednoho člena rodiny nebo lze získat charakteristiku rodinného prostředí z pohledu všech jejích členů (Svoboda et al., 2015). Pro účely našeho výzkumu bude pozornost zaměřená na rozdíly v subkategoriích: soudržnost, expresivita, konfliktnost, nezávislost, orientace na úspěch, organizovanost a kontrola. Tyto budou považovány za kritérium pro rozhodnutí o změně situace v rodině.

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (PHCSCS – 2)

„Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 / PHCSCS – 2“ je sebehodnotícím dotazníkem s podtitulem „Jak vnímám sám/sama sebe“, vydaný společností Hogrefe TestCentrum jako česká adaptace škály Piers-Harris children self-concept scale 2 – původní, v USA vzniklé škály z počátku 60. let (Obereignerů et al., 2015). V rámci české standardizace je určen pro děti a adolescenty ve věku 9 – 18 let. Obsahuje šedesát položek, které zahrnují výroky, popisující, jak lidé mohou vnímat sami sebe, přičemž respondenti volí mezi možnostmi „ano“ / „ne“, podle toho, zda se na ně výrok vztahuje, či nikoliv. K administraci české adaptace dotazníku lze využít verzi tužka-papír, tak i verzi administrovanou na počítači (Obereignerů, 2017). V našem případě byla využita první z možností.

Administrace trvá respondentům ve většině případů 10 – 15 minut, nejedná-li se o respondenty se specifickými poruchami čtení (dyslexií), což u účastníků našeho výzkumu tak bylo a administrace dotazníku se tak protáhla o několik minut a zároveň v jednom případě (u klienta s těžším stupněm dyslexie) byla poskytnuta podpora ve smyslu spojení jednotlivých výroků.

Test zahrnuje šest subškál, které hodnotí specifické oblasti sebepojetí a které dohromady tvoří Celkový skór (TOT), který je mírou celkového sebepojetí respondenta a může dosahovat hodnot hrubého skóru 0 – 60, znamená počet položek zodpovězených ve směru pozitivního sebepojetí. Nízký skór může odrážet deficity v konkrétní oblasti sebehodnocení nebo obecnější nedostatky v sebepojetí, vyšší skóre naopak pozitivnější sebepojetí

a sebehodnocení v dané oblasti. Jednotlivými subškálami jsou: Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Nepodléhání úzkosti (FRE), Popularita (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP). Dosažení vyššího skóru vyjadřuje pozitivnější sebehodnocení v dané oblasti. Součástí vyhodnocení jsou i dvě validizační škály – Index inkonzistentních odpovědí (INC), který odhaluje náhodný výběr odpovědí a Index předpojatosti (RES), měřící tendenci respondenta odpovídat bez ohledu na obsah položky. Pro interpretaci se hrubé skóry převádějí na T-skóry, mající průměr 50 a standardní odchylku 10. Extrémní hodnoty v obou směrech si zaslouží pozornost a hlubší rozbor, mohou ukazovat na potenciálně problematické zóny (Obereignerů et al., 2015).

„Mapa pokroku sociálních dovedností“

Otázky z rozhovoru vážící se k VO3 (třetí výzkumné otázce) byly dále doplněny vyplněním sestavené „Mapy pokroku sociálních dovedností“ - škály vlastní konstrukce (vytvořené pouze pro potřeby práce s rodinami, jejichž dospívající prochází SPV).

Participantů na škále 1-10 hodnotí subjektivně vnímanou úroveň 35 vybraných projevů uvedených sociálních dovedností u svého syna či dcery. Sestavení a výběr těchto projevů sociálních dovedností (strukturovaných do 5 základních dimenzí: komunikace a vyjádření; seberegulace a kontrola; mezipersonální vztahy; sebepoznání a sebevědomí; řízení konfliktů a kompromisů) bylo odvozeno z hlavních teoretických konceptů, týkajících se SPV, uvedených v teoretické části práce (Kožnar, 1992; Hermochová & Vaněková, 2005; Gillernová & Štětovská, 2005; Valenta, 2006; Kolařík 2006, 2019; Soják, 2017). Důležitým aspektem při jejím sestavování bylo zohlednění sledovaných cílů SPV, vážících se na potřeby účastníků. Škála je zde zařazena s plným vědomím skutečnosti, že nepodlehla psychometrickému procesu, tak jak by si vyžadovala. Ale s ohledem na to, že cílem nebylo a není vytvoření vlastního diagnostického materiálu, nýbrž určitého vodítka pro bližší orientaci pro specifické případy dotčených rodin, je zde i přes tyto skutečnosti uvedena.

Vyplňování této škály bylo opět realizováno před zahájením výcvikových setkání a po jejich ukončení.

4.2.2 Výzkumný soubor

Participantí výzkumu byli získáni **záměrným (účelovým) výběrem přes instituci**. Využito bylo jedné z doplňkových služeb Pedagogicko-psychologické poradny, konkrétně realizace „Růstové skupiny“ pro její klienty, a to z toho důvodu, že je sledován dopad konkrétního výcvikového programu. Srovnávání dopadů SPV napříč poradnami a neziskovými organizacemi, poskytujícími tuto službu, by vydalo na samostatnou práci.

Nabídka možnosti účastnit se výzkumu byla představena osobně všem zákonným zástupcům dětí, do růstové skupiny přihlášených, a to při příležitosti konání informativní schůzky před zahájením skupiny v červnu 2023. S odstupem času na tuto nabídku spontánně a se souhlasným stanoviskem reagovaly pouze 4 rodiny.

Z důvodu zvažovaného možného rizika snížení počtu participantů (např. z důvodu nedokončení výcvikové skupiny, pro nemoc apod.) bylo v srpnu 2023 zahájeno dodatečné oslovování potenciálních participantů výzkumu. Osloveno tak bylo všech zbylých 14 zákonných zástupců (od září do prosince 2023 byly realizovány dvě skupiny SPV s 8 a 9 účastníky; skupina plánovaná od ledna do června 2023 nebyla naplněna).

Výzkumného šetření se nakonec účastnilo **6 rodin** – rozhovory poskytlo 6 matek, 6 otců a 1 babička (hlavní pečující osoba v jedné z rodin) – **v celkem 13 rozhovorech**, které proběhly v průběhu prosince 2023, dva rozhovory byly z důvodu nemoci realizovány na začátku ledna 2024.

Bylo zvažováno, zda do konečného obrazu bude zařazena rodina, kde atypicky figurovala jako hlavní pečující osoba babička a nikoliv rodiče. Po konzultaci s vedoucím práce a prostudování dalších zdrojů, byla zařazena i tato rodina. Máme za to, že dítě přijímá za rodiče ty, kdož se k němu rodičovsky chovají a v přeneseném smyslu přijme-li pečující osoba takové dítě bezvýhradně za své, stává se psychologicky pravým rodičem, jak udává prof. Matějček (1986, 2004a).

Pro větší přehlednost uvádím níže tabulku, kde jsou zachyceny základní údaje o našich participantech.

Tabulka č. 1: Přehled účastníků výzkumu

	jméno otce		jméno matky		účastníci		jejich sourozenci
	věk, vzdělání		věk, vzdělání				věk
rodina A	Adam	+	Adéla	:	<u>Amálka</u>		Arnošt
	47, ÚSO		45, VŠ		13		10
rodina B	Bohouš	+	Bára	:	<u>Bedřich</u>		Benedikt
	33, ÚSO		33, ÚSO		13		9
rodina C	Cyril	+	Cecílie	:	<u>Celestýna</u>		Cilka
	48, SOU		52, OU		13		18
rodina D	David	+	Dagmar	:	<u>Daniel</u>		Denis
	38, OU		41, OU		14		15
rodina E	Eduard	+	Eliška	:	<u>Elena</u>		Evžen
	42, OU		35, Z		12		17
rodina F	Filip	+	Fanyнка	:	<u>Ferdinand</u>		Felix
	56, VŠ		43, ÚSO		14		7

4.2.3 Metody zpracování a analyzování dat

Zpracování a **obsahová analýza** získaných dat proběhly v několika fázích. Pořízené zvukové nahrávky byly doslovně přepsány do textové podoby (Hendl, 2005). Při transkripci byly zohledněny i zachycené zvláštnosti pozorované v osobním kontaktu s účastníky rozhovoru (hlasový projev, výrazné pomlky, tělesný a emoční doprovod sdělovaného, či jiné nápadnosti).

S cílem zpřehlednit vzniklý text, učinit jej čtivější pro pozdější dobrou práci s ním, bylo nutné provést redukci prvního řádu (Miovský, 2006). Z textu bylo vynecháno poměrně velké množství tzv. slovní vaty, samozřejmě s opakovaným ověřením, zda jde skutečně o zbytečný text, aby nedošlo k přehlédnutí důležitých informací. Data byla sjednocena a byl zahájen proces kódování.

Při opakovaném pročitání textu pro bližší seznámení se s obsahem a pro dobrou orientaci v získaných datech, byla zaměřena pozornost na vyhledávání klíčových informací, a objevujících se témat. Pokud bylo nějaké zachyceno, bylo toto místo opatřeno poznámkou a zvýrazněno a později opatřeno kódem. V příloze č. 2 je uvedena ukázka kódovacího systému, vzhledem k riziku možné identifikace respondenta zde není obsažena ukázka celého rozhovoru.

Následně byly vytvořeny skupiny zahrnující kódovaná data podle jednotlivých témat a zároveň skupiny vztahující se k výzkumným otázkám. Takto vzniklé trsy byly v průběhu procesu ještě upravovány a obměňovány. Opakovaně byla ověřována jejich souvislost a význam směrem k výzkumným otázkám. Miovský (2006) tento proces označuje jako metodu vytváření trsů a metodu zachycení vzorců.

4.3 Etická stránka výzkumu

Po celou dobu trvání tohoto výzkumného projektu (i po jeho skončení) byl kladen důraz na dodržování etických zásad a hodnot psychologické profese, způsobilost, sociální a osobní zodpovědnost, dodržování zásad mlčenlivosti a důvěry. V souladu se zásadami Etické komise ČMPS (2017) byli všichni účastníci informováni o záměrech, průběhu, výstupech celého výzkumného šetření, včetně způsobu a uchování dokumentace. Kladen byl důraz na dodržování principů popsaných Ferjenčíkem (2010), a to na respekt k účastníkům výzkumu, právo na informace, soukromí, důvěrnost, dobrovolnost účastníků včetně práva na vystoupení z výzkumu.

Před zahájením výcvikového programu byly získány informované souhlasy zákonných zástupců zúčastněných dospívajících, od kterých zaznělo explicitně vyjádřené souhlasné stanovisko s účastí jejich rodiny na tomto výzkumném šetření. Zdůrazněna byla možnost, že ji lze kdykoliv přerušit a ukončit. Před samotným podepsáním a udělením souhlasu byly zodpovězeny veškeré dotazy a byl předán kontakt pro případ potřeby kdykoliv v průběhu výzkumu. Při získávání informovaného souhlasu byli všichni potenciální účastníci seznámeni s účelem a cíli výzkumu, žádná informace nebyla zatajena, byl poskytnut prostor pro promyšlení účasti na výzkumu, což se zopakovalo ještě bezprostředně před zahájením vlastních rozhovorů, kde byl opětovně vytvořený prostor pro případné doplňující otázky. Samozřejmostí byl příslib seznámení s výsledků výzkumu – v případě zájmu při osobním setkání, v opačném případě ve formě poskytnutí odkazu k vydané práci. Zvukové záznamy,

stejně jako záznamové listy pořízené v souvislosti s tímto výzkumem budou po ukončení výzkumu smazány, aby nemohlo dojít k jejich zneužití. Anonymita údajů je zajištěna změnou jmen účastníků v textu práce. Cílem celého procesu byla ochrana participantů před jakoukoliv újmou, či ztrátou a snaha zachovat jejich psychickou pohodu a důstojnost (Willig, 2013).

Za důležité považuji zmínit skutečnost, že jako autorka této práce a kolegyně lektorů výcvikového programu jsem měla zájem na pozitivním výstupu výzkumu. Vědomě jsem s touto skutečností pracovala a snažila se o maximální možnou míru objektivity. A i tentokrát, podobně jako v případě bakalářské práce jsem využila případové supervize k vedení rozhovorů s rodiči u akreditovaného supervizora (Kaplanová, 2022).

5 VÝSLEDKY

Prezentace získaných výsledků je rozdělena do dvou fází. Vzhledem k faktu, že každá rodina je jedinečná a ke zkoumané otázce přistupuje ze svého úhlu pohledu a tudíž se mohou ústřední témata vzájemně lišit, jsou v první části této kapitoly uvedeny výsledky z pohledu jednotlivých rodin.

Druhá část následně představuje jednotlivé okruhy, kategorie, případně subkategorie, které díky analýze vyplynuly jako zásadní. Jejich řazení je pro lepší přehlednost drženo v kontextu odpovědí na výzkumné otázky, čímž vytváří jednotlivé podkapitoly.

K dokreslení jednotlivých výsledků jsou použity konkrétní úryvky z rozhovorů s participanty (uvedené uvozovkami a psané kurzívou). Použitá jména slouží pouze k lepší orientaci, z důvodu potřebné anonymity byla změněna a neodpovídají skutečnosti.

5.1 Jednotlivé případové studie

5.1.1 Rodina A

Otec A + matka A: **absolventka Amálka** + mladší bratr A

Jedná se o čtyřčlennou úplnou rodinu. Otec A (47 let, úplné střední vzdělání) s matkou A (45 let, vysokoškolské vzdělání) žijí ve společném manželství 18 let. Spolu se svými dětmi **Amálkou (13 let, 7. třída ZŠ)** a jejím bratrem A (10 let, 5. třída) žijí v rodinném domě, který svépomocí postavili, na okraji města s 30 tis. obyvateli. Oba rodiče jsou zaměstnaní, rodina je ekonomicky dobře zajištěna. Členové rodiny jsou sportovně zaměřeni, děti se rozvíjí ještě v hudební oblasti (oba jsou žáky základní umělecké školy). Rádi cestují a společně tráví čas, v domácím prostředí vyhledávají hraní deskových her. Chovají dva kocoury. Všichni členové rodiny jsou zdraví.

Oba rodiče v souladu hodnotí rodinu jako pohodovou, vždy se snaží o vzájemnou domluvu, za kterou stojí společné zvýšené úsilí, zejména pokud jde o komunikaci dětí – zde vnímají častější nepohody a konflikty.

Absolventkou SPV je Amálka, které byly ve druhé třídě diagnostikovány specifické poruchy učení (dysgrafie a dysortografie).

Motivace k účasti ve skupině a očekávání od jejího absolvování

Rodina A byla k účasti ve výcviku oslovena v rámci kontrolního vyšetření v poradně, rozhodnutí byli rychle a ve vzájemné shodě, že dcera do skupiny nastoupí. Hlavním očekáváním bylo zlepšení v komunikačních dovednostech a získání jistoty v kontaktu s druhými („... víte, ona vždycky byla taková stažená, vždycky když někam přijde, tak klopi oči, hrozně dlouho jí trvá, než naváže nějaký vztah, přitom doma je v pohodě, takhle vůbec nepůsobí ..., ... no, když by byla trochu komunikativní s druhýma, jako vědět, co říct, když někam vejde, kde nikoho nezná, trochu se otrkat ...“). Jako problematické se ukázalo zahájení skupiny, které bylo u Amálky spojeno s obavami z kontaktu s druhými ve skupině. Ze strany rodičů byla vyžadována vysoká míra podpory, aby skupinu vůbec zahájila. Zásadní byla intervence ze strany otce („... no, když bych jí tam nedovezl a nedostrkal do té čekárny, tak by tam snad ani nešla ...“) i lektorky výcviku. Po několika rozhovorech s ním, včetně fyzického doprovodu na skupinu, Amálka vstup do skupiny zvládla, utvořila dobrou zkušenost a od třetího setkání se na ni dokonce těšila. Postupem času se skupina stala standardní součástí jejího týdne, v podstatě na úrovni zájmové činnosti.

Pozoruhodná zkušenost – zajímavost – silný moment

V průběhu výcviku (asi v polovině setkávání) rodiče zaznamenali u Amálky nadšení, které plynulo ze zkušenosti z hraní rolí, kdy si mohla vyzkoušet chování, které je jí cizí, že mohla modelově vyvolat otevřenou konfrontaci až konflikt a následně z druhé strany musela odolávat slovnímu útoku. Tato zkušenost byla pro dívku natolik silná, že o ní dle sdělení rodičů mluvila ještě týden a postupem času se v jejím chování začaly objevovat náznaky toho, že zažitě v podmínkách skupiny začíná aplikovat i v interakci s rodinou, což je kvitováno s povděkem („... úplně nadšená, že se zkoušeli hádat ..., jak si to užila, že i na druhého křičela; ... asi za týden jsem zůstala koukat doslova s otevřenou pusou, jak na mě reagovala, na to u ní nejsme zvyklí ..., ... ale jsem za to vlastně ráda, protože se konečně projeví ta její síla.“)

O průběh výcvikové skupiny se v případě rodiny A intenzivně zajímala matka, bylo zvykem po každém setkání s dcerou prodiskutovat dění na skupině a jeho přesah do každodenního života. V případě, že byl otec svědkem takové diskuze, se zájmem se k ní připojil i s aktivním dotazováním a rozvíjením rozhovoru, sám takové rozhovory ale neotevíral. Toto společné sdílení skupinových témat označuje matka jako více než přínosné – pro vzájemný vztah s dcerou, pro dceru, ale i pro ni samotnou („... měli jsme to vždycky jako takovou svoji chvíli, přineslo to nová témata, na to by normálně nedošlo, jakože bysme

se bavili o důvěře, o hodnotách a o vztazích tak do hloubky ... Bylo to přínosný i pro mě, komunikace mě taky zajímá, tak občas taky přinesla něco, co jsem si pak dohledávala na internetu – třeba jedovatý slova v komunikaci ... “).

Nároky spojené s absolvováním výcviku rodina nevnímá jako zátěž, ale naopak jako přínos (*„... šlo pouze o provozní záležitosti, dojíždění a podporu na začátku, jinak to byla spíš radost ...; ... cesta autem byla fajn v tom, že jsme vždycky probrali, co dělali a kde už to zažila, nebo jsme plánovali, kde a jak si to vyzkoušet“*). Pozitivně hodnotí společné schůzky před zahájením (rodiče přihlášených dětí) a po skončení výcvikové skupiny (*„... to bylo bezvadný, věděli jsme, do čeho Amálka jde, co se asi bude dít, co můžeme čekat, upozornili nás na nějaký rizika a hlavně jsme viděli, že i další děti mají důvod jít do skupiny, někdo že je na tom podobně jako Amálka ... a s jednou maminkou jsem se dokonce začala vídat častěji*).

Zachycené změny v chování

Oba rodiče si u Amálky všimli větší odvahy v komunikaci s druhými, především ve vyjádření a prosazení si svého názoru (*„... zkouší si na nás nové věci, co na skupině zkoušeli, jakože co si o tom myslí a čeká, co my na to ...“*), což přináší novou interakci (*„... většinou je překvapená, že ji pochválím nebo to chci rozebrat, což ona zase moc ne, teda v tu chvíli, pak po nějakém čase jo, to se přijde i sama zeptat, ale musí mít náladu. No řekla bych, že je náak statečnější*).

Oba rodiče shodně poukazují také na změnu ve vztahu s bratrem (*„... už se navzájem tolik nevytáčí, i se zeptá, co si myslí a pak slyším, jak si o tom, co řeší, společně povídají, tak to je hezký, to dřív nebylo. Jak kdyby měla trochu víc nadhled“*) a zároveň vyslovují otázku po příčině takové změny (*„... tak nevím, jestli je to s věkem, nebo díky skupině“*).

Prvotní úvahy o změnách u Amálky je oba vedou pozitivním směrem, stěžejní je pro oba (opět ve shodě) spokojenost u dcery, která u ní v průběhu realizace výcviku postupně narůstala, což přisuzují právě nácvičku různých komunikačních strategií (*„... jsem přesvědčená, že takovou tu šílenou nejistotu ztratila, protože si mohla ty situace nazkoušet, pak že to probírali zleva doprava a zprava doleva, tak je jako podle mě dobře připravená, a proto klidná, ... něco už i s úspěchem vyzkoušela“*). Za nejvýznamnější změnu pokládají nárůst sebedůvěry a zlepšení schopnosti komunikovat s druhými. Obě tyto kvality se jim odráží i v rodinném soužití (*„... rozhodně, jak už jsem říkal, narostl klid a pohoda pro nás všechny, s bráchou už se nehádají, takže i nám odpadá velkej zdroj nepohod“*), občasné

konfrontace, které v dynamice rodiny přibyly, vnímají jako společnou výzvu a vidí v nich pro dceru velký význam („*Někdy ten výstup s námi je velký překvapení, stojí nás to hodně energie navíc, ale říkáme si, že je to ok, když si trémuje, co se naučila, bude se jí to v životě hodit a kde jinde by to měla zkoušet než doma s náma, kde je to vlastně bezpečný*“). Otec vnímá jako přínosné nové aspekty v komunikaci s dcerou, díky čemuž si zažívají více legrace („*... třeba je fajn, že o dost rychleji reaguje na takové to moje pošťouchnutí a tak, víc se teď bavíme, je to takový odlehčený, předtím bylo všechno strašně na vážno*“) a odráží se to v celé rodině („*... vlastně se to děje se všemi, užijem si teď o dost víc srandy*“).

Rodiči vyplněná **Mapa pokroku** (pro lepší představu je uvedena její ukázka v Příloze č. 3) před a po realizaci výcvikové skupiny ukazuje, že matka vnímá celkový pokrok v oblasti sociálních dovedností u dcery o něco menší, ale vyrovnanější ve všech sledovaných dovednostech. Otec naproti tomu sleduje výraznější pokrok zejména v nárůstu sebedůvěry a pohotovosti v rozhodování. Analýzou získané informace z realizovaných rozhovorů korespondují s těmito zjištěními v těchto ohledech (doloženo konkrétním vyjádřením ze strany rodičů):

nárůst sebedůvěry „*... tak by tam snad ani nešla, získala jistotu, že to zvládne a opadlo to.*“; „*... jsem za to vlastně ráda, protože se konečně projeví ta její síla, věří si*“; „*konečně takovou tu šílenou nejistotu ztratila ...*“;

větší otevřenost v komunikaci „*... jakože bysme se bavili o důvěře, o hodnotách a o vztazích tak do hloubky, tak to se hodně proměnilo*“; *po nějakým čase se přijde i sama zeptat ...*“; „*... víc se teď bavíme, je to takový odlehčený*“;

odvaha vyjádřit vlastní názor „*zkouší si na nás nové věci, co na skupině zkoušeli ...*“; „*někdy ten výstup s námi je velký překvapení ...*“;

přijmout ocenění „*... většinou je překvapená, že ji pochválím, řekne, že to vlastně tak je ... No řekla bych, že je nějak statečnější*“;

aktivně řešit spory „*... i se zeptá (bratra), co si myslí a pak slyším, jak si o tom, co řeší, společně povídají ...*“;

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2

Díky administraci a vyhodnocení **Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2** (dále jen PHSCS-2) lze doplnit, že Amálka má celkově výrazné pochybnosti o vlastní hodnotě (TOT), což se absolvováním výcvikové skupiny nijak výrazně nezměnilo. Její nízké sebehodnocení se projevuje zejména v oblasti přizpůsobivosti (BEH) a intelektového a školního postavení (INT). V ostatních dimenzích se její sebehodnocení pohybuje při spodní hranici průměrných hodnot. Zatímco v oblastech fyzického zjevu a vlastností (PHY) a nepodléhání úzkosti (FRE) nebyla zachycena změna v podávaných odpovědích, v oblastech přizpůsobivost (BEH), popularita (POP) a štěstí a spokojenost (HAP) se po absolvování skupiny lehce proměnily odpovědi na jednotlivá tvrzení, konkrétně v položkách:

- (BEH): *Když něco nevyjde, je to obvykle moje vina* (z původního ANO na NE)
Jsem dobrý člověk (z původního NE na ANO);
- (POP): *Jsem nesmělá* (z původního ANO na NE);
- (HAP): *Jsem ráda taková, jaká jsem* (z původního NE na ANO);

což koresponduje s výše uvedenými zjištěními a vztahuje se zejména k rodiči popisovaným posunům v oblasti sebedůvěry, narůstající jistoty a přijetí ocenění.

Dívčino sebehodnocení sociálního fungování (zahrnující všímanou popularitu a schopnost navazování přátelství) a pocitu štěstí a spokojenosti se u ní v obou oblastech tak dostávají do pásma průměru.

Škála rodinného prostředí a sledované proměny

Na základě administrace a vyhodnocení dotazníku lze říci, že rodina A je běžnou rodinou bez výraznějších disproporcí ve všech sledovaných dimenzích. Je spíše vztahově orientována - je u ní patrný zvýšený zájem členů rodiny o sebe navzájem, standardní je pro ně poskytování vzájemné pomoci a podpory (mírně zvýšený skóre v dimenzi soudržnosti a zároveň konfliktnosti). Zároveň je ale zřejmé, že nižší je v rodině podpora v tom, být soběstačný, samostatně se rozhodovat a řešit problémy. Mezi dětmi a rodiči je zaznamenána míra inkongruence spadající do pásma normy spíše při její spodní hranici, přičemž o něco větší soulad je následně zjištěn v období spadajícím do času po absolvování výcvikové skupiny.

Sledován je v tomto smyslu také rozdíl v dimenzi konfliktnost a kontrola, který může ukazovat na snižující se míru konfliktních interakcí v rodině a nižší míru organizovanosti hierarchickým způsobem a snižující se míru kontroly mezi členy rodiny navzájem.

Naznačený je také narůst míry soudržnosti, otevřenosti a upřímnosti ve vyjadřování vlastních pocitů, mírně také tendence organizovanosti, tedy míry pořádku a organizace v rodině, resp. otázka formulace rodinných pravidel a povinností. Na těchto změnách se může podílet celá řada vlivů, včetně skutečnosti, že dospívající dítě absolvovalo výcvikovou skupinu – do jaké míry a v jakém rozsahu tomu tak je, by mohlo být předmětem dalšího zkoumání, pro které by však bylo zapotřebí získat adekvátní výzkumný soubor, takto můžeme uvažovat pouze o jistých naznačených tendencích ke změně.

Doporučení pro další realizaci skupiny

Rodina A by svou dceru v absolvování výcviku opětovně podpořila díky jeho výsledkům („*Určitě bysme do toho šli znovu, neváhali bysme. Teď právě s odstupem času už víme, co to přináší i třeba pro ni ve škole. Tak jo, je to ten fakt, že to má smysl, že to má výsledek, to dojíždění stálo za to...*“). Absolvování výcviku by rovněž doporučili i ostatním dětem, které se potýkají s obtížemi ve vztazích s doporučením odložit předsudky, ostych a obavy. Doporučení pro další běh skupiny je nenapadala, matka pouze uvedla, že by jí připadalo výhodné pokračování skupiny i v dalším období.

5.1.2 Rodina B

Otec B + matka B: **absolvent Bedřich** a mladší bratr B

Otec B (33 let, úplné střední odborné vzdělání) s partnerkou B (33 let, úplné střední odborné vzdělání) žijí ve společné domácnosti, nejsou sezdaní a vychovávají spolu své dva syny **Bedřicha (13 let, 7. třída základní školy)** a jeho mladšího bratra (9 let, 4. třída základní školy). Žijí v panelovém bytě v centru města, chovají psy a rybičky. Oba partneři spolu podnikají, jsou oba velmi vytížení, na rodinu a společné zájmy jim zbývá jen omezeně času. Chlapci jsou hodně samostatní, zvyklí trávit čas v týdnu bez rodičů. Kroužek žádný nemají, čas rádi tráví doma (hry na internetu, televize) nebo jsou se psy venku. Značnou část volného času jim zabere příprava do školy, kterou oba nesnáší (u obou jsou shodně diagnostikovány specifické poruchy učení dyslexie, dysgrafie, dysortografie, u Bedřicha navíc dyskalkulie) a se kterou jim pomáhá babička (matka matky). Zdravotní stav hodnotí jako dobrý. Bedřich nosí brýle a příliš si nevěří.

Partneři označují vztahy v rodině jako běžné, normální, vychází spolu až na chlapce, kteří spolu soupeří a často se hádají a perou („... *no jenom mezi klukama to není úplně dobrý,*

nedokážou spolu vyjít, rvačka nebo aspoň hádka je na denodenním pořádku“). Bedřich z těchto sporů vychází vítězně, ale za cenu verbálních i neverbálních zranění bratra, bývá i agresivní (*„...no, on Běda neumí ustoupit, jak si něco usmyslí, musí být po jeho a když druhá strana jedná stejně, nejde daleko pro ránu nebo urážky, brácha to s ním má dost složitý, i když je starší ...“*). Souhlasně sdělují, že důležitou osobou v rodině je právě babička, která s chlapci tráví aktuálně více času než rodiče z důvodu jejich podnikatelských aktivit. Jejich společný vztah je označován za hodně blízký, podporující a láskyplný (*„... pro oba je babi velkou oporou, tráví spolu hodně času, oba ji milují, ona s nimi vaří, čte, chodí ven, vypráví jim, dělají tu zatracenou školu, Bedřich k ní má snad ještě blíž, mají spolu silné pouto“*).

Motivace k účasti ve skupině, očekávání od absolvování

Rodina B se o realizaci výcvikové skupiny dozvěděla v poradně, kdy jim byla účast na ní pro Bedřicha nabídnuta. Otec tuto možnost přivítal otevřeně hned v rámci setkání, kde tuto nabídku obdrželi (*„To je super, za nás nic takovýho nebylo, jsem se s tím musel porvat sám...“*) matka zaujímala o něco rezervovanější postoj, a to z důvodu obav o Bedřicha (*„... no to nevím, právě, že se s tím museli poprat, tak tím získali, o to je třeba silnější, no nebo nevím. Mám strach, že to bude něco dalšího, díky čemu si bude zažívat, že je něco míň“*). Vzali si čas na rozmyšlenou a po společném rozhodování s Bedřichem, ve kterém měl hlavní slovo, se nakonec rozhodli, že skupinu absolvuje (*„... tak jako jsme to nechali na něm, já mu řekla svý, táta taky, tak si to pak promýšlel, chvíli, že jo, pak zas že neví, ale nikdy nepadlo, že ne ...“*). Rozhodujícím momentem byl pravděpodobně rozhovor s babičkou, která ho v přihlášení do skupiny podpořila s cílem zvýšit sebevědomí (*„... jak to spolu probírali a dostali se na to, jak si strašně nevěří, i když je dost šikovnej a že by to mohlo pomoci, tak toho se chytil, tak jsme to taky podpořili, no a šel do toho“*) a posílit sebeovládání ve vypjatých situacích.

Očekávání rodičů od účasti Bedřicha ve skupině korespondovalo s jejich prvotním nastavením, kdy otec vyjádřil naději a přání nárůstu sebedůvěry syna (*„... je to příležitost vyzkoušet si něco jiného, zjistí, že může bejt dobrej v něčem jiným, nebo uvidí, co už mu teď jde, to potřebuje, vidět svoje silný stránky“*) a matka spolu s vnímáním pozitivních stránek i určitou nejistotu a obavy o syna (*„... jako jo, věděla jsem, že to může mít svoje plusy, ale měla jsem strach, že to taky může bejt obráceně, že si znovu zažije, že je lúzr, tak jak to měl ve škole, tak to jsem nechtěla, no“*).

Průběh výcviku – výrazná zkušenost

K průběhu výcviku nemá ani jeden z rodičů žádné výrazné vzpomínky, dění na skupině probíral chlapec ponejvíce s babičkou („... *co se dělo na skupině s ním vždycky probrala babi, nám už pak řek jenom dobrý, ale od ní jsme měli vždycky info, že to probíhá dobře*“). Podpora rodičů směrem k výcvikové skupině spočívala víceméně v podobě souhlasu s účastí jejich syna ve skupině („... *docházel sám, nemá to daleko; ... vždycky to pak probrali s babi ...; ... ani jsme o něm nevěděli*“).

Konkrétní změnu u syna, kterou by příkládali rodiče absolvování skupiny, nevidí („... *úplně se mi nezdá, že by se nějak změnil, že by bylo něco jinak*“), potvrzují však, že se vše obešlo bez očekávaných negativních konotací („... *jsem ráda, že se moje obavy nenaplnily, chodil tam nakonec rád*“).

V této situaci se nabízelo získat potřebné doplňující postřehy od **babičky**, která v tuto chvíli de facto zaujímala rodičovskou roli. K rozhovoru s babičkou byl získán ústní souhlas od rodičů a od Bedřicha, písemný souhlas od babičky. Babička – matka matky (58 let, VŠ, vdova v invalidním důchodu) bydlí s rodinou ve stejném panelovém domě, kde má svůj byt. Ochetně odpovídala na všechny otázky a poskytla tak stěžejní informace a postřehy pro náš záměr.

Efekty docházky do výcvikové skupiny

Z jejího sdělení vyplynulo, že do skupiny nastoupil Bedřich s velkou nejistotou, kterou se snažil maskovat. Postupně se však jeho napětí rozpouštělo („*Ve skupině se sešli v dobré partě a tak od třetího, čtvrtého setkání tam chodil rád*“). První efekty docházky do skupiny zaznamenala v souvislosti s jeho přijetím ve skupině a možností se bez obav vyjádřit („*Úplně to neuměl vysvětlit, ale když jsem si s ním povídala, tak si myslím, že byl vděčný za to, že dostal slovo, mohl se vyjádřit, nikdo se mu neposmíval, brali ho vážně*“). A hodně nosným tématem se pro něj ukázalo hledání silných stránek („... *v čem je dobrý, přičemž řekl, že nestojí za nic, protože nemůže na nic přijít a asi za dvě další setkání přišel se zářícíma očima, že ho na skupině pochválili a má potvrzené, že je dobrej v orientaci ve zvířatech a v péči o ně*“), což při vzájemné diskuzi vyvolávalo dojetí i u babičky a přineslo nový obraz o Bedřichovi („*Tak to byly silné okamžiky, až jsem byla dojatá. Celkově se tak nějak uvolnil, je mnohem pozitivnější a přestal být agresivní*“).

V „**Mapě pokroku**“ vyplněné rodiči nebylo shledáno žádných výraznějších posunů ve sledovaných dovednostech, zaznamenáno bylo pouze, že hodnocení výchozího stavu

kořpondovalo s hodnocením babičky. Babička vyjadřuje subjektivním pohledem změny, vztahující se k celé řadě sociálních dovedností a schopností. V propojení s údaji získanými z rozhovorů s rodinou jsou zde uvedeny ty, které s nimi kořpondují a byly v rozhovorech explicitně vyjádřeny a v nichž lze zahlédnout jistou souvislost (uvedené jsou opět v přímé řeči za příslušnou kategorií):

znalost vlastních silných a slabých stránek „... a má potvrzené, že je dobře v orientaci ve zvířatech a v péči o ně“

otevřenost ve vyjádření svých pocitů, myšlenek a názorů „...že dostal slovo, mohl se vyjádřit, nikdo se mu neposmíval, brali ho vážně“;

kontrola vlastního jednání, ovládání svého chování „Celkově se tak nějak uvolnil, je mnohem pozitivnější a přestal být agresivní“;

kladný vztah sama k sobě „... asi za dvě další setkání přišel se zářícíma očima, že ho na skupině pochválili“.

Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2

V případě Bedřicha lze díky administraci a vyhodnocení PHCSCS-2 doplnit, že jeho pochybnosti o vlastní hodnotě (TOT) jsou výrazné a zůstávají tak i po absolvování výcvikové skupiny. Bedřichovo sebehodnocení je snižené celkově ve všech oblastech, nejvíce v oblasti přizpůsobivosti (BEH), intelektového a školního postavení (INT) a popularity (POP). V dimenzích fyzického zjevu a vlastností (PHY), nepodléhání úzkosti (FRE) a štěstí a spokojenost (HAP) odpovídají chlapcova vyjádření v porovnání s věkovou normou spodní hranici pásma průměru.

Rozdílné odpovědi po absolvování skupinových setkání poskytuje chlapec v následujících tvrzeních:

- (BEH): *Často dělám, co se nemá* (z původního ANO na NE)
Často se dostávám do konfliktu s druhými (z původního ANO na NE);
- (PHY): *Vadí mi, jak vypadám* (z původního ANO na NE)
- (POP): *Jsem neoblíbený* (z původního ANO na NE);
- (HAP): *Jsem dobrý člověk* (z původního NE na ANO);

což kořponduje s výše uvedenými zjištěními a vztahuje se zejména k babičkou popisovaným posunům označeným v „Mapě pokroku“ ve schopnosti kontrolovat vlastní

jednání, **vycházet s druhými**, v **ochotě ustoupit**, v oblasti **sebedůvěry** (tučným písmem jsou zvýrazněny ty, které nebyly zachyceny v rámci analýzy rozhovorů).

Škála rodinného prostředí a sledované proměny

Výsledné hodnoty v dotazníku Škály rodinného prostředí ukazují, že jde o rodinu, pro kterou je typický menší zájem jednoho člena o druhého, je pro ni běžná konfliktní interakce mezi jejími jednotlivými členy. Jako zvýrazněný se jeví důraz na soutěživost a dosahování stále lepších a lepších výsledků (např. v práci nebo ve škole), přičemž se soustřeďuje spíše na své aktivity, nežli by se zajímala o dění v okolním světě. Patrná je u této rodiny také poněkud vyšší míra pořádku a organizovanosti, kde platí pevná pravidla a důslednost.

Celková míra inkongruence mezi jednotlivými členy rodiny se pohybuje v pásmu vyšší inkongruence, která ukazuje na vyšší míru neshody ve vnímání rodinného klimatu a může signalizovat určitá rizika v některých ze sledovaných dimenzí nebo zvýšenou citlivost některých členů rodiny na určité jevy v rodinném životě.

Proměna hodnot sledovaných dimenzí sledovaná díky administraci dotazníku před a po realizaci výcvikové skupiny ukazuje na nejvýraznější proměnu v dimenzi konfliktnosti, přičemž stoupající tendence je naopak patrná v dimenzi soudržnosti a také v dimenzi expresivity, tedy do jaké míry mohou členové rodiny upřímně projevovat svoje city a umožňují chovat se otevřeně a přímo. Výsledky také poukazují na pokles v dimenzi kontroly, kterou projevují členové rodiny jeden, vůči druhému a zároveň se ukazuje, že se mírní orientace na soutěživost a dosahování stále lepších výsledků. Tyto výsledky nám mohou opět pouze naznačovat jisté tendence k možné změně a být vodítkem pro lepší strukturované přemýšlení o oblastech, kde je u Bedřicha možný potenciál ke změně. Platí zde totožné, co u předešlého případu, a sice že kromě dalších vlivů se může na těchto změnách podílet i absolvování výcvikové skupiny dospívajícím. Do jaké míry a v jakém rozsahu by mohlo být předmětem dalšího zkoumání, pro které by bylo zapotřebí získat adekvátní výzkumný soubor.

Ve spojení s absolvováním výcvikové skupiny babička vyjadřuje také naději, že se chlapec stává otevřenějším a začíná si uvědomovat sám sebe i ve svých kvalitách (*„... tak si se mnou i teď víc vypráví, než dřív, troufnu si říct, že ztratil obavy, že co řekne, bude smeteno ze stolu, bude špatně, nebo já nevím, co se mu to předtím v hlavě honilo, bůh ví. Teď se rozvypráví, až koukám a taky tuhle mi řek, jo jsem fakt dobrej a nebyla to ironie, a to je pokrok“*). Velký

posun vnímá ve vztahu s jeho bratrem, ve kterém pozoruje zklidnění a díky všem dalším změnám ho označuje za pohodový a kamarádský („... *jak jsou v pohodě, v klidu, no úplně kámoši, to vám je taková úleva i pro mě úlevné, protože nemusím řešit jejich nekonečné sváry*“). Směrem k rodičům moc postřehů nejde zachytit, protože se velmi málo vidí, ale babička konstatuje, že s ní komunikuje chlapec s úctou a respektem a takto začíná proměňovat komunikaci i se svým bratrem. Matka spolu s otcem potvrzují slova babičky, sami si taky všimli, že s bratrem vychází Bedřich mnohem lépe („... *v čase, co spolu máme, se teď nestalo, že by se servali, jak je jejich dobrým zvykem, asi to (výcvik) vážně má něco do sebe; ... jsem je neviděl se hádat, vlastně*“).

Bedřicha by k účasti ve výcviku podpořili opakovaně, doporučení pro další výcvikové skupiny žádná nemají.

5.1.3 Rodina C

Otec C + matka C: **absolventka Celestýna** a starší sestra C

Rodinu C tvoří manželský pár – žena C (52 let, úplné střední odborné vzdělání) a muž C (48 let, vyučený), který je nevlastním otcem **Celestýny (13 let, 8. třída základní školy)** a její starší sestry C (19 let, 4. ročník střední školy). Biologický otec dívek zemřel před 10 lety při autonehodě. Muže C, který byl dlouholetým přítelem rodiny, přijaly obě dívky bez obtíží, Celestýna ho oslovuje „tati“, starší ze sester křestním jménem. Rodina žije v menší obci poblíž okresního města v rodinném domě. Volný čas tráví z rodiny každý dle svých zájmů (muž C rybaří, žena C má ráda ruční práce a práce na zahradě, Celestýna ráda vaří a pomáhá mamce na zahradě, sestra C chodí ráda ven s kamarády).

Vztahy v rodině jsou popisovány jako přátelské, laskavé, s postupně se měnící dynamikou mezi dívkami a nevlastním otcem („... *myslím, že jsme v pohodě, holky to měly po smrti táty těžký, než jsme si spolu sedli, tak copak Týnka byla malá, to bylo víc v pohodě, spíš se starší to trvalo, než si na mě zvykla jako na tátu*“) a i mezi dívkami, kdy je u starší sestry C patrná tendence Celestýnu řídit a vychovávat, což je dááno do souvislosti jednak s jejich věkovým rozdílem a potom s možnými ochrannými tendencemi – Celestýna se zdá až příliš přizpůsobivá, rodiče o ni projevují obavy i ve smyslu rizika strhnutí partou („... *už párkrát jsme řešili problém, že se nechala navést do nějakého průšvihů, prostě ji řeknou,*

at' něco udělá, daj jí ňáky pochybný důvody proč a ona to udělá ...“), šikanu spolu se školou vyloučili. Vztahy s rodiči jsou označeny jako dobré.

Motivace k účasti ve výcviku, očekávání od jeho absolvování

Vstup do výcviku byl v případě Celestýny inspirován její kamarádkou, která se do výcvikové skupiny již přihlásila. Dívky se znají z mateřské školy, vídají se ve volném čase, přestože na základní školu dochází každá na jinou. Přestože prvotní reakce na možnou účast ve skupině byla zamítavá (spíše ze strany otce), po společném prodiskutování a informační schůzce pro rodiče, zahájila Celestýna skupinu taktéž. Za počátečním odmítnutím docházky do skupiny byl přetrvávající stereotyp (*„Když jsme si přečetli, kdo to pořádá, tak jsme trochu vzali zpátečku, přece jenom si něco začínat s psychologama ...*“), který pomohla zeslabit rodičovská schůzka se zájemci o výcvik, konaná ještě před zahájením skupiny (*„... no definitivně rozhodla schůzka v poradně před začátkem skupiny. Když jsem viděla, kdo to povede a jak s námi jednali, tak se mi všechny obavy rozplynuly“*). Hlavním motivem pro vstup do výcviku byla pro dívku samotnou přítomnost kamarádky, pro rodiče naděje, že se promění dívčina snadná ovlivnitelnost na schopnost více promyslet důsledky svého jednání a schopnost odmítnout, či se vymezit (*„... říkala jsem si, že si holky užijí čas spolu na jiném místě, kde to neznají, ale po té schůzce na úvod jsem si přála, aby se proměnila ta její velká ovlivnitelnost, aby si uměla dupnout a říct ne, to já dělat nebudu a neskočila na každéj špek.“*).

Průběh výcvikové skupiny – výrazné momenty

Samotné období, kdy výcviková skupina probíhala, mají oba rodiče (otec ve větší míře) spojené se zátěží dojíždění na skupinu (*„No, byl to trochu krysí závod, furt jezdit sem a tam, museli jsme ji dovážet autem, protože na ten čas by se tam nedostala“*; *„... dojíždění bylo náročné, ale dalo se to zvládnout“*). Matka Celestýny také vzpomíná náročnější emoce spojené s některými aktivitami na skupině (*„No asi v půlce párkrát i brečela, že to bylo těžký, zahrát, že odsekne, že bude hrubá, že bude nadávat a neposlechne ...*“), kdy pro ni byla významná spolupráce a podpora lektorů skupiny, díky které v docházce do skupiny pokračovali (*„... , ale brala jsem to, jako že to k tomu patří, volala jsem si i s paní doktorkou, tak říkala, že to Týnka hodně prožívá, že na tom ještě popracují, no a pak se to nějak upravilo, jako brečela, ale vždycky šla zase skoro bych řekla ráda. Tak jsme to nechali.“*).

O realizovaných setkáních spolu jako rodina nemluvili. Otec pojal účast ve výcviku jako volnočasovou aktivitu v podobě dalšího kroužku (*„... probíhalo to, jako kdyby chodila do*

kroužku, jezdila tam ráda; spíš to probírala s mamkou a ta to pak řekla mě“). Matka se začala o dění ve skupině více zajímat až po prvních diskutovaných nepohodách Celestýny („No až od té doby, co brečela, pak jsem se po každém setkání ptala, někdy byla sdílnější, někdy řekla, jenom dobrý, tak jsem nevyzvídala“).

Mezi nároky, na ně jako na rodiče, vzniklé účasti jejich dcery ve výcvikové skupině, oba shodně řadí především dojíždění a čekání na dceru po dobu trvání skupiny a podpora její docházky na ni v případě, že i jim samotným se příliš nechtělo ji odvážet („... jak byla zima, hodně sněhu, tak to někdy bylo těžký, že se nám samotnejm nechtělo. No, ale když už jsme do toho šli, tak jsme to vždycky nějak dali.“).

Zachycené změny spojené s absolvováním výcviku

Ani jeden z rodičů spontánně neudává žádnou konkrétní změnu, které by si u dcery všimli a spojovali by ji s účastí ve skupině, kromě sledované skutečnosti, že se zklidnila situace spojená se školou („... s náma asi ne, to je jak to bylo, ale ve škole je teď klid, už jsme dlouho neřešili žádnou průšvih; ... žádnou nepohodu se spolužáky ...“).

Z vyplněné **Mapy pokroku** je ale vidět, že oba rodiče shodně hodnotili posuny v oblasti/schopnosti/dovednosti a když toto hodnocení propojíme s analýzou rozhovorů, pak lze uvést konkrétní příklady (doložené opět přímou citací z rozhovorů) vztahující se k následujícím položkám:

odolat nátlaku okolí/hecování druhého, schopnost se vymezit „... že holky byly překvapený, co říká, že už si na ní pak netroufily a daly jí pokoj.“; „Už ví, co říct nebo udělat, když jí budou do něčeho chtít zase navést“;

odmítnout požadavek „... vyzkoušela si, že říct „ne“ je možný, ... a tak si vzpomene, až to přijde a bude to potřebovat“

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2

Díky administraci a vyhodnocení PHCSCS-2 je možné doplnit, že dívčino celkové sebehodnocení se pohybuje při spodní hranici průměru, přičemž mezi ostatními jednotlivými oblastmi se objevuje vcelku výrazný rozdíl. Dívka dosahuje svými odpověďmi v oblastech přízpusobivosti (BEH), intelektového a školního postavení (INT) a popularity (POP) výrazně podprůměrných hodnot. V ostatních dimenzích se její sebehodnocení pohybuje v oblasti průměru.

Ani v případě Celestýny se neobjevily výrazné rozdíly v daných dimenzích ve sledovaném období před a po realizaci výcviku. Dílčí proměny ve smyslu změny odpovědí na jednotlivá tvrzení byly patrné takto:

(POP) *Jsem jiná než druzí* (z původního ANO na NE)

(HAP) *Jsem ráda taková, jaká jsem* (z původního NE na ANO)

Díky těmto odpovědím se v celkovém pohledu dá konstatovat, že sebehodnocení sociálního fungování (zahrnující všímanou popularitu a schopnost navazování přátelství) a pocitu štěstí a spokojenosti dívka vyhodnocuje blíže standardnímu hodnocení v porovnání s vývojovou normou.

Škála rodinného prostředí a sledované proměny

V případě rodiny C ukazují zjištěné hodnoty dotazníku ŠRP na zvýrazněnou dimenzi soudržnosti, v rodině tedy jeden o druhého projevují zájem, vzájemná pomoc a podpora je v této rodině samozřejmá, zároveň pro ni ale není typické, že by upřímně a na rovinu byli její členové zvyklí vyjadřovat své postoje a pocity. Míra konfliktnosti se pohybuje v průměrných hodnotách. Dalo by se říci, že určitým způsobem tato rodina akcentuje vzájemné vztahy. V dalších dimenzích, kromě organizovanosti a kontroly, kde jsou patrné mírně nadprůměrné hodnoty, nabývá také víceméně spíše průměrných hodnot.

Proměny (využitelné opět pouze jako orientační vodítko ke strukturovanému přemýšlení o možném potenciálu změny či tendencím ke změně) zaznamenané díky opakovanému měření po skončení výcvikové skupiny se jeví jako nejvýraznější ve vztahových dimenzích rodiny, nejzřetelnější jsou v konfliktnosti, expresivitě a soudržnosti. Stejně velký rozdíl se objevuje i v dimenzi nezávislosti, z čehož lze usuzovat na skutečnost, že může narůstat podpora v soběstačnosti členů rodiny, jejich samostatnosti v rozhodování a v řešení problémů. Ke snížení naopak došlo v dimenzích orientovaných na udržení rodinného systému (organizovanost a kontrola).

Souhrnně lze z širší diskuze konstatovat, že oba rodiče shodně vyjadřují vděk za to, že je dcera obohacena o zkušenost s možností říct ne a víru v to, že získané uplatní („... *ale vyzkoušela si, že říct ne je možný. Chtěla bych, aby byla statečná a dovolila si to i ve škole. Zatím nebyla taková situace, že by to potřebovala, to vypadá. Tak jen doufám, že si na to vzpomene, až to přijde.*“) a vnímají, že to do rodiny přineslo také jistou úlevu („*Odpadlo řešení věci (se spolužáky) ze školy; Asi se nám trochu ulevilo, je miň brikulí se školou,*

předtím jsme ji pořád řešili, teď už jen sem tam, vlastně tuhle jsme probírali, že holky byly překvapené, co říká, že už si na ní pak netroufily a daly jí pokoj“). Jako nejvýznamnější zisk z výcvikové skupiny označují oba rodiče shodně získání strategií chování v situaci, kdy bude dívka pod tlakem okolí („... už ví, co říct nebo udělat, když jí budou do něčeho chtít zase navézt“), přičemž za zásadní považuje otec okolnost, že jimi byla Celestýna vybavena mimo rodinu („Hlavně pomohlo, že už všechno nespí, ale že jí někdo jinej řekl, co má dělat a říkat, když jí někdo bude nutit něco dělat, co nechce.“).

Nevýhody spojené s výcvikovou skupinou žádné nevidí, pokud by se opětovně měli rozhodovat, zda do výcviku nastoupí, rozhodli by se, že ano („... nakonec to přineslo své ovoce; jsem ráda, že jsme do toho šli“). Žádná specifická doporučení pro další realizaci výcvikové skupiny, kromě výzvy zúčastnit se jí, nemají.

5.1.4 Rodina D

Muž D + žena D: **absolvent Daniel** a starší bratr D

Manželský pár muž D (38 let, vyučený) a žena D (41 let, vysokoškolské vzdělání) spolu vychovávají dva chlapce, **Daniela (14 let, 8. třída základní školy)** a jeho staršího bratra D (15 let, kvarta osmiletého gymnázia), kteří jsou, biologickými syny ženy D. Vlastní otec o chlapce od útlého věku nejevil zájem, žena D byla do jejich deseti let samoživitelkou. S mužem D jsou manželé pět let a z jeho předchozího manželství pečují jednou za dva týdny o víkend o jeho dvě dcery (9 a 8 let). Žijí společně v panelovém domě v sousedním městě, než kam všichni každý den dojíždí za prací a do školy a kde staví svépomocí rodinný dům.

U Daniela byla v jeho 8 letech diagnostikována specifická porucha učení dyslexie (těžkého typu) a porucha pozornosti typu ADD.

Matka rodinu označuje jako normální s blízkými vztahy, navzájem se podporující, a to i s bývalou manželkou muže D, hodně ji těší vzájemné porozumění mezi chlapci, které přisuzuje období, které spolu prožili do jejich 10 let bez otce. Mírné nepohody vznikají jen s děvčaty, která u nich bývají jednou za dva týdny na víkend („... jsou vzájemné boje, jakoby si hájili teritorium, ale to je asi normální, že? Prostě se hádají, někdy úplně bezdůvodně“). Muž D rodinu vidí jako běžnou s normálními starostmi, vzájemné vztahy popisuje jako srdečné a blízké.

Motivace vstupu do výcvikové skupiny a očekávání od jejího absolvování

Daniel a jeho rodiče byli při posledním kontrolním vyšetření v poradně informováni o realizaci výcvikové skupiny, která má za cíl posilovat sociální dovednosti účastníků. Nejprve o účasti v ní vůbec neuvažovali, zejména matka, která ji měla spojenou s dalšími povinnostmi vázanými na školu („... ani nás to nenapadlo, máme toho dost ze školy, Dan jako poručák má opravdu velký potíže s tím čtením a pozorností a musíme každý den věnovat hodně času přípravě do školy, i přesto že toho má méně než jiné děti“). Přihlášení Daniela proběhlo až po opakovaném kontaktu ze strany pracovníků poradny a opětovném vysvětlení podmínek jeho účasti („... volali ještě jednou, jak jsme se rozhodli, že by to Danovi opravdu sedělo, že by bylo fajn posílit jeho sebedůvěru, kterou má díky poruše hodně nízkou; ... a ujištění, že odsud nebudou žádné úkoly školního typu“). Na konečném rozhodnutí se nejvíce podíleli rodiče (nejsilnější vliv měl otec Daniela) s vidinou zařazení jiných, dle odborníků posilujících aktivit Danielovi do programu, které přispějí k odpoutání se od jeho školních neúspěchů („... tak jsme o tom hodně diskutovali, manžel byl pro, ten

vlastně od počátku, no, vlastně mi pomohl zahnat nějaké moje strachy, že se to nezvládne se školou, že ho to podpoří osobně, jak říkali v poradně, že si zažije i něco pozitivního“). Daniel přijal skutečnost, že se bude výcvikové skupiny účastnit jako fakt, nevyjadřoval vlastní názor („... Danovi to bylo jedno, řekli jsme: „zkusíme to“, tak šel, on to tak má, rozhodně to nebylo befelem, to bych ani nechtěla; on už je prostě takový odevzdaný“). Tento počáteční proces ovlivnil i očekávání rodičů od absolvování výcviku, kteří oba shodně mluvili o tom, že by si pro syna přáli uvolnění, zažití radosti, posílení sebevědomí a otec ještě zmínil otázku posílení Daniela ve schopnosti nalezení, či vyjádření, případně prosazení vlastního názoru („... aby věděl, co chce, dokázal to říct, i když to třeba nebude v souhlasu s okolím, nebo tím, co se čeká“).

Průběh výcvikové skupiny – výrazné momenty

Období, ve kterém skupina probíhala, má matka spojené s určitou frustrací, kdy si vybavuje svou opakovanou snahu zjišťovat, jak vše probíhá. Dle jejích slov nebyl Daniel příliš sdílný, na otázky obou rodičů vždy odpovídal jen velmi stručně, což určitým způsobem navyšovalo matčinu nejistotu, zda učinili dobré rozhodnutí, když s účastí ve výcviku souhlasili („... jako náročný, snažte se něco zjistit a on vám řekne dobrý, nebo nic zajímavého, nebo dneska hustý a tím to skončilo; ... jestli to bylo vůbec dobře, že jsme nakonec kývli“). Jisté zklidnění zaznamenala tak v polovině výcviku, kdy malá sdílnost Daniela sice pokračovala, ale začala si všimnout, že je Dan poněkud lépe naladěný, více se směje a je uvolněný („... vlastně jako kdybyste z něj sundali nějakou deku, nebo závoj, osvobodili mu ramena a taky mohl lépe uvidět život a usmívat se na něj“). Otec průběh výcviku vnímá podobně, Daniela označuje celkově jako málo sdílného („... i na úplně konkrétní otázky odpoví jednoslovně“), což označuje jako náročné, jako téma, které obsáhlo většinu společných partnerských rozhovorů („... jako těžké, ta nejistota, jestli se to děje správně, nic jiného jsme neřešili, bylo to k zbláznění“). Díky tomuto průběhu si Danielovy postupné proměny všiml až po upozornění od manželky, oproti své ženě ale postřehuje u Daniela také nepatrný posun v komunikaci („... no to jsem neměl moc čas sledovat, ale když to pak řekla, tak jo, bylo vidět, jak se (Daniel) uvolňuje, že se i směje, a nakonec i sem tam něco sám prohodil nebo rozvedl myšlenku“).

Podporu poskytli rodiče Danielovi, jak shodně uvádějí v maximální možné míře, ne všechnu však využil („... podmínky měl za mě královské, že je nevyužil, už je jiná věc; ... to už snad víc nešlo, vozili jsme ho, snažili jsme se s ním o průběhu mluvit, ptát se ho, byli jsme připraveni to s ním rozebrat, ale když nechtěl, tak nemělo cenu tlačit“).

Sledované změny

Zmiňované uvolnění Daniela, nárůst pohody a radosti jsou jedinými změnami, které rodiče spontánně uvádějí v odpovědi na otázku sledující změnu jednání Daniela díky SPV. Se zjištěními v **“Mapě pokroku“** se ukazuje jako korespondující, konkrétně v rozhovorech pojmenovaná oblast:

kladného vztahu sám k sobě „... *vlastně jako kdybyste z něj sundali nějakou deku, nebo závoj, osvobodili mu ramena a taky mohl lépe vidět život a usmívat se na něj i na sebe“;*

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2

Danielovo sebehodnocení je taktéž v celkovém pohledu spíše snížené, a to díky výsledkům na škálách Přizpůsobivost, Intelekt a vztahy a Popularita. Vcelku dobré sebehodnocení (již v pásmu průměru) je u něj patrné v oblasti Nepodléhání úzkosti a Štěstí a spokojenost. Po absolvování výcviku odlišně odpovídal na tvrzení ve škálách:

(BEH) *Často se dostávám do potíží* (z původního ANO na NE)

(PHY) *Vadí mi, jak vypadám* (z původního ANO na NE)

(HAP) *Mám štěstí* (z původního NE na ANO),

což na možnou proměnu, v avizovaném kladném vztahu sám k sobě, ukazuje spíše.

Škála rodinného prostředí a sledované proměny

Rodina D by se díky zjištěným výsledkům na Škále rodinného prostředí dala označit jako rodina orientovaná na udržení rodinného systému, kde jsou zaznamenané hodnoty vyšší než průměrné. Výraznější přesah přes průměrnou hodnotu má u této rodiny také vztahová dimenze soudržnosti spolu s dimenzí osobnostního růstu a orientace na úspěch. Jde tedy o rodinu, která je silně organizovaná, má jasně definovaná pravidla i povinnosti, její členové jsou zvyklí věnovat si vzájemnou kontrolu, jde jim o dosahování co nejlepších výsledků a stálého posouvání svých možností ale zároveň jim také značně záleží na vzájemných vztazích, jeden o druhého se zajímají, pomáhají si a podporují se. Naproti tomu je v této rodině patrné nízká podpora k samostatnosti, k nezávislému rozhodování, prosazení se a řešení problémů, podobně jako není silnou stránkou členů rodiny upřímný projev citů, otevřené a přímé chování k sobě navzájem, díky čemuž je možná snížená hodnota dimenze konfliktnosti.

Rozdíly zjištěné získáním odpovědí od rodiny před a po výcviku popsanému zjištění odpovídají. Orientace na úspěch, soudržnost ještě mírně posílili. Beze změny zůstala

dimenze kontroly. Nejvýraznější posun se však objevuje v dimenzi osobnostního růstu nezávislosti, mění se tedy pohled na poskytování podpory k samostatnému rozhodování a řešení problémů a k soběstačnosti v kladném smyslu.

Menší různorodost byla spatřena ve vnímání klimatu rodiny jejími jednotlivými členy.

Co se týče hodnocených změn u Daniela, matka věří, že jde o proces, který bude i nadále pokračovat. Vyslovila jisté zklamání, že je dopad výcviku menší než očekávala („... čekala jsem výraznější změny, chápu, že je to nějaký proces, ale myslela jsem si nakonec, že to bude rychlejší, výraznější ...“). Zároveň konstatuje, že v tomto smyslu bylo důležité osobní setkání s lektory výcvikové skupiny, kteří s nimi pozorované změny u jejich dětí diskutovali, včetně jejich rychlosti a velikosti. Vítala i možnost následné individuální konzultace („... to si uvědomuji, ale vlastně hlavně díky tomu setkání po poslední skupině, kde lektori vysvětlovali, že i mikrozměna může být úspěch a o individuálním tempu každého, a proměnných, co do toho zasahují ...; ... moc dobře bylo, že jsme se mohli potkat ještě individuálně, kde jsme to probrali podrobněji směrem k Danovi a jeho specifikům“). Otec vyjadřuje spokojenost, jak s průběhem výcviku, tak se změnami u Dana, váží si toho, že s dětmi takto někdo pracuje („... za mě to bylo fajn, jsem rád za to, co to s Danem udělalo, i když to může vypadat, že to je málo, teda jak si to myslí manželka, ale díky za to, že má i jinou zkušenost s děčkama a dospělýma než jen tu ze školy; ... super, že taková věc je a že se někdo těmhle dětem takhle věnuje“).

Dopady na rodinu byly dle matky proměnlivé, kdy vnímá, že určitou zátěž vystřídala úleva a zisk času pro sebe („... tak to z toho byl už pak otrávený, když jsme pořád probírali Daniela a skupinu, ale pak jak se to začalo měnit, tak bych řekla, že to byla úleva pro nás pro všechny, minimálně nám odpadlo jedno odpoledne na učení a taky to šlo, a mohli jsme ho využít podle sebe“). Otci se zdá, že výcvik s sebou přinesl úlevu a určitý časový prostor pro vlastní aktivity pro všechny („... tak Dan se uvolnil, manželka zjistila, že jedno odpoledne bez školy je úplně v pohodě, už ty změny taky vidí a jak se to mění, tak už Daniel přestává být hlavním tématem“).

Jako výhodné se oběma rodičům zdá uskutečnit více schůzek s rodiči i v průběhu skupiny („... třeba na začátku, kdy to je asi nejtěžší, pak v půlce, to přesně jsme potřebovali; ... no kdyby bylo tak v půlce setkání pro rodiče, tak by to aspoň v našem případě bylo dost zásadní“). Dalším doporučením by z jejich strany bylo pokračování ve výcviku i v dalším období („... když jsou ty změny takhle pomalé, tak je škoda, že už skupina končí, mohli by to dál rozvíjet“). Po určitém rozmyšlení (hlavně ze strany matky) by se pro účast syna na

výcviku rozhodli opakovaně, rovněž by doporučili absolvovat skupinu i dalším dětem. („... *jo, za mě jo, věci se dějí, jak mají, dopad to má tak jako tak, podle mě vždycky, at' taky zkusí, nakonec když někdo bude chtít nevidět výsledek, tak ho neuvidí*“)

5.1.5 Rodina E

Muž E + žena E: **absolvent Eduard**

Rodinu tvoří partnerský pár muž E (52 let, vyučený), žena E (35 let, vyučená) a jejich syn **Eduard (13 let, 8. třída)**, žijí ve dvougeneračním rodinném domě s rodiči muže E. Jeho dcera (29 let) z předchozího vztahu žije s manželem a dvěma dcerami (7 a 5 let) mimo město, ale často se vzájemně navštěvují.

Vztahy v rodině jsou ženou E označeny jako napjaté, sama uvádí, že výrazné výměny názorů jsou u nich vlastně běžné. Nepohody vznikají zejména mimo primární rodinu, tedy s rodiči muže E a jeho dcerou a její rodinou.

Motivace vstupu do výcviku

Eduard je klientem poradny pro obtíže ve vztazích v třídním kolektivu, kde byla šetřena šikana a Eduard byl označen jako jeden z agresorů. Při dalším šetření případu, vyplynulo, že v krátké době předtím byl spíše obětí opakovaných útoků starších spolužáků. V rámci individuálních konzultací s Eduardem mu byla v poradně navržena možnost pracovat také ve skupině vrstevníků. A protože souhlasil, byla tato možnost doporučena matce, která ji s důvěrou přijala („... *byl nám doporučen (výcvik), tak jsme ani neváhali, paní doktorka ví, co dělá, některý věci se prý můžem naučit jen ve skupině ...*“) s očekáváním, že Eduarda účast ve skupině posílí ve schopnosti navazovat vztahy vhodným způsobem, pečovat o ně a udržet si je, ve schopnosti odolat výzvě, ve schopnosti odmítnout, vymezit se v situacích, kdy potřebuje a především, že posílí jeho sebevědomí a získá odvahu pro samostatné rozhodování. V případě Eduarda byla podpora ze strany rodiny ale jednostranná – otec, přestože účasti Eduarda na skupině nebránil („... *jo to mi bylo jedno, řek jsem, at' si tam klidně chodí, když si myslej, že to pomůže*“), slovně vyjadřoval nesouhlas s potřebností takové aktivity, resp. její úlohu bagatelizoval („... *to si kluci musej vyřídít ručně, prostě, jako za nás, taky se s náma nikdo nepatlal, co sis vyboxoval, to bylo*“) a svůj postoj jasně deklaroval („... *jo, jsem mu to taky řek, že to bude k ničemu, že to chce vostrý lokty, aby si*

na něj nikdo nedovoloval, ale at' si tam klidně chodí ...“). Podporu pro účast ve skupině měl Eduard tedy pouze od matky a mimo rodinu.

Průběh výcviku – výrazné momenty a očekávání od jeho absolvování

I přesto, že Eduard už do poradny docházel a znal se z jednou z lektorek výcvikové skupiny, nebyl pro něj začátek výcviku nijak jednoduchý, a to i v souvislosti s prožitou šikanou ve škole („... *bál se jít do skupiny, no, kdo tam bude, jak to bude probíhat, nikoho tam neznal, nebylo se na koho napojit, musel jít sám za sebe*“), hodně výrazná byla jeho snaha získat pozornost a zalíbit se, avšak méně vhodným způsobem („... *což taky vedlo k tomu, že jsme se hned druhé setkání sešli s paní doktorkou a mluvili jsme o pravidlech, že není potřeba ze sebe dělat šaška, že může být vážný a chvíli i mlčet, že nemusí na všechno hned reagovat, ale věci si promyslet, zkrátka, že maska může dolů*“). Díky smluveným strategiím, jak v situacích reagovat a s postupujícím časem se situace zlepšila („*To byla velká pomoc, už se zklidnil, taky se seznámil s ostatními, odušil, co od koho čekat, nebylo tam riziko, že by mu někdo ubližoval, tak začal fungovat, jak ho znám, to je opravdu on*“), chlapec nabyl jistoty a mohl začít získávat korektivní zkušenosti se vztahy s druhými.

Velké přání matky bylo, aby se mu zlepšily vztahy s vrstevníky („... *tak bych mu přála, aby už měl klid, pohodový kámoše, jako jiný kluci, a taky aby ztratil potřebu jim ro vracet nebo mstít se nebo co ho to žene*“). Otec Eduarda očekávání od skupiny neměl.

Díky rozhovorům s matkou a individuálním konzultacím v poradně sám Eduard v účasti ve výcviku spatřoval smysl, samostatně na něj i dojížděl („... *jako dalo to práci, aby se vzpamatoval z těch řečí, co vedl jeho táta, ale to jsme asi dali, furt jsme o tom mluvili, dokola a dokola a taky s paní doktorkou, jo i ve škole ho podpořili, takže vždycky dojel a byl tam*“) a přicházel zklidněný a spokojenější („... *vždycky takovej v klidu, i se usmíval a přestal mlet o těch týpcích ze školy*“). Z rozdílnosti názorů na výcvik mezi ní a otcem vyjadřuje matka smutek, lítost a pochybnosti o velikosti efektu („... *to mě trápí, že o tom jeho táta tak mluví a shazuje to před ním, to je mi líto, no; ... když člověk vidí, jak to funguje, říká si, jak by to bylo, kdyby ho i on podpořil*“).

O jednotlivých setkáních matka s Eduardem mluvila („... *to byly debaty, když se vrátil, tak mi líčil, co se dělo, čítil se, co se po něm chce, třeba mlčet, uznat chybu, změnit názor a tak, občas to bylo dost hustý*“), podrobnější rozbor přicházel také v rámci individuálních konzultací, které považuje za významné („... *nejvíc to probrali s paní doktorkou v poradně, tam ještě dostal vysvětlení nebo co, k čemu to bylo a dál to rozváděli*“), které se na

výsledném efektu jistě podílely významnou měrou („... *byly podstatné, díky nim to tak docvaklo, to bylo vidět, že když se z nich vrátil další den po skupině, jak kdyby byl moudřejší, nebo co, to i tak párkrát sám řekl*“).

Zachycené změny

V „**Mapě pokroku**“, vyplněné pouze matkou (otec tuto možnost odmítl), byly zhodnoceny posuny ve vícero oblastech, které opět v propojení s analýzou rozhovorů, doplňujeme konkrétními příklady (ve formě přímé citace), které mohou naznačovat tendence ke změně. Vztahují se k následujícím položkám:

přijmout kritiku, dodržování pravidel „... *jo, jako teď víc poslechne, dá si říct*“

schopnost se vymezit a odmítnout „... *i doma se vlastně musel vymezit – ustát, že má jiný názor než vlastní táta*“;

ochotě ustoupit „... *i ze zpráv od učitelky se dá předpokládat, že se zklidnil, že je jistější, že se snaží s druhými vycházet po dobrém a pomáhá*“

Subjektivně matka vnímá u syna posun ještě ve schopnosti **odolat nátlaku ze strany druhého, získání kladného vztahu sám k sobě**, v získání **znalosti svých silných stránek a slabin**, ve zvýšení **sebedůvěry a ochotě uznat chybu a omluvit se**. K těmto matkou vytyčeným změnám však nebyly nalezeny důkazy s explicitním vyjádřením v rámci rozhovorů.

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2

Díky administraci a vyhodnocení dotazníku PHCSCS-2 je možné usuzovat na Eduardovo celkově snížené sebehodnocení, na jeho pochybnosti o vlastní hodnotě (TOT), na čemž se nejvíce podílí subškála přizpůsobivosti (BEH), připuštění problematického chování a popularity (POP), tedy oblasti sociálního fungování a také subškála štěstí a spokojenosti (HAP). Všechny tyto hodnoty se u něj pohybují kolem 30. percentilu. U ostatních subškál již dosahují hodnot spodní hranice průměru, oblast fyzického vzhledu a vlastností (PHY) a nepodléhání úzkosti (FRE) se pohybují mírně nad ní. Výsledky hodnocení po absolvování skupiny se mírně proměnily v celkovém zvýšení mínění o vlastní sebehodnotě, za které je zodpovědný rozdíl v chlapcových vyjádřeních k následujícím tvrzením:

(BEH) *Často jsem na ostatní nepřijemný* (z původního NE na ANO)

Jsem dobrý člověk (z původního NE na ANO)

(POP) *Cítím se vyčleněný z kolektivu (z původního ANO na NE)*

(HAP) *Jsem rád takový, jaký jsem (z původního NE na ANO)*

Mám štěstí (z původního NE na ANO)

A zde už najdeme korespondující indicie k výše uvedeným, matkou sledovaným změnám, vyjádřeným prostřednictvím Mapy pokroku.

Škála rodinného prostředí a sledované proměny

O rodině E lze na základě administrace a vyhodnocení dotazníku říci, že patří k rodinám, pro které je typická orientace na konflikt (vyšší bodové hodnocení v dimenzi konfliktnost). Členové rodiny zároveň nejsou zvyklí se podporovat a pomáhat si, ani se příliš navzájem nesledují, nezajímají se o sebe (nízký skóre v dimenzi soudržnost) Níjak vysoká není ani hodnota expresivity, jde tedy o nižší otevřenost v projevoování postojů a pocitů. Naopak vyšších hodnot než je průměr dosahuje také dimenze kontroly, což ukazuje na vyšší míru kontroly mezi jednotlivými členy rodiny, avšak při průměrně nastavené úrovni rodinných pravidel a povinností. S velkou pravděpodobností je v rodině běžná konfliktní interakce, včetně otevřenosti k projevům agresivity a hněvu.

Výsledky měření sledovaných dimenzí po absolvování výcviku ukazují na další navýšení konfliktnosti a ještě další snížení v dimenzi soudržnosti, ale naopak navýšení v dimenzi expresivita, na čemž se může podílet skutečnost rozdílných postojů rodičů a dospívajícího směrem k účasti na výcviku a diskuzemi, které se okolo vstupu (a následně i docházky) do výcviku děly. Nejvýraznější rozdíl v naměřených hodnotách se objevil v dimenzi udržování systému – organizovanost ve směru snížení, stejně jako v dimenzi kontroly. Změřen byl také rozdíl ve vnímání rodinného klimatu mezi jednotlivými členy rodiny, nejvíce mezi synem a otcem a následně mezi matkou a otcem (rodinná inkongruence se tak ukazuje jako výrazná).

Spontánní sdělení matky o pokroku Eduarda díky výcviku vyjadřuje jeho celkové zklidnění, zvýšení spokojenosti a přínos radosti. Vnímání takového výsledku vede matku k úvaze o dalším pokračování s další skupinou, na které si již i dotazovala („... *dobrý by mi připadalo pokračování skupiny, už jsem se na to ptala*“).

S dopadem výcvikové skupiny na svého syna (které vnímá jako jisté vysvobození) je velmi spokojena („... *víte, když vidíte, jak se vám dítě trápí a nemůžete s tím nic moc dělat, je těžké, takže když přijde taková možnost, je to vysvobození ...; ... jsem šťastná, že díky*

skupině se u Edy zase objevila radost“), díky čemuž by absolvování výcvikové skupiny určitě doporučila i dalším rodičům a jejich dětem.

Na závěr formuluje i myšlenku přínosu pro celou rodinu v podobě nutnosti se vymezit a ochoty ustoupit na druhé straně (*„... i doma se nakonec musel vymezit (Eda), ale vlastně i já - ustát, že má jiný postoj než vlastní táta, a to je síla, je dobřej; ... i když to tak bylo, mohli jsme fungovat, když viděl (otec), že se nedáme, protože jsem mu to důrazně vysvětlila, už nám to ani nijak víc nepředhazoval, tak to taky chtělo zapření, to mu normálně moc nejde“).*

Jediné, co by si přála ve spojení s výcvikovou skupinou je proměna postoje otce, sama za sebe vyjadřuje s realizací, průběhem a výsledky výcviku spokojenost.

5.1.6 Rodina F

Muž F + žena F: **absolvent Filip** + mladší bratr F

Členové rodiny F, kterými jsou muž F (56 let, vysokoškolské vzdělání), žena F (43 let, vysokoškolské vzdělání), **Filip (14 let, kvarta osmiletého gymnázia)** a jeho mladší bratr F (7 let, 1. třída) spolu žijí v nově postaveném rodinném domě v blízkém satelitu. Chovají psa a hodně cestují. Oba z chlapců mají jeden sportovní kroužek – horolezectví a oba chodí do skautu. Podle sdělení otce a syna je pro rodinu typická hyperprotektivní výchova ze strany matky.

Motivace k účasti na výcviku

Výcvikovou skupinu vyhledali sami – Filipa vnímají oba rodiče jako velmi chytrého chlapce s výraznými rezervami v sociální oblasti (*„Filip je šikovný, pálí mu to, je technicky zdatný, výborně mu to jde na počítači, ale není příliš zdatný v mluveném projevu, přestože čte a má bohatou slovní zásobu a přehled. Takže dost trpí jeho sebevědomí, je pro něj těžké navazovat kontakty s lidmi, takže když jsme se od známých dozvěděli, že se bude otevírat tato skupina, neváhali jsme a přihlásili se jako zájemci“)*) Filip nebyl myšlenkou účastnit se výcvikové skupiny zpočátku nijak nadšený, ale po vzájemných debatách s rodiči se nakonec rozhodl skupiny účastnit (*„... příliš se mu do toho nechtělo, myslím, že neviděl smysl, ale když jsme to několikrát probrali, tak uznal, že by to pro něj mohlo mít nějaké výhody a sám se definitivně přihlásil“).*

Průběh výcvikové skupiny – výrazné momenty

Před vstupem do výcviku si rodina zjišťovala podrobné informace o průběhu výcvikové skupiny a její očekávání tak nabývala velmi konkrétních podob („*Tak samozřejmě jsme si zjišťovali informace a zaujala nás práce na sobě, na svém sebepoznání, kultivování vlastních reakcí, zlepšení řešení konfliktních situací, ale zejména rozvoj komunikačních dovedností, zvýšení sebevědomí a vztahování se k druhým*“).

Oba rodiče shodně konstatují, že počátky docházky do skupiny byli pro všechny spíše náročné, především proto, že Filip, přestože se vstupem do skupiny souhlasil, tak motivace absolvovat výcvik byla spíše vnější, sycena především matkou („*... byl to opravdu dost boj, aby zpočátku do skupiny pravidelně docházel, chvíli jsem zvažovala, jestli jsem ho do toho moc nenatlačila ...*“). Díky podpoře rodičů Filip v docházce na skupinu pokračoval a postupně se u něj začala situace proměňovat, dokonce tak, že se na setkání i těšil a když skupina končila, tak vyjadřoval lítost („*... byla jsem překvapena a potěšena zároveň, protože přišel s díky, že jsme ho do skupiny přivedli, že to vlastně bylo moc fajn a je mu líto, že už to končí*“). Z otcova pohledu nastal pozitivní zlom asi po první třetině setkávání se, díky zkušenosti, získané díky dalším členům ve skupině („*... kdy na jednom ze sezení měli malovat, nemluvit a učili se dávat druhému pozitivní zpětnou vazbu, Filip obdržel zřejmě hned několik ocenění, nakreslil technický obraz. Z odporu byla rázem zvědavost, cože přijde na dalším setkání a pak se už těšil*“). Oba rodiče se synem o dění na skupině diskutovali, zajímali se o vývoj a po celou dobu se ho snažili podporovat v jeho rozvoji, který mu stále zdůrazňovali („*... po každém setkání jsme se ptali, teda hlavně já, jak to proběhlo, co se naučil nového, zda se mu to hodí a k čemu a vždy dostal výzvu, ať si to zkouší v realitě ...*“).

Vztahy v rodině hodnotí matka jako přátelské a celkově dobré, otec jako vřelé. Důležitý je pro oba dva, řád a struktura, označují se za pečující, zásadové a důsledné vychovatele („*... vychováváme oba kluky stejně, co se řekne, musí platit, takže musíme také dobře vážit, co z úst vypustíme ...*“). Jsou zvyklí spolu hodně o věcech a dění okolo sebe diskutovat a do těchto diskuzí zahrnovat i oba chlapce. Vědomě pracují na rodinných rituálech, které vnímají jako stěžejní pro udržování dobré atmosféry, společné dobré vztahy považují za výsledek své tvrdé a promyšlené práce, která je oba těší a naplňuje („*... je potřeba se potkat každý den, takže společná snídaně nebo odpolední káva a večere, vždy probereme, co se událo, plánujeme a chystáme se na další dny a večer před spaním čteme, to je od malička takový rituál, který dodržujeme až do současnosti. Není to zadarmo, ale nás to baví a těšíme se na to, a taky díky tomu jsme tam, kde jsme ...*“).

Zachycená změna

Změnu v chování a komunikaci s Filipem vnímají oba dva. Otec sděluje, že je Filip v komunikaci s ním uvolněnější a spontánnější, což má dopad i na jejich vztah, kde se objevuje více radosti („... *jako kdyby už nehlídal, jestli to řekne správně; když něco plácne, tak se spolu zasmějeme, je to legrace*“). Matka udává, že sleduje prvky rodičího sebevědomí a sebedůvěry, v komunikaci se synem zažívá radost z toho, že Filip přijde sám bezprostředně a chce si povídat a hledá porozumění („... *víc chodí, ptá se na sebe, na mě, na tatku, hledá porozumění v tom, jak se cítí a proč a společně to pojmenováváme*“). Otec i matka mluví o tom, že díky tomuto vývoji jim do společných rituálů, kdy si sdílejí zážitky, přibyla řada témat.

Vyplněná „**Mapa pokroku**“ jen doplňuje, o čem rodina hovoří, a sice že se Filip nejvíce posunul v této dovednosti /schopnosti/ oblasti (opět doplněno o přímou citaci získanou z realizovaných rozhovorů s rodiči):

otevřeně říct, co si myslí, vyjádřit vlastní názor „... *jako kdyby už nehlídal, jestli to řekne správně; když něco plácne tak se spolu zasmějeme, je to legrace, už se tolik nebojí*“

učí se vyjadřovat svoje pocity „*Víc chodí, ptá se na sebe, na mě, na tatku, hledá porozumění v tom, jak se cítí a proč, společně to pojmenováváme*“

poznávání vlastních silných stránek „... *kdy na jednom ze sezení měli malovat, nemluvit a učili se dávat druhému pozitivní zpětnou vazbu, obdržel hned několik ocenění, ..., pak už se těšil*“

Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2

U Filipa ukazuje vyhodnocení dotazníku PHCSCS-2 na úroveň sebepojetí jakou má většina jeho vrstevníků. Kromě hodnot dosažených v oblasti intelektového a školního postavení (INT), které je u něj nad průměrnou hranicí, podobně jako oblast fyzického vzhledu a vlastností (PHY) jsou ostatní hodnoty v jednotlivých oblastech situovány v pásmu průměru, bez větších nápadností. Změny, které jsou zachyceny mezi jednotlivými měřeními, způsobují ve Filipově případě jeho odlišné odpovědi na následující tvrzení:

- (BEH) *Když něco nevyjde, je to obvykle moje vina* (z původního ANO na NE)
- (PHY) *Vadí mi, jak vypadám* (z původního ANO na NE)
- (POP) *Cítím se vyčleněný z kolektivu* (z původního ANO na NE)
- (HAP) *Dobře vycházím s ostatními* (z původního NE na ANO)

Škála rodinného prostředí a sledované proměny

Podle získaných výsledků z dotazníku Škály rodinného prostředí se v rodině F zajímají její členové jeden o druhého, navzájem se podporují a pomáhají si. Otevřené jednání a vyjadřování postojů a pocitů přímo se v rodině F pohybuje v pásmu normy. Zvýšená se ukazuje třetí ze vztahových dimenzí – konfliktnost, je tedy zřejmé, že členové rodiny budou zvyklí na konfliktní interakce. Pro tuto rodinu je také typická orientace na nezávislost – její členové jsou podporováni v samostatném rozhodování a řešení problémů. Jako zvýrazněný je také důraz na soutěživost a dosahování lepších výsledků (např. v práci nebo ve škole). Patrná je přitom menší míra pořádku a organizovanosti – stanovení a platnost pevných pravidel, včetně důslednosti jejich dodržování.

Pohled jednotlivých členů rodiny na klima v rodině se ukazuje dle hodnot skóru inkongruence, jako souhlasný.

Proměna hodnot jednotlivých dimenzí sledovaná díky administraci dotazníku před a po realizaci výcvikové skupiny ukazuje na nejvýraznější posun v dimenzi nezávislosti, ale v méně výhodném směru od nezávislosti k závislosti. Opačný směr posunu je zaznamenán v dimenzích soudržnosti, expresivity, konfliktnosti, stejně jako ve všech dimenzích osobnostního růstu (IKO, ARO, M) kromě orientace na úspěch, která zůstala ve stejné výši jako při zahájení výcvikové skupiny.

Největší možnost užítku toho, co na skupině získal, jak vnímají rodiče ve shodě, bude mít Filip ve školním prostředí, kde ho stav před vstupem do skupiny výrazně limitoval. Otec předpokládá, že už nyní z účasti na skupině profituje (*„... jeho narůstající sebevědomí je nepřehlédnutelné, to musí být za chvíli vidět i ve vztazích s vrstevníky ...“*). Matka vyjadřuje drobné pochyby z míry uplatňovaného sebevědomí (*„... aby toho zase nebylo moc, víte, to taky každý nemá rád, když jste si vědom svých hodnot a hned je všem hlásáte na setkání. Všeho moc škodí ...“*) a jeho dopady především v kontextu chlapcovy třídní situace (*„... mohlo by to napáchat na druhou stranu i škody ve vztazích v třídním kolektivu, když začne teď najednou sebevědomě vystupovat; ... u nich ve třídě jsou hodně soutěživí a cílevědomí studenti“*).

Za významné považuje matka, že se díky účasti ve výcviku prohloubily jejich společné rozhovory, u nichž následně zůstávali i bez syna pouze s partnerem. Považuje si, že je syn sebevědomější a díky ztrátě ostychu začíná zviditelňovat všechny svoje kvality, což považuje v dnešní době za nutnost (*„... vůbec nebylo možné uvidět, co všechno zná a umí, protože si to nechával pro sebe, a to není dobře, v dnešní době je potřeba se prezentovat,*

jinak jako byste nebyli“). Otec vnímá největší a nejvýznamnější posun v chlapcově sebedůvěře („... konečně si začíná víc věřit ...“).

Do výcvikové skupiny by Filipa vyslali určitě opakovaně, protože přínosy převáží počáteční nelibost („... byly chvíle, kdy jsem nevěřila, že to dá, hlavně na tom začátku, ale jsem ráda, že jsme vydrželi, protože ten profit je tedy jednoznačný“). Doporučení pro další realizaci výcviku směrem k účastníkům by neměli, podoba v jaké probíhal nyní, pro ně byla zcela vyhovující, což hodnotí s vědomím toho, že nebyli přímými účastníky. A právě z tohoto důvodu by ocenili směrem k rodičům, setkání i v průběhu výcvikové skupiny („... počáteční i konečná schůzka pro nás byly velmi důležité, škoda, že se takové nekonaly i v průběhu setkávání), a to pro silnější pocit spolupodílení se na osobním růstu dítěte, ale také pro možné sdílení zkušeností („... taky bychom možná správně a více přispěli do celého procesu; ... mít kontakt s dalšími rodiči, kteří s dětmi zažívají možná podobné situace, jednoduše si posdílet, co a jak, kdo řeší, jak je ještě více podpořit.“).

5.2 Významná témata plynoucí z provedené analýzy

Tato kapitola je věnována tématům plynoucím z provedené analýzy, která se objevovala napříč rozhovory a jsou pro naše téma nosná. Pro větší přehlednost jsou vázána na okruhy výzkumných otázek, které zde pro dobrou orientaci uvádím:

VO1: Jak rodiče vnímají absolvování SPV u svého dítěte?

VO2: Jaké konkrétní získané sociální dovednosti popisují rodiče u svých dětí?

VO3: Jak se získané sociální dovednosti projevují v rodině?

VO4: Jaká doporučení by rodiče viděli směrem k další realizaci SPV?

Před vlastním rozbohem zachycených témat považuji za důležité uvést poznámku k rodině (B). V případě, že budou uvedeny postřehy a konkrétní úryvky z rozhovoru, týkajících se této rodiny, bude se jednat o informace získané od babičky, jako hlavní pečující osoby o dospívající chlapce. Bude-li uveden postřeh od rodičů, vždy to bude explicitně uvedeno.

5.2.1 Vnímání účasti ve výcviku

Vstup do výcviku

Většinu participantů (n=4) byla možnost absolvování výcvikové skupiny zaměřené na podporu žádoucích sociálních dovedností nabídnuta **při návštěvě pedagogicko-psychologické poradny**. U třech účastníků se tak stalo při kontrolním vyšetření pro vývoj situace spojené s jejich diagnózou specifických poruch učení (A, B, D), v jednom případě v rámci individuálních konzultací v souvislosti se vztahovými obtížemi v třídním kolektivu (E). U dalších dvou z nich se **přihlásili rodiče sami**, jedni se dozvěděli o připravované skupině od známých, druzí na popud vlastního dítěte, které bylo inspirováno přihláškou kamarádky.

Motivy dospívajících pro vstup do výcviku, byly podle rodičů následující (řazeno podle četnosti):

- zvýšení sebevědomí (B, E, F)
- schopnost navázat kontakt s druhým (A, F)
- sebeovládání (B, F)
- nárůst/posílení sebedůvěry (B, D)
- upevnění/rozvoj vztahů s kamarádkou/dy (C, F)

- schopnost odmítnout (C, E)
- naučit se vymezit (C, E)
- vyjádření vlastního postoje/názoru (D, E)
- získání jistoty v kontaktu s druhými (A)
- ztráta stydlivosti (A)
- pevnost ve vlastním rozhodování (C)
- schopnost promyslet důsledky vlastního jednání (C)
- odpoutání se od školních neúspěchů (D)
- umění prosadit si vlastní názor (D)
- odolat výzvě (E)
- rozvoj komunikačních dovedností (F)
- sebezpoznání (F)
- zlepšení v řešení konfliktních situací (F)

Největší vliv či podíl na **konečné rozhodnutí**, zda dospívající do výcvikové skupiny začne docházet, měl v polovině případů (n=3) **dotyčný sám**, přičemž v případě rodiny (B) se pro rozhodování ukázala být **stěžejní osobou** babička dospívajícího; dospívající (C) přišla s nápadem účastnit se skupiny úplně sama **inspirována kamarádkou**, do skupiny již přihlášenou a v případě dospívajícího (E) bylo samostatné rozhodnutí podpořeno **odbornou autoritou** (poradenský psycholog), se kterou již byla práce dotýkající se sociální oblasti zahájena v individuální rovině. O **shodu s rodiči**, resp. kdy šlo o společné, téměř okamžité rozhodnutí, se jednalo v jedné z rodin (A). V další rodině (D) byla účast ve skupině **přijata** dospívajícím **jako fakt**, matka mluví o poslušném až odevzdaném vyhovění („... *řekli jsme, zkusíme to, tak šel, ... on už je prostě takový odevzdaný*“). U posledního dospívajícího (F) byla **zapotřebí širší diskuze** k podpoře nalezení smyslu pro účast ve skupině, kdy byl zpočátku dokonce nastavený proti své účasti ve skupině („... *příliš se mu do toho nechtělo, myslím, že neviděl smysl*“).

Postoj rodičů k účasti na výcviku

V souhrnném pohledu se ukazují postoje rodičů k absolvování výcviku jejich dítětem značně rozmanité, ale u každé z rodin jde o značně diskutované téma. Zatímco u dvou rodin (A, F) byli oba rodiče od počátku v **souhlasné shodě pro představené možné zisky**, v rodině (C) s účastí na skupině z počátku **nesouhlasil** ani jeden z rodičů, a to z důvodu **předsudků spojených s profesí psychologa**. V rodině (D) se otázka sociálně psychologického výcviku

setkala s prvotním **nezájmem**, ani jeden z rodičů o účasti svého dítěte ve skupině neuvažoval, v další fázi matka ale v souvislosti s ní mluví o výrazných **obavách** spojených s nárůstem povinností („... *mě to dost vyděsilo, řekla jsem si, ty jo další povinnosti navíc, to už s tou jeho školou nedám. Ty jeho poruchy nám dávaj zabrat, tam už nic dalšího nenarvem*“). Ke **změně postoje** došlo až po opakovaném kontaktu ze strany poradny. Po řádném **vysvětlení**, co by absolvování skupiny obnášelo a mohlo přinést, se následně otec významně zasadil o přihlášení syna do skupiny. Podobně jako v rodině (B), kde v případě matky byla k takové změně potřebná opakovaná **diskuze** s dodatečným dotazováním se pracovníků poradny. Tyto potřeby pramenily v jejím případě z obav o syna („... *špatně prožívá neúspěch, bála jsem se, že tady to bude jako ve škole a že bude agresivnější, protože bude prožívat tu bezmoc a to že zase povede k podceňování se, on pak o sobě hrozně pochybuje, hrozně o sobě mluví a nenechá si to vymluvit*“) a vedly k jisté rezervovanosti. Zde byl zaznamenán **drobný názorový rozpor** s otcem, který nabídku účasti ve výcvikové skupině pro syna naopak vítal, především díky své osobní zkušenosti („*Tu nabídku jsem bral, přišla mi skvělá, až mi přišlo líto, že za nás nic takového nebylo, já se s tím musel poprat sám, měl jsem to dost podobně jak on*“). Naproti tomu **výrazný rozpor v postojích** k výcvikové skupině byl patrný u rodiny (E), kde matka naprosto důvěřuje odborné autoritě, která účast ve výcviku navrhla a účast syna na skupině schvaluje a podporuje od prvního okamžiku, otec je v **opozici**, účasti syna na skupině sice nebrání, ale **bagatelizuje** její smysl a opakovaně vyzdvihuje svůj názor jako jediný správný („... *jak jsem řek, na to si musí každý přijít sám, naučit se jak na druhýho, i když někdy musí použít pěst nebo tak, musíš prostě mít vostrý lokty a postarat se o sebe ...; takový tohleto (výcvik) je prostě zbytečný*“).

Očekávání rodičů od absolvování výcvikové skupiny

Od absolvování výcviku očekávala každá z rodin (n=6) rozvoj a zlepšení **komunikačních dovedností**, konkretizovaných na získání jistoty v kontaktu s druhými (A), řešení konfliktních situací (F), a to navíc bez agresivity (B), schopnost stát si za svým názorem (C), umět ho vyjádřit a prosadit (C, D), naučit se odmítat a vymezit se, či odolat rizikové výzvě (C, D, E) a také schopnost promyslet důsledky svého chování (D: „... *aby si dokázal ustát to svoje, i když s ním nebude třeba okolí souhlasit, samozřejmě když to bude ok s jeho potřebou a hodnotami*“).

A zvýšení **sebedůvěry** a **sebevědomí** (B, D, E, F) a dále s těmito dvěma kategoriemi související očekávání ve zlepšení dovednosti navazovat nové vztahy vhodným způsobem,

pečovat o ně a udržet si je (E), ale také posílení, či zlepšení stávajících vztahů s vrstevníky (E) nebo získání nadhledu a schopnosti ustoupit (B).

Rodiče svých dospívajících dětí sledovali účastí ve výcviku také **zažití aktivit ve skupině** vrstevníků s podobnými zkušenostmi, které v případě (B) jsou spojeny s **obavou** („... *zažije si, že je lúžr, což by mohlo jeho postoj, že je k ničemu ještě upevnit*“) a v případě (D) s **nadějí** v pomoc odpoutání chlapcovi pozornosti od školního neúspěchu, přínosu uvolnění a zažití radosti. A v neposlední řadě nabytí **odvahy pro samostatné rozhodování** (E).

Pouze v případě jednoho rodiče (otec E) se očekává **žádný dopad** („... *z toho nic nebude*“) naproti očekávání rodiny (F), které se ukazuje jako vysoce **nárokové**, neboť je očekáván posun kromě výše uvedeného také v oblasti seberozvoje, sebepoznání, poznávání druhých lidí, kultivování vlastních reakcí, asertivity, celkovém zlepšení ve vztahování se k druhým, spolupráce ve skupině, rozpoznání stresových situací, prezentační dovednosti, a to díky vysoké **motivovanosti obou rodičů**, jejichž cílem je maximální podpora syna ve zlepšování jeho sociálních dovedností.

Stěžejní momenty průběhu výcviku

Silné momenty, které rodiny díky výcvikové skupině, do které docházel jejich dospívající, zažily, byly vázány ve třech případech na úplné **zahájení skupiny**. V rodině (A) panuje přesvědčení, že bez vnější podpory ze strany otce, by dívka pro výraznou **nejistotu ze setkání s dalšími účastníky** docházku do skupiny vůbec nezahájila a volila by útěk ze situace. V mírnější podobě byla obdobná počáteční nejistota s tendencí k neúspěšnému maskování zmiňována i zástupci rodiny (B). Samotný začátek docházky do skupiny byl výrazným momentem i v případě rodiny (E), jejíž zástupci mluví o **výrazných obavách** syna z prvního setkání, které jsou částečně připisované i prožité zkušenosti se šikanou dospívajícího. Oproti dvěma předcházejícím **vyrovnávacím strategiím** bylo v tomto případě použito získávání pozornosti nevhodnými poznámkami a šaškováním.

Důležité vzpomínky na průběh výcviku byly v další rovině vázány na prožitky spojené s realizovanými **aktivitami**. Ve dvou případech (A, F) šlo o tzv. **hraní rolí**, kde bylo silným momentem, který byl rodičům zprostředkován, možnost vyzkoušet si vyvolat konflikt, konfrontovat se v diskuzi s druhými, zkoušet odolávat slovnímu útoku (A: „... *a když dostala do ruky konkrétní strategii, jak se zachovat*“). Výraznou technikou bylo také **hledání silných stránek** (B: „... *vyprávěl, jak seděl na prázdné židli a ostatní mu říkali, v čem je*

dobrý, za co si ho váží, čeho dobrého si u něj všimli, tak to bylo až dojemné“), opakovaně se k ní vrací a z předané zpětné vazby čerpá dodnes.

Zmiňováno bylo i výraznější **emoční prožívání** některých aktivit v průběhu skupiny, situovaných asi do poloviny setkávání ve smyslu **náročného plnění zadaných instrukcí**, resp. účastníci vnímaných a reprodukováných jako jistý protiúkol zmiňuje i rodina (C: „... *tak třeba hraní, že se má rozčilit, že má odmlouvat, neposlechnout a tak dále“).*

Dalším z důležitých momentů pro rodiče se ukázala skutečnost zažitého **přijetí dospívajícího ve skupině** (B: „... *mohl se bez obav vyjádřit, nepřišlo posmívání, ale práce s chybou, ze které vyšel jako vítěz, byl brán vážně“).*

A v neposlední řadě i **negativní postřeh** rodiny (D) spojený s výraznou **frustrací** matky z nesdílnosti syna, na kterou nasedala její **nejistota**, zda byla účast ve výcviku dobrým krokem, zklidnění přišlo až s postřehem prvních změn v chování chlapce („... *vlastně jako kdybyste z něj sundali nějakou deku, nebo závoj, osvobodili mu ramena a taky mohl lépe uvidět život a usmívat se na něj, pak jsme si řekli, jo, bylo to dobře“).*

Podpora v průběhu výcviku

Dalším významným tématem je otázka poskytované **podpory rodičů** pro absolvování výcvikové skupiny. Lze ji zahlížet v intencích vnímání ze strany jejich poskytovatelů co do **intenzity**, kdy je uváděná jako velmi intenzivní zájem o skupinu (A), kdy je brána jako samozřejmá (B), nebo jako maximální, ale s dojmem, že ne všechny možnosti byly využity (D: „... *jako když nereagoval na výzvy ke společným diskuzím“), či je pojmána jako zátěž (C: „... dost komplikované skloubit všechny aktivity dohromady a pak ta ztráta času, co jsem mohl udělat za ten čas, jak jsem čekal“).*

Bohatší informace poskytuje pohled prostřednictvím **formy poskytování podpory**. Nejčastěji je uváděna její podoba ve formě **společné diskuze** – před zahájením výcviku (B, F) i v jeho průběhu, po každé jednotlivé hodině (A, B, D, E, F). Další důležitou formou byla **podpora docházky** do skupiny, a to jak na samotném začátku realizace skupiny (A: „... *to jsem si jistá, že bez jeho (otcovy) podpory by tam vůbec nedošla“), tak v jejím průběhu (C: „... tak určitě to náročné dojíždění a čekání na dceru“)* a také **zvládnutí emočních reakcí**, které by bez účasti na skupině nebyly. Mezi dalšími nacházíme podporu v podobě **souhlasu s účastí** ve skupině (B) nebo v rovině **prostředník v komunikaci** mezi chlapcem a otcem a **spolupráce s poradnou (E)**.

Kromě rodičovské podpory se v jednom případě (B) objevuje i další důležitá postava, kterou je **babička**, žijící v těsné blízkosti rodiny, která do jisté míry zastává rodičovskou roli.

Naproti poskytované podpoře byl identifikován i opačný pól – **chybějící podpora**, která se objevila u rodiny (B), jejíž členové ve shodě uvádí, že společná komunikace o dění ve skupině neprobíhala a v další rodině začala až v průběhu (C: „... *zájem projevila až matka, ve chvíli, kdy se objevilo náročnější emoční prožívání dívky spojené s děním na skupině*“). A v případě rodiny (E) šlo o **naprostou absenci podpory** ze strany otce.

Dále je zde otázka **podpůrných aspektů mimo rodinu**. Jednalo se o podporu pro samotné účastníky – do této kategorie by spadala účastníkem **utvořená dobrá zkušenost se skupinou** (A, B), která vedla v jednom z případů ke změně postoje ke skupině (A: „... *nejprve nechtěla, pak se začala i těšit*“), ve druhém případě vedla i ke změně v nastavení dospívajícího (B: „*Dobrá zkušenost v partě skupiny podpořila jeho uvolnění a chození s chutí*“).

Dále další **důležitá osoba v rodině** (B), kde šlo o babičku a její důležitou roli, kterou sehrála v docházce vnuka do skupiny („... *možná, že bez ní by to ani nebylo, jako spousta věcí; ... věnovala čas a prostor na důkladný rozbor pro a proti vstupu do výcviku ...*“).

A v další řadě o podporu pro rodiny účastníků. Jako významná byla vnímána podpora ve formě možného individuálního **setkání s pracovníky poradny**, a to jak s lektory výcviku **před zahájením skupiny**, které v případě rodiny (C) zeslabilo vliv rodičovských předsudků spojených s profesí psychologa a dívka tak do výcviku po výrazném váhání nastoupila. Výraznou podporou bylo individuální setkání s lektorkou výcviku v jeho počátcích (A, E), díky které se synem dobře zvládli náročný začátek skupiny (E: „... *díky tomu jsme dali začátek výcviku, jako vůbec si ho ustát před tátou a pak s klukem s navázáním dobrého kontaktu s druhými*“) a měl tak příležitost získat vhodné strategie pro určité typy situací (E: „... *že už ví jak na to, sám si pak leccos zkoušel a úspěšně, díky tomu mohl v docházce pokračovat*“) a učinil korektivní zkušenost, jak lze jiným vhodnějším způsobem úspěšně navázat vztahy s druhými. Tak zároveň **v průběhu skupiny**, pokud si to vyžadovala situace, kdy narazili na náročnější emoční prožívání dcery, spojené s aktivitami ve skupině (C: „... *když jsme mohli zavolat paní doktorce a probrat to, to nás uklidnilo, takže jsme ji mohli v klidu posílat na výcvik znovu.*“). Některým rodičům tato setkání pomohla porozumět probíhajícímu procesu, sami mohli přizpůsobit svoje jednání a svým konáním ho podpořit (D: „... *tedy nesmírně důležité byly konzultace z oka do oka s lektory výcviku, když běžel,*

rozebrali to s námi a pochopili jsme, co se děje, co se s ním děje, co se od nás chce, co on chce a potřebuje“).

Vděčnost za poskytovanou podporu vyjádřili všechny zúčastněné (A, B, C, D, E, F) rodiny.

5.2.2 Získané sociální dovednosti

Spontánně sdělované dopady

Jedno z témat, které bylo v souvislosti s otázkami o získaných dovednostech dospívajících dětí v rámci spontánně sdělovaných odpovědí rodičů zachyceno, je téma **změny v komunikaci**. Ty se týkaly zejména **nárůstu odvahy a jistoty** v komunikaci (A, E) a spolu s ním rozvoje schopnosti **vyjádřit vlastní názor** a učení se jeho postupnému prosazování. V dalších dvou případech (A, D) šlo o **uvolnění se v komunikaci s druhými** a celková změna nálady, spojená s vyšší mírou použití humoru, díky čemuž je možné ve vzájemných rozhovorech sledovat více smíchu a radosti. Dalšími rodiči je vysledován nárůst **spontaneity** (F: „... *třeba je fajn, že o dost rychleji reaguje na takové to moje pošťouchnutí a tak, víc se teď bavíme, je to takový odlehčený, předtím bylo všechno strašně na vážno ..., řekne teď, co si myslí*“), což se navíc odrazilo v atmosféře celé rodiny (F: „... *vlastně se to děje se všemi, užijem si teď o dost víc srandy*“). Zástupce další rodiny v tomto smyslu uvádí **větší otevřenost v komunikaci** a zároveň **menší prchlivost** (B: „... *víc povídá, je ochotný sám vyprávět, rozebírat svoje myšlenky, v diskuzi je aktivnější*“). Domněnkou, co je důvodem pro tuto změnu, je **vliv zkušenosti** s ostatními členy skupiny, zejména **pozitivní zpětná vazba**, kterou získávají. Matka (C) označuje jako překvapivé, že se u dcery našla schopnost **říct si o zpětnou vazbu, říct si o pomoc**, vnímá, že do jejich vztahu to přineslo **nové interakce** („... *častěji přijde rozebrat situaci, někdy s odstupem času, když to nějak stráví, chce vysvětlit moji reakci a taky si řekne o můj názor, dřív chodila s nafouknutou pusou a nechtěla nic slyšet*“). Jeden z otců zmiňuje, že zažil radost v případě, kdy syn uplatnil **vymezení se proti požadavku druhého** (D: „... *to byla radost, když se postavil za sebe, zase něco v dobré víře chtěla, a on ji slušně poslal do háje, jakože bylo to pak v pohodě, bez hádky*“).

Dalším tématem, které se ukázalo jako významné, jsou **změny v chování**, které explicitně jmenují všechny z dotazovaných rodin. Nejčastější zmiňovaná kvalita v chování by se dala zarámovat pojmem **přívětivé jednání**, kdy je zmiňována větší ochota ke sdílení a společným rozhovorům (B, F), přívětivost v kontaktu (A: „... *kromě toho, že se víc směje,*

přijde se zase čas od času obejmout“), větší ochota pomoci (F: „... co teda dřív tak nedělal, že se zeptá, s čím chci pomoci, nebo jde a sám to udělá a komentuje to, že tak je to správně, že si přece máme pomáhat“) nebo také všímavost a ocenění pro sourozence (C).

Další, dle četnosti nejvýznamnější změnu v oblasti chování je **navazování vztahů**, a to navenek, kde dvě z rodin (A, F) poukazují na posun (A: „... zdá se, že když teď byla v nové skupině, že rychleji zapadla, už si tam našla spřízněnou duši a těší se tam“), ale také sám k sobě (D: „... jako že ubylo toho sebezpodceňování, už o sobě nemluví jako o největším blbci“).

Další z identifikovaných kategorií je **proměna interakce**. V tomto ohledu mluví rodiče o aktivním naslouchání ze strany dospívajícího (A: „... když s námi mluví, je v klidu, dívá se na nás, zeptá se, co jak myslíme a tak, to je určitě změna“), další z nich o větší přizpůsobivosti a ochotě hledat společnou dohodu (B), o projevu dovednosti uznat chybu a omluvit se (E), o dovednosti prohrát (B: „... tak, že přijme prohru a nevzteká se jako dřív“) a také o dovednosti přijmout kritiku (D: „... už nevyletěl jako čertík z krabičky, když jsem mu řekla, že takhle se to nedělá a že my to doma máme jinak“).

V dalším projevu byly uváděny projevy **empatie** (C: „... že když spolu mluvíme, tak i řekne, chápu to, asi to nebylo nic moc, taky to pro tebe není lehký a tak“) nebo také evidentní **úbytek agresivního chování** chlapce vůči bratrovi ve spojení s větším promýšlením toho, co řekne a udělá (B: „... ubylo ataků na bratra, je pozitivnější, párkrát už se bráchovi i přizpůsobil, respektoval, co řekl a zařídil se podle toho, podpořil ho v jeho názoru, i když byl jiný než jeho, dokonce mu opakovaně pomohl a uznal, že jeho pohled je správný. Od poloviny setkávání se vlastně neobjevila žádná agresivní reakce. Víc si to promýšlí“).

U dalšího dospívajícího zachytil jeho otec projevy **pozitivnější nálady** a celkově větší spokojenosti. Další z účastníků podle svých rodičů **ztratil nadměrnou sebekontrolu** a **ostych** a projevuje se s větší otevřeností, smíchem a žertováním (F: „... spolu s tátou zažívá víc radosti, víc se směje, žertuje, je dobře naladěný, vůbec se jako celkově uvolnil, dřív se dost kontroloval a taky styděl říct, co si myslí“). A v jednom případě přináší matka změnu v chování ve smyslu **dodržování pravidel** (E: „... jo, jako teď víc poslechne, dá si říct“).

U rodiny (C) nedokáže ani jeden z rodičů spontánně pojmenovat **žádnou konkrétní změnu**, kterou by spojovali ryze s účastí na skupině.

5.2.3 Projevy získaných dovedností v rodině

Místo užitku

Rodina – partner – sourozenec

V rodině (A) ve shodě oba rodiče uvádí překvapení z množících se reakcí na rodinné příslušníky ve vzájemné interakci, které se vyznačovaly **větší otevřeností a přímostí ve vyjádření vlastních postojů** („*to její zakřiknutí jakoby se občas úplně ztratilo, byla úplně nadšená, oba jsme koukali s otevřenou pusou*“). Někteří z rodičů mluví ve spojení s absolvováním výcviku jejich dospívajícího dítěte o určitém **obohacení**. Pro matku (F) jde o obohacení jejich vzájemných rozhovorů o nová témata, o **prohloubení společných rozhovorů** jak v rodině, tak i těch partnerských („*vlastně nás to všechny víc propojilo*“). Matka (A) vysvětluje, že se o komunikaci také zajímá a společné rozhovory s dcerou i jí samotné přinesly **profit ve smyslu práce na sobě** v oblasti mezilidské komunikace, začala si sama více prohlubovat znalosti o komunikaci a zkouší měnit některé svoje komunikační návyky, které vyhodnotila jako neproduktivní („*... víc uplatnit, co přinesla A ze skupiny, nebo něco co si k tomu i najdu, i u sebe, jako jak mluvím s dětma i s manželem, že to někdy není tak, že by to někam vedlo, spíš k ničemu, pak se třeba chytne nebo je tichá domácnost*“).

Díky kladeným otázkám si zástupci rodin ve dvou případech (A, B) také uvědomili, že je možné, díky novému přístupu ze strany dospívajících, kteří absolvovali skupinu, vidět i **proměny ve vztahu se sourozenci** (A: „*jako klidnějc spolu mluví, víc diskutují, vysvětlují si své pohledy a A. tam má trochu víc nadhledu*“; B: „*... jak jsou v pohodě, v klidu, no úplně kámoši*“) a popisují, že díky tomu zažívají **úlevu**, či **větší pohodu** (A: „*No, pohoda, protože nemusíme dávat energii do řešení jejich žabomyších válek*; B: „*to vám je taková úleva i pro mě, protože nemusím řešit jejich nekonečný sváry*“).

Rodiče C si uvědomili, že díky společným výjezdům na skupinu posílili i vlastní **volní vlastnosti**, sám otec uvádí, že šlo o jisté **vykročení z komfortní zóny** („*... bez našeho odvozu by se tam nedostala, a jak byla zima, hodně sněhu, tak to někdy bylo těžký, že se nám samotnejm nechtělo*“) a deklarovali dceři **vhodný vzor chování**, kdy je potřeba překonávat nepohodu a splnit domluvené („*at' bylo, jak bylo, a že se nám často už nikam nechtělo, nakonec jsme vždy vstali, odvezli ji a čekali na ni*“).

Zároveň se ukazuje, že absolvování výcviku dospívajícím dítětem může přinést do rodiny i jisté **ambivalentní situace** (A, D). Otec (A) se zmiňuje o **nepohodě** v rodině, kdy se situace spojené s výcvikem staly občasným **zdrojem konfliktů**, přičemž konstatuje, že

i tak šlo vlastně o **přínos** („*to překvapení nebylo příjemné, zaskočilo nás to, ale pak jsme vyhodnotili po rozboru s lektorkou skupiny, že je to vlastně dobře, že vlastně trénuje, co se tam učili*“). V rodině (D) šlo o společné **partnerské rozhovory**, zejména o poskytované podpoře dospívajícímu dítěti, kterou otec vnímá jako **zatěžující** a proti které se syn z jeho pohledu zdravě vymezil, zatímco matka to celé prožívá jako **nespravedlnost** („*...je to nefér, když se starám, tak je to špatně, táta se někdy ani nezeptá a je to ok*“). Matka udává, že dopady absolvování výcviku, byly pro rodinu proměnlivé, zpočátku šlo v jejích očích jistě o zátěž, spojenou s obavami o syna, **frustraci** z její péče, které dle sebe věnovala dostatek, ale která byla spatřována jako nadměrná až k postupné **úlevě** a uvědomění si, že má **čas i pro sebe**. V tomto směru vnímá otec shodně s matkou úlevu a vytvoření individuálního prostoru pro každého z nich.

Pro rodinu (E) podle matky přinesla účast na skupině několik **konfrontačních okamžiků**, popisuje, že bylo nutné se vymezit, prosadit většinový názor a ze strany otce vše vyžadovala jistou míru ochoty ustoupit, resp. nebránit docházce do skupiny a nehanit ji, což se dle matky podařilo jen částečně, ale chápe to v důsledku jako **nácvik aktivit** ze skupiny ještě doma v realitě („*... jako kdybysme měli ještě takovou skupinu doma*“)

Škola – vrstevníci

Někteří z rodičů vyjadřují určité dopady výcviku i ve **vztahu ke škole a vrstevníkům** jejich dospívajících dětí (A, B, C, E, F). Mluví ve spojení se školou o určité **úlevě** (E: „*určitě se to zmírnilo, takže zřejmě je to víc vidět ve škole, situace se zklidnila, už dlouho (celý měsíc) jsme neřešili žádný průšvih, tak jsme si teď trochu oddychli*“) díky **úbytku konfliktů** ve třídě, kam jejich dospívající dochází (A: „*už neřešíme pořád jenom konflikty ve škole, který stejně nemáme moc šanci ovlivnit, takže si to asi zvládá sama, nebo o tom přestala mluvit, doufám teda, že to první je správně*“). Že se situace mění pozitivním směrem usuzují jednak na základě zpráv ze školy (E: „*...i ze zpráv od učitelky se dá předpokládat, že se zklidnil, že je jistější, že se snaží s druhými vycházet po dobrém a pomáhá*“), tak i přímo díky sdělení svých dospívajících dětí, že se situace uklidnila (A: „*... tak z vyprávění, že se jí podařilo holky ve škole překvapit, jak zareagovala, když něco chtěly a ona ne, no a už to pak nezopakovaly*“) a vyjadřují tak **naději**, že byla získána strategie, jak to udělat, když bude pod tlakem okolí, jak **se má postavit za sebe**. V podobném smyslu se vyjadřuje i matka (F) spojující **zlepšující se vztahy s vrstevníky** se zvyšujícím se **sebevědomím** syna („*...už teď je to, že je víc sebevědomej, vidět, jako že ho víc berou ve třídě, se mi zdá, už je slyšet*“). Naopak matka (C) se vyjadřuje o dopadech výcviku spíše opatrně („*zatím nevíme, snad to*

bude umět použít, až se do té situace dostane, doma je to asi v pohodě, spíš mě napadá, že jde o školu a pak ve volném čase s vrstevníky, jo v těch skupinách jinejch lidí a dětí“).

Rozdíly v pohledu otce a matky

Rozdíly v pohledech rodičů se ukazovaly v počátcích, v průběhu skupiny i ve vnímání změn u dospívajících u všech rodin, s výjimkou rodiny (B), kde nebyly zachyceny, a to proto, že informace o dopadech výcviku podala jen převážně pečující osoba - babička.

Souhrnně se u matek oproti otcům více objevovaly určité **obavy** (D: *„jo, a když nastoupí, tak si třeba zažije nepříjemný věci a bude se podporovat ten jeho pesimistický pohled“*; F: *„no jen aby nebyl ten vzrůst sebevědomí příliš, aby mu to ještě neuškodilo“*) a **pochybnosti** (A: *„...kdo ví, jestli za to může, že tam chodil nebo je to vývoj; D: „...tak jestli nemohly být jako výraznější, ty změny, no než co vidíme, asi kdyby chtěl, ne?“*).

Otcové se naopak ve větší míře nad některými aspekty vůbec nezamýšleli, méně diskutovali o dění ve skupině, sledovali celý proces spíše zpozzdálí, spíše jako **pozorovatelé**. Vývoj událostí přijímají jako skutečnost, bez výrazných reakcí. Zřejmě i díky tomu se vzájemné **vztahy s dospívajícími** z pohledu některých otců (...) **nijak zvlášť neproměňovaly**, resp. nebyly **zaznamenány**. Matky častěji pojmenovávají **prožívání emocí**, které v průběhu výcviku zažívaly. Z uvedených šlo o vztek (F: *„když jsme se nemohli dohodnout“*); radost (D: *„když jsem uviděla tu proměnu u něj“*); strach a obavy, (A: *„no z toho zda a jak to zvládne“*; *„když některá setkání tak prožívala“*); překvapení, (E: *„když jsme narazili na to, že otec vnímá tu situaci tak odlišně“*); rozmrzelost (A: *„z toho jak s námi mluví“*); smutek (E: *„za syna, že mu tohle otec dělá“*); uspokojení (F: *„z toho, že jsme dobře vybrali a dobře se rozhodli“*).

Nejčtenější rozpor mezi matkami a otci (u tří rodin ze šesti) byl sledován v **postoji k výcviku**. U rodičů (B) se rozdílnost v pohledech projevuje tak, že otec účast ve výcviku vítá, vnímá ho jako výhodu, pro osobnostní rozvoj chlapce, (*„...že na to nebude sám, já jsem si musel poradit sám, sám čelit podobným situacím, bez návodu...“*); naproti tomu matka by naopak uvítala, kdyby si ke zkušenosti a díky ní k osobnostní proměně došel sám, věří pak ve větší a trvalejší efekt (*„...když si na to přijde sám, bude si to pamatovat víc, než když se o tom budou bavit ve skupině“*). U rodičů (E) se projevuje v postoji k výcviku zásadní rozpor. Zatímco matka s důvěrou přijímá doporučení od autority a v realizaci výcvikové skupiny vidí smysl, otec popírá jakýkoliv smysl a možný efekt výcvikové skupiny a před chlapcem opakovaně (i když se zmírňující se tendencí) bagatelizuje skupinu a všechny dílčí aktivity, které se zde realizují. U rodičů (C) je otec oproti matce více radikální ve svém

postoji k účasti na výcviku, kde hrají hlavní roli předsudky spojené s profesí psychologa, orientované na vlastní osobu („... *tak, že mrkne a vidí vám až do žaludku, že; nemáme zapotřebí, aby nám někdo zkoumal rodinu*“), u matky je v popředí obava z toho, jak by na skutečnost, že dívka dochází k psychologovi, reagovalo okolí („...*a jak bysme to potom vysvětlovali, no nevěděla jsem*“). Rozdíl je spatřován také v **konečném přistoupení k účasti** dospívajícího na skupině. Otec nakonec pojal účast ve skupině jako dívčinu volnočasovou aktivitu, více se o dění ve skupině nezajímal, jako kdyby ji vozil na další kroužek; matka názor přehodnotila a dceřin výcvik pro ni byl dobrou psychologickou službou.

Ve dvou rodinách (A, D) se ukazuje jako rozdílné vnímání **míry podpory** dospívajícího. Otec (D) vnímá na rozdíl od matky, že jejich podpora (tedy zejména ze strany matky) je **nadměrná**. Mluví o tom, že se jí chlapec i **vyhýbal** („...*zkrátka jí bylo všude moc, pak se není čemu divit, že se kluk odmítá bavit*“), přičemž matka ji vidí jako **adekvátní** a **žádoucí** („...*překvapilo mě to, dost nepříjemně teda, když jsem byla odmítnutá, přitom je normální se zajímat, ne?*“). Podobně v případě rodiny (A), kdy podpora ze strany matky v podobě rozhovorů o dění na skupině přichází ve **značné intenzitě** po každém setkání, naopak otec **se zajímá** ve chvíli, kdy se **náhodně** u takové diskuze ocitl. Oba rodiče tak sice shodně vnímají nároky na podporu z jejich strany jako běžné a samozřejmé, v jejím poskytování nacházejí i přidanou hodnotu v podobě společné jízdy autem na a ze skupiny, která je pro ně pro oba dobře stráveným časem s dcerou. Odlišná je však jeho forma trávení, kdy u matky je patrná **orientace na výkon** („*to bylo ještě fajn k dalšímu rozvoji dcery, ještě jsme hodnotily dění na setkání a plánovaly, kde a kdy si to, co dělali, vyzkouší*“) na rozdíl od otce, který cestu vidí jako **příjemnou výplň času**, kdy měl svůj prostor zpěv a humor („...*sloužily jako příjemně strávený čas s dcerou, kdyby nebyl, byl bych v práci, dcera na telefonu, takhle jsme si zazpívali, dělali jsme srandu...*“).

Odlišný pohled byl zachycen také v kontextu toho, **kdo poskytuje podporu** v osobnostním rozvoji (otec C: „*vidím, že je dobře, že se tohle učí od jiných*“ X matka C: „*tak tím bysme ji měli vybavit my, to máme mít ve své režii my*“).

Skutečnost, že v rodině **přibylo konfrontací** ve společných rozhovorech, vnímá jako **výhodu** otec (A: „*to je vlastně dobře, může trénovat, co se naučila*“), zatímco matka je považuje za **zátěž** a **příčinu** řady zbytečných **konfliktů**.

Mírný rozpor byl zachycen i v otázce **pokroku**, který dospívající díky výcvikové skupině učinil (D), kde na rozdíl od manželky vnímá otec u syna **posuny v komunikaci**, zatímco matka uvádí, že by čekala **výraznějších změn**, než které pozoruje.

Výhody a nevýhody

Jako **výhoda** je ve spojení s absolvováním výcviku spojována možnost získávat **novou - lepší zkušenost**, a to jednak s dospělými i vrstevníky, než jakou mají dospívající většinou ve škole (D: „*jsem rád, že se takhle pracuje, pač, když je dítě ve škole zaškatulkované, už nemá šanci z toho šuplíku vylézt, tady to bylo jiné, dostává šanci se měnit, ukázat, že to s ním není tak hrozný a viděj to i ostatní děcka*“). Ale zároveň i pro rodiče (E: „*... vidím jako osvobození z myšlenky, že je a bude syn nešťastný*“).

Mezi další výhody je zařazena možnost **setkání a sdílení** i s jinými rodiči, jejichž dítě se potýká s obtížemi ve vztazích s vrstevníky (A, F).

Naopak jako **nevýhoda** je vnímán nárůst počtu **konfrontací s dospívajícím**, které přinášejí určitou novou zátěž (A: „*... občas to přináší napětí a nepohodu, i když vím, že jde o trénink a je dobře, že si naučené vyzkouší, stojí nás to všechny víc času a energie*“), která se nakonec ukazuje v určitém smyslu jako užitečná.

Podobná „**nevýhoda výhodou**“ je zdůrazněna díky rodině (D), kdy otec vnímal, že **syn a jeho výcvik** se stal **primárním tématem** rozhovorů v rodině, i s partnerkou, což se ukazovalo, že je pro něj náročné a dochází ke **ztrátě pozornosti a zájmu** o jiná témata a osoby v rodině („*... třeba starší syn, ten se díky své neproblematičnosti naprosto vytratil z hledáčku mámy, no o nás nemluvě, to mě fakt rozčilovalo*“). Účast ve výcviku tak vedla i ke **konfliktům**, za které je ale s odstupem času rád, protože ukázaly **důležité aspekty** v jejich soužití, které bylo vhodné **zkorigovat**, což se díky společné diskuzi také podařilo („*... tak nás to ale taky dohnalo k tomu, že jsme museli sednout a probrat to, to teda nebylo příjemný, ale dost to pomohlo, pak se to o dost zlepšilo*“).

5.2.4 Doporučení pro další realizaci výcvikové skupiny

Opakování rozhodnutí

V případě, že by se rodina měla opětovně rozhodovat o účasti svého dospívajícího dítěte na výcvikové skupině, všichni dotazovaní odpověděli, že by učinili **stejné rozhodnutí** a účast by jednoznačně podpořili. Jedním z kritérií pro stejné rozhodnutí by byl **přínos** a **celkový výsledek** (A, C, D, E), dalším pak převážení **pozitiv** nad negativy (B, F) a **zprostředkované dopady** o průběhu výcvikové skupiny (B).

A: („*Určitě ano, jí i nám to prospělo, tak nějak celkový přínos*“)

B: („*Účast vnuka ve výcviku bylo dobré rozhodnutí; moc nevím, u toho byla, hlavně babi, ale ano; ano, šel bych do toho znovu, беру в potaz, co říká babi*“)

D: (*„i přes zádrhely, co to přineslo, bych nakonec volila stejně“*)

F: (*„tak jo, přínosy převážili, to co bylo na začátku, jak nechtěl vůbec; jistě, protože vidím ten výsledek, za ten jsem rád“*)

Doporučení

Doporučení směřovaná pro další realizaci výcvikové skupiny byla směřována jednak **pro dospívající a rodiče** ve smyslu odložení předsudků, ostychu, či obav (A) a ztráty váhavosti a učinění rozhodnutí výcvik absolvovat (E).

A jednak **pro realizátory**, kde dochází ke shodě v doporučení realizovat vícero **rodičovských setkání** v průběhu výcviku pro zprůhlednění procesu (A), jako rozšíření podpory pro syna a pro seberozvoj rodiče (D) a dále pro zvýšení pocitu spolupodílení se na proměně situace dospívajícího a pro možnost sdílení s ostatními rodiči (F). Zástupci dalších rodin (B a E) se přiklání k doporučení **pokračování skupiny** i v dalším období.

A: (*„rozhodně schůzky pro rodiče, jako další kromě těch před a po, to bylo super jednání, věděli jsme, do čeho jdeme, co očekávat, co ne a tak“*)

E: (*„Jako dobrý by mi přišlo pokračovat ve skupině i dál“*)

D: (*„určitě setkání s lektory skupiny i častěji než jen dvakrát za dobu trvání výcviku, jako podpora, ale i jako rozvojově pro nás“*)

F: (*„vidím v nich příležitost ještě více se podílet, podpořit ho a taky si to probrat s dalšíma rodičema“*).

5.3 Zodpovězení výzkumných otázek

VO1: Jak rodiče vnímají absolvování SPV u svého dítěte?

Většinu participantů byla **možnost absolvování** výcvikové skupiny **nabídnuta** při návštěvě pedagogicko-psychologické poradny (ve spojení s kontrolním vyšetřením pro vývoj situace spojené s jejich diagnózou specifických poruch učení nebo v rámci individuálních konzultací v souvislosti se vztahovými obtížemi v třídním kolektivu). V jednom případě byla realizace výcvikové skupiny **vyhledána proaktivně** samotnými rodiči bez vědomí dospívajícího a jedna z dospívajících byla k účasti inspirována kamarádkou.

Motivy dospívajících pro vstup do výcviku, byly podle rodičů: zvýšení sebevědomí, získání schopnosti navázat kontakt s druhým, zlepšení sebeovládání, nárůst/posílení

sebedůvěry, upevnění/rozvoj vztahů s kamarádkou/dy, získání schopnosti odmítnout, naučit se vymežit, vyjádřit vlastní postoj/názor, získání jistoty v kontaktu s druhými, ztráta stydlivosti, nárůst pevnosti ve vlastním rozhodování, zlepšení schopnosti promyslet důsledky vlastního jednání, odpoutání se od školních neúspěchů, umění prosadit si vlastní názor, odolat výzvě, rozvoj komunikačních dovedností, sebepoznání a zlepšení v řešení konfliktních situací.

Největší podíl na **konečné rozhodnutí pro vstup** do výcvikové skupiny měl dospívající sám, u některých byla pro rozhodnutí stěžejní jiná osoba (babička, kamarádka odborník). Ve většině případů bylo rozhodováno ve shodě s rodiči. Kromě dvou situací, kdy byla účast ve skupině přijata dospívajícím jako fakt a kdy bylo rozhodnutí ve výrazném nesouladu s otcem. V některých případech byla prospěšná širší diskuze k podpoře nalezení smyslu pro účast ve skupině z důvodu počáteční neochoty do skupiny nastoupit.

Postoje rodičů k absolvování výcviku se ukázaly jako rozmanité, ale u každé z rodin jde o značně diskutované téma. Zatímco u dvou rodin byli oba rodiče od počátku v souhlasné shodě pro představené možné zisky, v další rodině s účastí na skupině nesouhlasil ani jeden z rodičů (z důvodu předsudků spojených s profesí psychologa). V jedné z rodin se otázka sociálně psychologického výcviku setkala s prvotním nezájmem, který byl přehodnocen po opakovaném kontaktu s odborníky, kteří výcvik měli vést. Po řádném vysvětlení, co by absolvování skupiny obnášelo a mohlo přinést, se jeden z rodičů významně zasadil o přihlášení syna do skupiny. Podobně byl vyřešen i drobný názorový rozpor mezi jedním otcem a matkou, jejichž důvodem byly obavy o syna. Naproti tomu výrazný rozpor v postojích k výcvikové skupině patrný u další rodiny se pojil na jedné straně s důvěrou v odbornou autoritu a na straně druhé s bagatelizací smyslu výcvikové skupiny.

Očekávání rodičů od absolvování výcviku jejich dospívajícím byla v zásadě shodná s **očekáváními samotných dětí**. Nejvíce žádoucí byl rozvoj a zlepšení komunikačních dovedností (konkretizovaný na získání jistoty v kontaktu s druhými, řešení konfliktních situací, a to navíc bez agresivity, schopnost stát si za svým názorem, umět ho vyjádřit a prosadit, naučit se odmítat a vymežit se, či odolat rizikové výzvě a také schopnost promyslet důsledky svého chování), zvýšení sebedůvěry a sebevědomí, zlepšení dovednosti navazovat nové vztahy vhodným způsobem, pečovat o ně a udržet si je, ale také posílení, či zlepšení stávajících vztahů s vrstevníky nebo získání nadhledu a schopnosti ustoupit. Rodiče vyjadřovali očekávání ve smyslu zažití aktivit ve skupině vrstevníků s podobnými

zkušenostmi a nabytí odvahy pro samostatné rozhodování. Pouze v případě jednoho rodiče nebyl očekáván žádný dopad v kontrastu s velmi nárokovými očekáváními další z rodin, která jsou formulovala následovně: seberozvoj, sebepoznání, poznávání druhých lidí, kultivování vlastních reakcí, asertivity, celkovém zlepšení ve vztahování se k druhým, spolupráce ve skupině, rozpoznání stresových situací, prezentační dovednosti, a to díky vysoké motivovanosti obou rodičů, jejichž cílem je maximální podpora syna ve zlepšování jeho sociálních dovedností.

Mezi **stěžejní momenty průběhu výcviku** patřila fáze zahájení skupiny, spojená s nejistotami (ze setkání s dalšími účastníky, ze zopakování šikanizujícího chování) a užitím různých vyrovnávacích strategií (únik, maskování, nevhodné chování, šaškování).

Další důležité vzpomínky na průběh výcviku jsou spojené s realizovanými aktivitami, díky kterým mohli dospívající získat důležitou zkušenost (hraní rolí, kde bylo silným momentem vyvolání konfliktu, konfrontace v diskuzi s druhými, odolávání slovním útokům; hledání silných stránek, ze kterého má čerpat dospívající až do současné doby). Zmiňováno bylo i výraznější emoční prožívání některých aktivit v průběhu skupiny, situovaných asi do poloviny setkávání ve smyslu náročného plnění zadaných instrukcí, resp. účastníci vnímaných a reprodukováných jako jistý protiúkol. Dalším z důležitých momentů se ukázala skutečnost zažitého přijetí dospívajícího ve skupině, kdy mohl bez obav vyjádřit, co si myslí, bez posmívání, ale ve spojení s prací s chybou, ze které vyšel jako vítěz a byl brán vážně.

Negativní postřeh jedné z rodin byl spojený s výraznou frustrací matky z nesdílnosti syna, na kterou nasedala i výrazná nejistota.

Dalším významně vnímaným tématem byla otázka poskytované podpory rodičů dospívajícího k absolvování výcvikové skupiny. Z hlediska intenzity byl některými rodiči poskytován velmi intenzivní zájem o skupinu, někteří rodiče ji brali jako samozřejmost, někteří rodiče zavnímali, že byť podpora byla z jejich pohledu maximální, dospívající nevyužil všechny její možnosti. V očích některých rodičů byla potřebná podpora z jejich strany vnímána jako zatěžující. Formy poskytované podpory se pohybovaly od společné diskuze (před zahájením výcviku, v jeho průběhu, i po každé jednotlivé hodině) přes praktickou podporu samotné docházky (zejména na samotném začátku realizace skupiny), přes podporu zvládnutí emočních reakcí a pouhý souhlas s účastí ve skupině až k zastávané roli prostředníka v komunikaci mezi dospívajícím a otcem.

Kromě rodičovské podpory se ukazuje jako stěžejní i podpora v podobě jiné důležité postavy, kterou je babička (žijící v těsné blízkosti rodiny, která do jisté míry zastává rodičovskou roli).

Naproti poskytované podpoře byl identifikován i opačný pól – chybějící podpora (např. v absenci společné komunikace o dění ve skupině) a také naprostá absence podpory ze strany otce. Podpůrné aspekty mimo rodinu byly spatřovány zejména s ohledem na účastníkem utvořenou dobrou zkušenost se skupinou a následně v individuálním setkání s pracovníky poradny, a to jak s lektory výcviku před zahájením skupiny, v jejích začátcích i průběhu dle potřeby pokud si to vyžadovala situace (např. když narazili na náročnější emoční prožívání dcery, spojené s aktivitami ve skupině). Některým rodičům tato setkání pomohla porozumět probíhajícímu procesu, sami mohli přizpůsobit svoje jednání a svým konáním ho podpořit.

Vděčnost za poskytovanou podporu vyjádřili všechny zúčastněné rodiny.

VO2: Jaké konkrétní získané sociální dovednosti popisují rodiče u svých dětí?

Ze spontánně sdělovaných odpovědí rodičů byly zachyceny v největší míře postřehy **proměny v komunikaci**. Zejména šlo o zaznamenaný nárůst odvahy a jistoty, rozvoj schopnosti vyjádřit vlastní názor a jeho postupné prosazování. Jako další bylo jmenováno uvolnění se v komunikaci s druhými spojené s celkovou změnou nálady, vyšší mírou používání humoru, a tudíž častějšího vysledování smíchu a radosti. Mezi další změny patří v tomto ohledu nárůst spontaneity **s odrazem v atmosféře celé rodiny**. Zároveň byla zmiňována větší otevřenost v komunikaci a také menší vznětlivost. Zaznamenané proměny byly dávány do souvislosti se získanou zkušeností s ostatními členy skupiny, zejména s pozitivní zpětnou vazbou, kterou dospívající ve skupině dostávali.

Konkrétní příklady chování poukázaly na získání schopnosti vymezit se proti požadavku druhého, říct si o zpětnou vazbu, říct si o pomoc, což zároveň do vzájemných vztahů přineslo nové interakce.

O změnách **v chování** explicitně mluvily všechny dotazované rodiny. Nejčastěji zmiňovaná kvalita v chování byla shrnuta pod pojem přívětivé jednání, které zahrnovalo větší ochotu ke sdílení a společným rozhovorům, přívětivost v kontaktu, větší ochotu pomoci druhým, všímavost a schopnost ocenění druhého). Dle četnosti uvedených postřehů se další významná změna v chování projevila na úrovni navazování vztahů k druhým (zapadnutí v nové skupině, *nalezení správně duše*), ale také sama k sobě (úbytek *sebepodceňování*)

Další z identifikovaných kategorií je **proměna vzájemné interakce** – aktivní naslouchání ze strany dospívajícího, větší přizpůsobivost a ochota hledat společnou dohodu, dovednost uznat chybu a omluvit se, dovednost prohrát a přijmout kritiku.

V neposlední řadě byly uváděny projevy empatie, úbytek agresivního chování (k sourozenci), větší promyšlení dopadu vlastního chování, pozitivnější nálada a celkově větší spokojenost dospívajících. Také ztráta nadměrné sebekontroly, ostychu a projevy větší otevřenosti a na druhou stranu také změna v chování ve smyslu většího respektování a dodržování pravidel. V jednom případě nebyla pozorována žádná konkrétní změna, spojovaná ryze s účastí na skupině.

VO3: Jak se získané sociální dovednosti projevují v rodině?

Někteří z rodičů mluví ve spojení s absolvováním výcviku jejich dospívajícího dítěte o určitém **obohacení** – obohacení vzájemných rozhovorů o nová témata, o prohloubení společných rozhovorů v rodině, ale také těch partnerských. Jedna z matek vyjadřuje profit ve smyslu práce na sobě v oblasti mezilidské komunikace, když si díky sdílené zkušenosti dcery začala sama prohlubovat znalosti o komunikaci a začala měnit některé svoje komunikační návyky. V kontextu dopadu výše uvedených získaných dovedností na rodinné soužití se ukázala jako nejvýznamnější **větší otevřenost** a přímost ve vyjádření vlastních postojů ve vzájemných interakcích. Díky novému přístupu ze strany dospívajících zaznamenávají rodiče **proměny ve vztahu se sourozenci**, díky čemuž zažívají všichni úlevu a větší pohodu. Jedni z rodičů uvádí i posílení vlastních volných vlastností, nutnost a úspěšné vykročení z komfortní zóny, díky uvědomění si potřeby poskytovat vhodný vzor chování.

Zároveň se ukázalo, že absolvování výcviku dospívajícím dítětem může přinést do rodiny i jisté **ambivalentní situace** se zážitky nepohody v rodině, kdy se situace spojené s výcvikem staly občasným zdrojem konfliktů. Ve všech případech ale došlo ke konečnému přeznačení na **konečný přínos pro rodinu**, a to v podobě nutné práce na partnerské úrovni (diskuze o poskytované podpoře dospívajícímu dítěti), zpracovávání zátěže, pocitů nespravedlnosti, obav a frustrací s vyústěním v uvědomění si některých podstatných skutečností a změnu v chování směrem k dospívajícímu, postupnou úlevu, získání a využití času pro sebe. Ale také při konfrontaci různých postojů v nutnost se vymezit, stmelit se a prosadit většinový názor a zároveň ve schopnost vidět druhého i v jiném světle

a respektovat ho, i když je jiného názoru, což bylo chápáno jako **nácvik aktivit ze skupiny v realitě**.

Dopady výcviku byly viděny i **ve vztahu ke škole a vrstevníkům** dospívajících dětí, kdy bylo shodně uváděno prožívání určité úlevy díky úbytku konfliktů ve třídě, kam jejich dospívající dochází, což bylo potvrzováno ve více případech i zprávami ze školy. To dovolovalo zahlížet rodičům naději, že získané strategie vedou ke zlepšujícím se vztahům s vrstevníky a ke zvyšování sebevědomí. Byly ale i rodiče vyjadřující se o dopadech výcviku spíše opatrně a s rezervou ve smyslu **zklamání** z menšího rozsahu získaných dovedností oproti jejich očekávání.

V pohledech rodičů se ukazovaly jisté **rozdíly**. U matek se oproti otcům více objevovaly určité obavy, pochybnosti a přemýšlení v širších souvislostech. Otcové se naopak ve větší míře nad některými aspekty výcviku vůbec nezamýšleli, méně diskutovali o dění ve skupině, celý proces sledovali spíše zpozzdálí, spíše jako pozorovatelé. Vývoj událostí přijímali jako skutečnost, bez výrazných reakcí. Vztahy s dospívajícími se z pohledu některých otců nijak zvlášť neproměňovaly, resp. nebyly zaznamenány. Matky častěji pojmenovávaly prožívání emocí, které v průběhu výcviku zažívaly. Nejčtenější rozpor mezi matkami a otci (u tří rodin ze šesti) byl sledován v postoji k výcviku. Ve dvou rodinách se ukazuje jako rozdílné také vnímání míry podpory dospívajícího, včetně její formy. Odlišný pohled byl zachycen také v kontextu toho, kdo poskytuje podporu v osobnostním rozvoji. Skutečnost, že v rodině přibýlo konfrontací, je také zahlížena z odlišných perspektiv – jako výhoda, ale také jako zátěž a příčina řady zbytečných konfliktů.

Mírný rozpor byl zachycen i v otázce pokroku, který dospívající díky výcvikové skupině učinili.

Jako **výhoda** je ve spojení s absolvováním výcviku spojována možnost získávat novou - lepší zkušenost pro dospívající s dospělými i vrstevníky, než jakou mají dospívající většinou ve škole a také pro rodiče v podobě setkání a sdílení i s jinými rodiči, jejichž dítě se potýká s obtížemi ve vztazích s vrstevníky.

Naopak jako **nevýhoda** je vnímán nárůst počtu konfrontací s dospívajícím nebo postojových neshod, které přinášejí určitou novou zátěž, byť je v konečném důsledku vnímána jako užitečná.

VO4: Jaká doporučení by rodiče viděli směrem k další realizaci výcvikové skupiny?

V případě **opětovného rozhodování o vstupu** dospívajícího dítěte do výcvikové skupiny by všichni dotazovaní učinili stejné rozhodnutí a účast by jednoznačně podpořili. Jedním z kritérií pro stejné rozhodnutí by byl přínos a celkový vnímaný dopad výcviku, převážení pozitiv nad negativy a zprostředkované vnímání průběhu výcvikové skupiny dospívajícím.

Na tomto podkladě by **doporučení pro další realizaci** výcvikové skupiny **pro dospívající** a rodiče byla formulována ve smyslu odložení předsudků, ostychu, či obav a ztráty váhavosti a učinění rozhodnutí výcvik absolvovat.

A **pro realizátory** by šlo o doporučení realizovat vícero rodičovských setkání v průběhu výcviku pro zprůhlednění procesu, pro rozšíření podpory dospívajících a také pro sebezvoj rodičů. Dále pro zvýšení pocitu spolupodílení se na proměně situace dospívajícího a pro možnost sdílení s ostatními rodiči. Někteří z rodičů by se přikláněli k doporučení pokračovat ve skupině i v dalším období. Někteří rodiče žádná doporučení nedefinovali.

6 DISKUZE

Záměrem výzkumné části byla nabídka **detailnějšího pohledu na problematiku sociálně psychologického výcviku prostřednictvím zmapování zkušenosti rodičů** dospívajících dětí, které absolvovaly výcvikovou skupinu, jejich následná analýza a identifikace získaných sociálních dovedností včetně zpracování otázky dopadu sociálně psychologického výcviku na rodinný systém a vztahy v něm.

Práce si nečinila ambice na zobecnění výzkumných zjištění na celou populaci, či vytvoření nové teorie, nýbrž **nasvícení zkušenosti úzce specifikované skupiny** s cílem uvidět výhody, zdroje, či případná rizika dopadu výcvikového procesu a **přinést tak cenné poznatky pro práci s konkrétní skupinou**, které se dají využít pro další realizaci výcvikových skupin s přesahem směrem k rodině.

Vycházejíc z myšlenky, že jakmile zasáhneme jeden článek v systému, bude tak ovlivněn systém celý (Matějček, 1994; Rieger & Vyhnálková, 2001; Lorentzen & Høglend, 2002; Chvála & Trapková, 2004; Sobotková, 2012), bylo očekáváno, že absolvováním výcvikové skupiny dospívajícím v rodině, bude evidentní pozorovatelný dopad i u ostatních členů rodiny či v jejich vzájemné interakci.

Stanoveny byly **4 základní výzkumné otázky**: 1) Jak rodiče vnímají absolvování SPV u svého dítěte?; 2) Jaké konkrétní získané sociální dovednosti popisují rodiče u svých dětí?; 3) Jak se získané sociální dovednosti projevují v rodině?; a 4) Jaká doporučení by rodiče viděli směrem k další realizaci SPV?

Jako nejvhodnější se z povahy požadovaných dat nabízela realizace **kvalitativního výzkumu** s využitím *polostrukturovaného rozhovoru*, **doplňného o kvalitativně vyhodnocená data** získaná administrací a vyhodnocením standardizovaných dotazníků – *Škála rodinného prostředí* (Hargašová & Kollárik, 1986) a *Dotazník sebepojetí dětí a dospívajících Piers-Harris 2* (Obereignerů et al., 2015) a dále o data získaná ze subjektivního hodnocení na vytvořené škále nabídnutých sociálních dovedností („*Mapa pokroku*“), které byly zmíněny v rozhovorech a které byly odvozeny z hlavních teoretických konceptů SPV (Kožnar, 1992; Hermochová & Vaněková, 2005; Gillernová & Štětovská, 2005; Valenta, 2006; Kolařík, 2006, 2019; Soják, 2017). Tyto dotazníky byly zařazeny bez ambicí na prokázání statisticky významných rozdílů nebo usuzování jednoznačných výsledků, které v tomto případě při velikosti našeho souboru ($n = 6$) ani není reálné, ale

s fokusem na využití výpovědí participantů k dokreslení získaného obsahu rozhovorů, pro jejich dobrou orientaci v pociťovaných změnách (či tendencích ke změnám), které mohli účastníci výcviku i jejich rodiče díky jeho absolvování zahlédnout. Tedy jako určité strukturované shrnutí vnímaného posunu k dalšímu zamyšlení, nebo možná určitému zcitlivění na potenciální oblasti, kde se u dospívajícího rýsuje možná proměna a jaký vliv to může mít ve svém důsledku i na dynamiku rodinných vztahů. Výsledky a jejich interpretace se objevují pouze v rámci jednotlivých **případových studií**.

Pro účely nalezení odpovědí na výzkumné otázky bylo dotazováno celkem **6 rodin** – ve složení **oba rodiče** (v jednom případě babička jako hlavní pečující osoba) **a dospívající dítě** – absolvent výcvikové skupiny (ve věku 13 – 14 let).

Jednotlivé rozhovory i administrace dotazníkových metod byly vedeny s každým členem rodiny jednotlivě s cílem zajištění bohatosti odpovědí a jistého komfortu participantů.

Výsledky analýzy rozhovorů a kvalitativní rozbor získaných kvantitativních dat přinesly několik klíčových témat a zjištění.

Motivace vstupu a setrvání ve výcviku – odvíjí se i od skutečnosti, kdo jej provádí, kde a jak se o něm klienti dozvěděli, jak jsou v situaci vstupu do výcviku doprovázeni, jak je nakládáno s rizikovými momenty výcviku, což se úzce váže na důležitý prvek celého SPV, a sice **osobnost vedoucího SPV**, na jeho odborné, ale především osobnostní kompetence (Hermochová, 1988, Němcová & Svoboda, 2017; Kolařík, 2019). Každý ze zúčastněných vstupuje do výcvikové skupiny s vlastním **očekáváním** (zaznamenána byla poměrně výrazná variabilita v postojích k vstupu do výcviku, motivech i očekáváním mezi rodiči, ale vcelku shoda mezi rodiči a dětmi). Kromě účastníků samotných jsou to tedy i rodinní příslušníci, kteří mohou celý proces svým smýšlením výrazně ovlivnit – klient totiž není izolován od svého prostředí, což je důležitý fakt, který zmiňují například i Lorentzen & Høglend (2002), byť v kontextu spíše psychoterapeutickém, nicméně ve vztahu ke skupinovému procesu, tudíž využitelném i v našem případě. Podstatná je v tomto ohledu také otázka potřeby **autonomie**. Pro klienty je důležitá možnost mít vliv na rozhodnutí vstoupit do výcviku, možnost si zvolit tuto cestu oproti nařízení od rodičů, což je vzhledem k věku dospívajících, kterých se tato otázka dotýká, více než srozumitelné (Vágnerová, 2005; Thorová, 2015).

Jako **významné momenty** byly rodinami označovány kromě otázky samotného **zahájení výcviku** i **podpora pro dospívajícího**, která sehrává klíčovou roli – v případě

našich participantů bylo možné zachytit širší rozmanitost, a to od poskytované podpory, která byla samotným účastníkem vnímaná jako přehnaná až po její naprostou absenci, kdy musel jeden z frekventantů svou účast opakovaně obhajovat, což celý proces změny rozhodně ovlivňuje tím, že klade nároky na řešení vztahů s klíčovými osobami (Kožnar, 1992). Také **realizované aktivity** patřily do kategorie významných momentů výcviku, a to ve spojení se silnými sebezkušenostními zážitky, vedoucími ke změně, což opět souzní s teoretickými předpoklady realizace SVP (Harter, 2003; Svoboda, 2010; Kolařík, 2006, 2019).

Ze získaných dat a jejich analýzy a interpretace je patrné, že rodiče vnímali u svých dospívajících určité **proměny** jejich sociálních dovedností, schopností a určitých dílčích, souvisejících oblastí v souladu se základními tématy SPV, jak je vidí jednotliví autoři (Hermochová, 1982; Capponi a Novák, 1990; Gillernová 1998; Komárková, Slaměník, Výrost et al. 2005; Kolařík 2006; Diviš, 2015; Svoboda 2017), což koresponduje nejen s mírnými změnami v **sebepojetí**, na které mohou ukazovat i výsledky Dotazníku sebepojetí dětí a dospívajících. Jde o změny mírné, což odpovídá tvrzení, že sebepojetí je poměrně stabilní a přestože je ovlivněno zkušeností, nemění se jednoduše nebo rychle (Cavell, 1990; Griffin et al., 2001; Denham et al., 2009; Thorová, 2015; Obereignerů, 2017).

Změnami pozorovatelnými rodiči, vyplývající z vyhodnocení, pro potřeby tohoto výzkumu konstruované „Mapy pokroku“, jsou na této škále sestavených **sociálních schopností/dovedností a souvisejících oblastí** patrné dílčí posuny v sebedůvěře, v sebepoznání - rozpoznání silných a slabých stránek, otevřené komunikaci, ve schopnosti vyjádřit vlastní názor, vymezit se, odmítnout a v získání kladného vztahu sama k sobě., což je záležitost, která se může odehrávat v prostředí bezpečí a dobrého fungování skupiny (Hermochová, 1982, 1988, 1991, 2005; Valenta 2016; Kolařík, 2019) za dobře vyvážené míry koheze a napětí (Kožnar, 1992; Kratochvíl, 2005; Yalom & Lescz, 2021).

Účast ve výcvikové skupině se zároveň promítla i do **atmosféry a klimatu rodiny** (zachyceny byly změny zejména ve vztahových dimenzích – soudržnosti, expresivně a konfliktnosti), a to oběma směry – což koresponduje s opakovaně jmenovaným systémovým pojetím – zásah do systému i z vnějšku jej ovlivní celkově ... a obráceně (Matějček, 1994; Lorentzen & Høglend, 2002; Lorentzen, 2006). Rodiče si cení **přínosů** v podobě obohacení vzájemných rozhovorů o nová témata, jejich prohloubení, a to nejen ve vztahu k dospívajícím dětem a mezi sourozenci, ale i k partnerům. A v neposlední řadě

efektu vztahujícímu se k nim samotným – seberozvoj v oblasti komunikace, posílení volných vlastností, odvaha vykročit z komfortní zóny.

I přes přicházející **ambivalence** v průběhu setkávání výcvikové skupiny bylo na tyto situace (zvýšená konfliktní atmosféra v rodině, zvýšená interakce mezi členy, zvýšená kontrola, menší samostatnost apod.) pohlíženo v závěru jako na růstové momenty pro více zúčastněných. Rodiče tak byli povětšinou ve shodě, že určitý limit pro nás může být i zdrojem jiných kvalit.

U většiny účastníků výcvikové skupiny jejich rodiče **pozorovali změnu** v jejich vlastním sebepřijetí, která se projevila jejich větší jistotou, nezávislostí a autenticitou, což koresponduje i se zjištěními v obdobných výzkumech (např. Diviš, 2015), kde je tato skutečnost vztahována k osobnostní zralosti (Křivohlavý, 2010) a kterou následně zažívá celý rodinný systém a může z ní profitovat.

Za důležité v tomto procesu spatřují rodiče atmosféru důvěry, transparentnost procesu, možnost se ptát a vztah k vedoucímu výcviku, což opět koresponduje s obecným odborným povědomím (Kolařík, 2019, Kratochvíl 2017; Yalom & Leszcz, 2021), což si i sami zažili prostřednictvím společných setkání před a po skupině a o které by stáli ve zvýšené míře, což může být jedno z doporučení, které může být nosné pro další realizaci výcvikové skupiny.

Míra změny, která byla u jedné z rodin označena za minimální, přičemž toto sdělení plně nekoresponduje se zjištěními prostřednictvím Mapy pokroku ani ŠRP, nás mohou vést k úvahám, patřícím k výše uvedené schopnosti introspekce a reflexe. Míra posunů u jednotlivých klientů také určitě souvisí s otázkou vhodnosti skupinové práce, kdy víme, že není vhodná plošně pro všechny klienty (Yalom & Leszcz, 2021; Němcová & Svoboda, 2017, Kratochvíl, 2021).

Cílem SPV je mimo jiné propracovat se k takovým změnám svého sociálního chování, které umožní jeho účastníkům být **úspěšnější v jiných sociálních situacích** (Hermochová, 1982), což z rozhovorů s rodiči zaznívá jako splněné (z vybraných např. lepší komunikace mezi sourozenci, proměna komunikace směrem k nim samotným, větší spokojenost a uvolněnost).

Efektivita výcviku zaznamenaná i v jiném prostředí nežli je samotná výcviková skupina souvisí s celou řadou proměnných (Gillernová & Štětovská, 2005), které byly rodiči také komunikovány a dokládají v souladu s autorkami pozitivní vliv výcviku, konkrétně vztah k lektorům, silné prožití některých aktivit, které bylo reflektováno, ale také postupně

ještě doznívало a stalo se předmětem společných rodinných diskuzí, včetně deklarovaného osobnostního posunu i u rodičů.

Dodržena byla i jedna z důležitých podmínek realizace výcviku, a sice vytvoření **příznivého emočního klimatu ve skupině** (Gillernová, 2005), což se také podařilo, jak vyplývá z vícero zkušeností rodičů, kteří deklarovali, že jejich dospívajícímu se na skupinu zpočátku nechtělo, ale postupem času se tento postoj výrazně proměnil až v těšení se na ni a na její účastníky.

Přestože se **nejednalo o terapeutickou skupinu**, která dle shody v pojetí více autorů (Yalom & Leszcz, 2021, Kožnar, 1992, Němcová & Svoboda, 2017) pracuje s těmi, kteří potřebují léčbu, motivace vstupu do výcviku, očekávání od něj, ale také skutečnost, že šlo o klienty PPP, nahrává spíše úvahám, že se pohybujeme právě spíše na terapeutickém poli. A přestože z analýzy všech zjištění zde docházelo i k ventilaci problémů a vytvoření prostoru pro změnu, byly tyto situace využívány spíše jako modelové. Ani v jedné ze zkušeností sdílených rodiči se neobjevil náznak, že by docházelo k jejich hlubší analýze v kontextu osobní minulosti, hledání vzorců jejich vzniku apod., což by dle Němcové & Svobody (2017) příslušelo právě skupině psychoterapeutické.

Dá se očekávat, že by dopady a výsledný efekt realizace výcvikové skupiny byl výraznější v případě deletrvajícího výcviku (ve shodě s tím, co komunikují rodiče, že by byli rádi za pokračování jejich dítěte v docházce do skupiny), což koresponduje např. s autory (Hermochová, 1988; Tosey & Gregory, 2010; Lorentzen & Høglend, 2002), kteří prokázali souvislost osobnostních změn vlivem skupinové činnosti s časem, že tedy žádoucí **změny narůstají s postupujícím časem**.

Přestože byla časová dotace výcvikové skupiny navýšena v souladu s odborným pohledem (Gillernová, Štětovská, 2005, Hermochová, 1982, Kolařík, 2019) a také v souladu s doporučeními vyplývajícími z pilotního projektu (Kaplanová, 2022) na 30 hodin (15 setkání po dvou hodinách) je evidentní, že i tato časová dotace je pro takovou skupinu s takto nastavenými ambicemi spíše minimální. Rodiče shodně uvádějí, že by vnímali pro své dítě jako smysluplné **pokračovat ve výcviku i nadále**. Necht' je toto výzvou pro realizátory výcvikové skupiny – zvážít, zda by nebylo produktivní zavést výcvikovou skupinu v trvání minimálně jednoho školního roku, případně ještě v jiných modifikacích, které jsou typické např. při vzdělávání budoucích psychologů, pedagogů, sociálních pracovníků apod. (Svoboda, 2010; Pelcák, 2021, Kolařík, 2019).

Dalším významným bodem, který stojí za komentář je skutečnost, že období dospívání, ve kterém se nacházeli i dospívající z našich rodin, se kterými jsme pracovali, je

charakteristické vzájemnými **konflikty** a **nedorozuměními** (Vágnerová, 2000; Thorová, 2015; Macek, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2006), přičemž rodiče (i výsledky v ŠRP) v řadě případů poukazují na proměnu právě ve smyslu **změny kvality** konfliktů v pozitivním směru nebo mluví o jejich **úbytku**, což tedy může ukazovat na posun v sociálních dovednostech, resp. sociálních kompetencích dospívajících s následným dopadem na celé klima v rodině.

Naopak se výzkumu účastnila i rodina, kde rodiče nepostřehli spolehlivé zvýšení sociální kompetence svých dětí, které by spojovali s absolvováním výcvikové skupiny, což by korespondovalo s jinými výzkumy (Fornesse & Kavaleh, 1996; Gresham, 1998; Whipple, 2007). Nutno však zdůraznit, že šlo o ojedinělý pohled.

Zaznamenané **odlišnosti v pohledu matek a otců** se týkaly postojů k absolvování výcvikové skupiny, míry prožívaných emocí, pochybností, míry zahrnutí širších souvislostí do rozhodování a objemu celkové diskuze spojené s výcvikem, názorů na míru poskytované podpory a ve vnímání výhod a nevýhod spojených s absolvováním výcviku dospívajícím dítětem.

Limity výzkumu

Opomeneme-li obecné nevýhody zvoleného kvalitativního designu výzkumu, vyplývajícího z jeho charakteru (omezená zobecnitelnost výsledků kvůli malému rozsahu souboru, která je jeho vlastností), je na místě připustit, že jsem byla vedena zkušeností s prací s rodinami a skupinami a při realizovaných rozhovorech jsem mohla užívat méně vhodné formulace pro výzkum a mohla jsem tak určitým způsobem rozhovory ovlivňovat. Vnímám odlišnosti poradenského a výzkumného rozhovoru a cvik v jednom z nich mohl převážít výzkumný záměr. Za další metodologické omezení vnímám skutečnost, že získávané informace nabízí pohled na vzpomínky s různou mírou, či schopností reflexe účastníků a také schopnost posouzení změny je individuální, což nabízí v konečné podobě určité zkreslení, které se na interpretaci získaného nemalou měrou podílí (Timulak, 2010; Diviš 2015).

Uvědomuji si, že díky specifitě výzkumné skupiny rodičů není tato příliš homogenní, také byli do výzkumu zařazeni jen ti, kteří byli ochotni se ho účastnit, zkušenosti dalších rodičů tak zůstávají neprozkoumány, což má vliv na externí validitu práce. Díky skutečnosti, že jsem byla sama, kdo se podílel na analýze dat, lze konstatovat, že výzkumný počín má i nízkou reliabilitu (shoda mezi posuzovateli). To je také ve shodě s tím, co uvádí Šeďová & Švaříček (2013), že pojetí reliability a validity v kvalitativním výzkumu není schopno postihnout šířku zkoumaných fenoménů. Autoři zde zmiňují inovaci jako přístup s velkým

prostorem pro tvořivost samotného výzkumníka. Díky čemuž mohla být využita Mapa pokroku, sestavená na základě pilotního rozhovoru a předcházející rešerše. (Šed'ová & Švaříček, 2013).

Přínosy výzkumu

Za přínosné považuji samotné zmapování přímé zkušenosti rodičů dospívajících dětí, absolventů výcviku. Získaná zjištění vnímám jako důležitá pro zlepšení vývoje a zavádění, resp. rozšiřování programu sociálně psychologického výcviku ve smyslu zamýšlení se nad jeho procesem v širším měřítku a zahrnutím změn přímo do práce s dospívajícími. Ze jmenovaných doporučení pro další výcvikové skupiny by se vyplatilo zvážit možnost navýšení časové dotace trvání výcviku, např. v podobě uceleného jednoho školního roku, zároveň za vzniku „rodičovské skupiny“, která by se scházela častěji v průběhu setkávání a mohla také pracovat na/s různými tématy z pohledu rodiče.

Výzvou zůstává rozšířit výzkumné otázky na školu – pedagogy – vrstevnickou skupinu – zjistit a analyzovat, jaký dopad má absolvování výcvikové skupiny sekundárně na tyto životní prostory účastníků. Je zde tedy další výzkumná příležitost.

7 ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zabývá problematikou sociálně psychologického výcviku se záměrem nabídnout detailnější pohled prostřednictvím zmapování a analýzy zkušenosti rodičů dospívajících dětí, které výcvikovou skupinou prošly.

A poskytuje odpovědi na čtyři výzkumné otázky:

- 1) Rodiče zřetelně vnímali okolnosti spojené se vstupem jejich dítěte do výcvikové skupiny, akcentovali potřebu autonomie dospívajícího v tomto procesu, zároveň se odlišovali ve svých očekáváních, motivech vstupu do výcviku i postojích k němu. Významnými momenty procesu pro ně byly zprostředkované zkušenosti z výcvikových aktivit a míra poskytované podpory, kde byla také zaznamenána výrazná variabilita mezi všemi účastníky.
- 2) Spontánně popisují rodiče u svých dospívajících dětí po absolvování výcviku posuny v komunikaci (nárůst odvahy a jistoty, vyjadřování vlastního názoru, jeho prosazování, větší otevřenost, naslouchání), v celkovém naladění (pozitivní ladění, zvýšení pohody, zažívání radosti, uvolnění) a v chování (ochota ustoupit a hledat společnou dohodu, uznání chyby a omluva, přijetí kritiky, úbytek agresivního chování, vyšší míra empatie, respektování pravidel).
- 3) V rodinách došlo k obohacení a prohloubení společné komunikace, která se stala otevřenější a přímější mezi všemi členy rodiny (rodič-dítě, sourozenci mezi sebou, partneři), ale také přibylo ambivalentních situací a konfliktních interakcí, vnímaných však v konečném důsledku jako přínos.
- 4) Pro další realizaci výcvikové skupiny doporučují účastníci navýšení časové dotace pro výcvik a realizaci rodičovské skupiny

8 SOUHRN

Diplomová práce navazuje na pilotní projekt bakalářského stupně, který dal vzniknout službě pro dospívající klienty pedagogicko-psychologické poradny s cílem jejich osobnostního a sociálního rozvoje a který nabídl příležitost dalšího výzkumu, věnujícímu se otázce vnímání efektu výcvikového programu rodiči (Kaplanová, 2022). Cílem této magisterské diplomové práce je **nabídnout detailní pohled na problematiku sociálně psychologického výcviku prostřednictvím zmapování zkušenosti rodičů dospívajících dětí, které prošly výcvikovou skupinou.**

Sociálně psychologický výcvik je tréninkem rozvíjení komunikačních a dalších sociálně-psychologických dispozic, kultivováním schopnosti reflexe sebe sama i druhých, nalézáním silných stránek i rezerv v jednání s lidmi, zmapováním osobního komunikačního či percepčního stylu, kultivací vyjadřování a přijímání emocí, rozvojem citlivosti k neverbální komunikaci, rozvojem specifických sociálně-psychologických dovedností, snížením rozporu mezi vnitřním laděním osobnosti a navenek vysílanými informacemi, potenciálním přispěním k porozumění a dorozumění mezi různými kulturami a obohacením prožívání o různorodost reality (Štětovská, 2005). Díky možnému odhalení vztahu mezi svými vnitřními problémy a problémy v jednání s lidmi se pohybuje na hranici s psychoterapií (Hermonchová, 1982). Své historické kořeny má jednak v T-skupinách, vážících se ke jménu Kurta Lewina (Yalom & Leszcz, 2021) a také v encounterových skupinách nebo také skupinách setkání, svázaných s C. R. Rogersem (1970).

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

V našich podmínkách je od roku 2007 zavedena povinnost osobnostně sociální výchovy pro základní školy, řada výcvikových programů vzniká i v souvislosti s prevencí rizikového chování, a to již pro děti v mateřských školách (Valenta, 1999, 2010; Soják, 2017; M. Svoboda, 2010, 2017; Skácelová & Macková, 2012; Dubec, 2012; Smékalová & Palová, 2016; J. Svoboda, 2019). **V zahraničí** se potom setkáváme s různými dalšími koncepty, kdy jde o sociálně psychologický výcvik zaměřený na určitou oblast nebo cílovou

skupinu s různými specifiky (klienti s poruchou autistického spektra, s depresí, či úzkostí apod.), nebo zde prvky SPV jednoznačně nacházíme, které ale mají nejednotný pojmový aparát, např. *Social Emotional Learning* (Ross & Tolan, 2018; Frey et al. 2005), *Team-Based Learning* (Sweet & Michaelsen, 2007), *Personal and social development* (McLaughlin & Byers, 2001; Tattum & Tattum, 2017; Gallagher, Millar, Ellis, 2006) a *Social skills training* (Cartledge & Milburn, 1995; Spence, 1995; McGinnis & Goldstein, 1997; Fox & Boulton, 2003; Whipple, 2007; Cumming et al., 2008; Kılıç & Aytar, 2017; Backman et al., 2023) apod.

Oproti počtu existujících výcvikových programů však zaostává jejich evaluací (Kolařík, 2019), navíc s rozporupnými výsledky, které ukazují na skutečnost, že výcvik v sociálních dovednostech nepřináší žádné zvláště významné, dlouhodobé nebo zobecnitelné změny v sociálním chování dětí a mládeže (Gresham, 1998; Fornesse & Kavaleh, 1996) nebo naopak potvrzují, že vlivem sociálně psychologického výcviku mohou nastat významné pozitivní změny (Piffner & McBurnett, 1997; Egan & Perry, 1998 nebo Fox & Boulton, 2003, 2005). Žádná z prací se ale nevěnuje sociálně psychologickému výcviku z pohledu rodičů.

Podrobnou rešerší bylo zjištěno, že výzkumných počínů v oblasti vlivu tréninku sociálních dovedností, výcviku emočně sociálních dovedností nebo sociálně psychologického výcviku, či jinak definovaných podobných platforem na rodinné soužití ve spojení s absolvováním SPV dítětem, je minimum a pokud jsou, vždy jde o specifické zaměření – buď ve smyslu nejrůznějších psychopatologických kategorií, nebo do nich nejsou zahrnutí rodiče. Ve většině případů sice s prokázaným žádaným efektem – např. ve studii Mardoukhi et al. (2023), která potvrdila pozitivní vliv SPV na depresivní klienty v adolescentním věku i na jejich rodiny. V dalším případě šlo o pozitivní efekt nácviku sociálních dovedností, konkrétně v rovině komunikace a vztahování se k druhým u dospívajících klientů s potvrzeným vývojovým traumatem (Lawrence et al., 2020) apod., kdy skupina klientů, která nácvik absolvovala, vykazovala mnohem lepších výsledků v celkovém psychickém fungování. Ale i v tomto případě šlo o velmi specifické okolnosti (vysídlení v oblasti Nigerie). Tyto příklady jsou uvedeny pouze ilustračně, práce si neklade za cíl jejich výčet a porovnávání. Záměrem bylo nastínit problematiku ukotvení konceptu v rámci zahraničí (kde můžeme mluvit minimálně o komplikované kulturní přenositelnosti), které je také důvodem primárního čerpání a většinového odkazování na tuzemské zdroje.

Záměrem **výzkumné části** byla nabídka detailnějšího pohledu na problematiku sociálně psychologického výcviku prostřednictvím zmapování zkušenosti rodičů dospívajících dětí, které absolvovaly výcvikovou skupinu, jejich následná analýza a identifikace získaných sociálních dovedností včetně zpracování otázky dopadu sociálně psychologického výcviku na rodinný systém a vztahy v něm.

Práce si nečinila ambice na zobecnění výzkumných zjištění na celou populaci, či vytvoření nové teorie, nýbrž **nasvícení zkušenosti úzce specifikované skupiny** s cílem uvidět výhody, zdroje, či případná rizika dopadu výcvikového procesu a **přinést tak cenné poznatky pro práci s konkrétní skupinou**, které se dají využít pro další realizaci výcvikových skupin s přesahem směrem k rodině.

Stanoveny byly **4 základní výzkumné otázky**: 1) Jak rodiče vnímají absolvování SPV u svého dítěte?; 2) Jaké konkrétní získané sociální dovednosti popisují rodiče u svých dětí?; 3) Jak se získané sociální dovednosti projevují v rodině?; a 4) Jaká doporučení by rodiče viděli směrem k další realizaci SPV?

Jako nejvhodnější se pro takový výzkumný záměr nabízela realizace **kvalitativního výzkumu** s využitím *polostrukturovaného rozhovoru*, **doplňného o kvalitativně vyhodnocená kvantitativní data** získaná administrací a vyhodnocením standardizovaných dotazníků – *Škála rodinného prostředí* (Hargašová & Kollárik, 1986) a *Dotazník sebepojetí dětí a dospívajících Piers-Harris 2* (Obereignerů et al., 2015) a dále o data získaná ze subjektivního hodnocení na autorsky vytvořené škále nabídnutých sociálních dovedností („*Mapa pokroku*“), které byly zmíněny v rozhovorech a které byly odvozeny z hlavních teoretických konceptů SPV (Kožnar, 1992; Hermochová & Vaněková, 2005; Gillernová & Štětovská, 2005; Valenta, 2006; Kolařík, 2006, 2019; Soják, 2017).

Pro účely nalezení odpovědí na výzkumné otázky bylo dotazováno celkem **6 rodin** – ve složení **oba rodiče** (v jednom případě babička jako hlavní pečující osoba) a **dospívající dítě** – absolvent výcvikové skupiny (ve věku 13 – 14 let). Participanti byli získáni **záměrným (účelovým) výběrem přes instituci**. Využito bylo jedné z doplňkových služeb Pedagogicko-psychologické poradny, konkrétně realizace „*Růstové skupiny*“ pro její klienty, a to z důvodu sledování dopadu konkrétního výcvikového programu.

Jednotlivé rozhovory i administrace dotazníkových metod byly vedeny s každým členem rodiny jednotlivě s cílem zajištění bohatosti odpovědí a jistého komfortu participantů.

Výsledky analýzy rozhovorů a kvalitativní rozbor získaných kvantitativních dat vyústily v představení **případových studií** jednotlivých rodin s následným popisem klíčových témat a zjištění, následovaných **odpověďmi na výzkumné otázky**:

- 1) Rodiče zřetelně vnímali okolnosti spojené se vstupem jejich dítěte do výcvikové skupiny, akcentovali potřebu autonomie dospívajícího v tomto procesu, zároveň se odlišovali ve svých očekáváních, motivech vstupu do výcviku i postojích k němu. Významnými momenty procesu pro ně byly zprostředkované zkušenosti z výcvikových aktivit a míra poskytované podpory, kde byla také zaznamenána výrazná variabilita mezi všemi účastníky.
- 2) Spontánně popisují rodiče u svých dospívajících dětí po absolvování výcviku posuny v komunikaci (nárůst odvahy a jistoty, vyjadřování vlastního názoru, jeho prosazování, větší otevřenost, naslouchání), v celkovém naladění (pozitivní ladění, zvýšení pohody, zažívání radosti, uvolnění) a v chování (ochota ustoupit a hledat společnou dohodu, uznání chyby a omluva, přijetí kritiky, úbytek agresivního chování, vyšší míra empatie, respektování pravidel).
- 3) V rodinách došlo k obohacení a prohloubení společné komunikace, která se stala otevřenější a přímější mezi všemi členy rodiny (rodič-dítě, sourozenci mezi sebou, partneři), ale také přibýlo ambivalentních situací a konfliktních interakcí, vnímaných však v konečném důsledku jako přínos.
- 4) Pro další realizaci výcvikové skupiny doporučují účastníci navýšení časové dotace pro výcvik a realizaci rodičovské skupiny.

V závěrečné Diskuzi byly komunikovány i **limity** a **přínosy výzkumu** včetně příležitosti k dalšímu vědeckému zkoumání. Zmíněné limity byly uvažovány ve smyslu metodologickém (možnost zkreslení výsledků vlivem osobní zkušenosti výzkumníka s poradenským prostorem, různá míra schopnosti reflexe účastníků, specifická účastníků a tím pádem nízká homogenita výzkumného souboru. Za přínosné považují samotné zmapování rodičovské zkušenosti účastníků, které poskytuje další dobrý vhled do problematiky, který může vést díky vneseným podnětům k dalšímu zlepšování kvality výcvikového prostoru a jeho rozšiřování.

Další výzkumná příležitost se nabízí v oblasti rozšíření výzkumných otázek do prostoru školy, kterou účastníci skupiny navštěvují, mezi pedagogy a vrstevnickou skupinu

– cílem by mohlo být zjištění a analýza dopadu absolvování výcvikové skupiny sekundárně na tyto životní prostory účastníků.

LITERATURA

- Arauz-Ledezma, A. B., Massar, K., & Kok, G. (2022). Implementation of a school-based Social Emotional Learning Program in Panama: Experiences of adolescents, teachers, and parents. *International Journal of Educational Research*, 115, 101997.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. London. Butler and Tanner Ltd.
- Backman, E., Åsberg Johnels, J., & Thunberg, G. (2023). Parental perceptions of social life before and after attending a parent training program for children with complex communication needs: the ComAlong example. *Augmentative and Alternative Communication*, 1-11.
- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
- Beelmann, A., Pfungsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of clinical child psychology*, 23(3), 260-271.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Blatný, M., Osecká, L., Macek, P. (1993). *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. *Československá psychologie*, 37(4). (444-454 pp.).
- Bobek, M., Peniška, P. (2008). *Práce s lidmi: učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese*. Brno: NC Publishing
- Bokorová, V. (1984). Interpersonální vztahy a rozvoj vědomé autoregulace osobnosti in *Československá psychologie*, XXVII, 3, 241 – 243
- Capponi, V. & Novák, T., (2004). *Asertivně do života*. Praha. Grada Publishing as.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches. (*No Title*).
- Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics: Research and theory*. New York: Harper & Row.
- Cavell, T. A. Social adjustment, social performance, and social skills:A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1990, roč. 19, č. 2, s. 111-122.

- Cumming, T. M., Higgins, K., Pierce, T., Miller, S., Boone, R., & Tandy, R. (2008). Social skills instruction for adolescents with emotional disabilities: A technology-based intervention. *Journal of Special Education Technology*, 23(1), 19-33.
- Českomoravská psychologická společnost. (2017). Etický kodex psychologické profese. Získáno 25. 1. 2024 z <https://cmpsy.cz/files/EK/Eticky-kodex-psychologicke-profese-12-2017.pdf>.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37-i52.
- Diviš, M. (2015). *Osobnostní rozvoj jako změna sebezpojetí účastníků seberozvojové skupiny*. Disertační práce. Brno. MU FF Psychologický ústav
- Dodge, K. A. (1986). *A Social Information Processing Model of Social Competence in Children*. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 77-125).
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, 74(2), 374-393.
- Dorsch, F. (1992). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber.
- Egan, S. K., Monson, T. C., & Perry, D. G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34(5), 996–1006. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.996>.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with Learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 2-13.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics*. Australia: Wadsworth Cengage Learning
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: linking children's

- goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171–200.
- Friedlová, M., & Lečbych, M. (2015). *Symposium rodinné terapie*. Univerzita Palackého Olomouc.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication* (Vol. 18). NYU press.
- Gallagher, M., Millar, R. & Ellis, R. (2006). The role of adolescent perceptions in personal and social education: a review of the literature. *Journal of Curriculum Studies*. 28, 577 – 596.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál
- Gillernová, I. & Štětovská, I. (2005). *Pravidla a podmínky provádění sociálně psychologického výcviku*. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 23 – 31.
- Gillernová, I. (1998). *Sociální psychologie školy. Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 259-301.
- Goldstein, A. P., & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild?. *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.
- Gresham, F.M., Van, M.B., & Cook, C.R. (2006). Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors: Remediating Acquisition Deficits in At-Risk Students. *Behavioral Disorders*, 31, 363 - 377.
- Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Epstein, J. A., Doyele, M. M. Personal competence skills, distress and well-being as determinants of substance use in predominantly minority urban adolescent sample. *Prevention Science*, 2002, roč. 3, č. 1, s. 23 - 28.
- Griffin, K. W., Epstein, J. A., Botvin, G. J., Spoth, R. L. Social competence and substance use among rural youth: Mediating role of social benefit expectancies of use. *Journal of Youth and Adolescence*, 2001, roč. 30, č. 4, s. 485 – 499.
- Hair, E. C., Jager, J., Garrett S. (2001). Background for Community-Level Work on Social Competency in Adolescent. *Reviewing the Literature on Contributing factors*. 2001.

- Prepared for the John S. and James L. Knight Foundation. [cit. 23.2.2024]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.childtrends.org/files/social.pdf>>
- Hargašová, M., & Kollárik, T. (1986). *Škála rodinného prostredia: Príručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hargie, O., Saunders, C., Dickson, D. (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication*. London: Routledge.
- Harter, S. (2003). The Development of Self-Representation during Childhood and Adolescence. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 610-642). New York: Guilford.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2007). *Základy sociální psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál
- Hellus, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada 2007.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. & Vaněková, D. (2005). *Stručná historie a současnost*. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 11 – 21.
- Hermochová, S. (1982). *Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hermochová, S. (1988). *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hermochová, S. (1991). *Metody aplikované sociální psychologie IV.: Sociálně-psychologický výcvik ve školním věku*. Praha: FF UK, Karolinum.
- Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: Aisis.
- Holeček, V. & Jiřincová, B. (2003). *Posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebezpojetí žáků základní školy*. In: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 10. – 12. září 2003, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně: Sborník anotací příspěvků účastníků 11. konference České asociace pedagogického výzkumu. 75 s., Brno: Paido

- Hughes, J., & Youngson, S. (2009). *Personal development and clinical psychology*. Chichester: Blackwell Publishing.
- Chakraborty, M. (2022). Importance of Imbibing Soft Skills in Children from a Tender Age. *IUP Journal of Soft Skills*, 16(1).
- Chvála, V., Trapková, L. *Jak vznikla metafora rodiny jako sociální dělohy a co s tím?* Konference o kvalitativním výzkumu, Olomouc, 2004 [online]. [cit. 2011-02-09]. Dostupné na www: <http://www.sktlib.cz/publikace/jak_vznikla.htm>.
- Jániš, M. (2010). *Účinné faktory skupinové psychoterapie*. E-psychologie 4(1). (30–50 pp.).
- Jarošová, E. (2005). *Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku*. In Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 191 – 204.
- Johnson, D. W. (1993). *Reaching out. Needham Heights*: Simon & Schuster.
- Junová, H. (2012). *Mé osobní etické otazníky*. Psychoterapie, 6(2), 128-129. <https://journals.muni.cz/psychoterapie/issue/download/713/413>
- Kaplanová, J. (2022). *Potenciál využití sociálně psychologického výcviku z pohledu klientů pedagogicko-psychologické poradny a jejich zákonných zástupců*. Bakalářská diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kılıç, K. M., & Aytar, F. A. G. (2017). The effect of social skills training on social skills in early childhood, the relationship between social skills and temperament. *Egitim Ve Bilim*, 42(191).
- Kolář, J., Nehyba, J., & Lazarová, B. (2011). *Osobnostně sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 349–355). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/kolarnehybalazarova.pdf>
- Kolařík, M. (2006). *Interakční psychologický výcvik*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, FF.
- Kolařík, M. (2019). *Interakční psychologický výcvik*. 2., doplněné a přepracované vyd. Praha: Grada.

- Komárková, I., Slaměník, J., Výrost M. (Eds.) (2008). *Aplikovaná sociální psychologie III: sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd., 2. dotisk. Praha: Grada
- Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika*. Praha: Karolinum.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén
- Kratochvíl, S. (2007). *Příběhy terapeutických skupin*. Praha: Triton
- Kratochvíl, S. (2017). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie: Radost, naděje, odpouštění, smířování, překonávání...*. Praha. Portál
- Kříž, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS
- Kučírek, J. (2017). *Aplikovaná psychologie: vybraná témata: teleworking, leadership, sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Kucharská, A. (1997). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál.
- Lacková, L., & Sobotková, I. (2005). *Primární rodina a resiliencia osobnosti*. Sborník Aupo Varia Psychologica 10(34), FF UPOL, 115-137.
- Langer, S. (2002). *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků*. Hradec Králové: Kotva.
- Langmeier J., Balcar K., & Špitz J. (2010). *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada
- Lawrence, Kehinde Clement a Falaye, Ajibola Omolola. Trauma-focused counselling and social effectiveness skills training interventions on impaired psychological functioning of internally displaced adolescents in Nigeria. Online. *Journal of Community*. 2020, roč. 30, č. 6, s. 616-627. ISSN 10529284. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/casp.2477>. [cit. 2024-02-24].
- Lepeška J. & Šťasenková R. (2018). *Sociálně psychologický výcvik pro 21. století. Sborník příspěvků z konference*. Terezín: VŠ aplikované psychologie.
- Lorentzen, S. (2006). Contemporary Challenges for Research in Group Analysis. *Group Analysis* 39(3). (321–340 pp.). [online]. [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: Sage Database. 154.
- Lorentzen, S., Høglend, P. (2002). Psychotherapy: Measuring and Describing the Change Process The Change Process of a Patient in Long-Term Group. *Group Analysis* 35. (500-524 pp.). [online]. [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: Sage Database.

- Macek, P. (2003). *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál.
- Mardoukhi, Dana; Hashemi, Touraj a Khanjani, Zaynab. Effectiveness of emotional-social skills training in psychological distress and social isolation by moderating the coping styles in symptoms of depressed adolescents. 2023, roč. 9, č. 6, s. 105-117. ISSN 25886657. Dostupné z: <https://doi.org/10.32598/shenakht.9.6.105>. [cit. 2024-02-24].
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova Univerzita
- Matějček, Z. (1986). Rodičovství biologické a psychologické. In Sborník z 3. konference o náhradní rodinné péči, Olomouc 1984 (119-128). Praha: MPSV ČSR.
- Matějček, Z. (1994). *Po dobrém, nebo po zlém*. Praha, Portál
- Matějček, Z. (2004a). *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon.
- Matoušek, O. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- McLaughlin, C., & Byers, R. (2001). *Personal and social development for all*. London: David Fulton Publishers.
- McLaughlin, C., & Byers, R. (2001). *Personal and social development for all*. London: David Fulton Publishers.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moos, R., & Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale (FES)*. Palo Alto.
- Myers, D. G. (1993). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia.
- Němcová, L. & Svoboda, J. (2017). *Praxe dlouhodobých poradenských a sebezvojových skupin*. Praha: Triton.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2024). *Psychoterapeutické systémy: Základní přehled přístupů*. Praha. Portál

- Obereignerů, R. (2017). *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Obereignerů, R., Orel, M., Reiterová, E., Mentel, A., Malčík, M., Petružijová, T, Fac, O., & Friedlová, M. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí adolescentů PHCSCS-2*. Praha: Hogrefe TestCentrum
- Otten, S., & Wentura, D. (1999). About the impact of automaticity in the Minimal Group Paradigm: Evidence from affective priming tasks. *European Journal of Social Psychology*, 29(8), 1049-1071.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pelcák, S. (2021). *Sociálně psychologický výcvik, průvodce předmětem pro studijní program*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Dostupné z https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/studijni_opory/socialni_patologie_a_prevence_2021/socialne-psychologicky-vycvik.pdf [cit. 2024-01-23].
- Pfiffner, L. J., & McBurnett, K. (1997). Social skills training with parent generalization: Treatment effects for children with attention deficit disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), 749–757. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.5.749>.
- Pokorná, V. (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál
- Praško, J., Možný, P., Šlepecký, M. a kol. (2007). *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. Praha/Kroměříž: Triton.
- Reber, A. & Reber, E. (2001). *Dictionary of Psychology*. New York: Harper and Row.
- Rieger, Z. (1998). *Lod' skupiny. Inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii. Příručka pro odborníky*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Rieger, Z., Vyhnálková, H. (2001). *Ostrov rodiny*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Rieger, Zdeněk. *Transakční prostředí rodiny* Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická. 1996, vol. 45, iss. P1, pp. [25]-34
- Rogers, C. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper and Row.

- Rogers, C. (2005). *Rogers, Kohut a Erickson: osobní pohled na některé podobnosti a odlišnosti*. In: Zeig, J. (ed). *Umění psychoterapie*. Praha: Portál, 309-322
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199.
- Ryan, S. M., Jorm, A. F., & Lubman, D. I. (2010). Parenting factors associated with reduced adolescent alcohol use: A systematic review of longitudinal studies. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 44(9), 774–783. <https://doi.org/10.1080/00048674.2010.501759>
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno. Paido.
- Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Grada Publishing.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Satirová, V. (2006). *Kniha o rodině*. Praha: Práh.
- Satirová, V., Banmen, J., Greberová, J., & Gomoriová, M. (2005). *Model růstu. Za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada
- Skácelová, L. & Macková, L. (2012). *Metodika osobního rozvoje*. Praha. Klinika adiktologie.
- Slezáčková, A., & Sobotková, I. (2017). Family resilience: Positive psychology approach to healthy family functioning. In U. Kumar, U. Kumar (Eds.) , *The Routledge international handbook of psychosocial resilience* (pp. 379-390). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smékal, V. (1995). *Sociální kompetence, sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení*. Brno. Psychologický ústav FF MU
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal.
- Smékalová, E. & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.

- Sobotková, I. (2012a). *Průvodce rodičovstvím*. Břeclav: Adamira.
- Sobotková, I. (2015). *Rodinné fungování a rodinná resilience: výzkumy pro praxi*. In M. Friedlová, M. Lečbých (Eds.). *Symposium rodinné resilience. Sborník příspěvků z konference (31-53)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Soják, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review, 22*(2), 189-222.
- Spence, S. H. (2023). Social skills training for children and adolescents: practical techniques and considerations. In *Handbook of Child and Adolescent Psychology Treatment Modules* (pp. 169-202). Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Strain, P. S., Guralnick, M. J., & Walker, H. M. (Eds.). (2013). *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. Elsevier.
- Svoboda, J. (2019). *Jak obohatit výuku, kurzy (i sebe)*. Praha: Jonathan Livingston.
- Svoboda, M. (2010). *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol*. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedry pedagogiky.
- Svoboda, M. (2017). *Psychosociální interakční výcvik v pedagogické praxi*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.
- Sweet, M., & Michaelsen, L. K. (2007). How group dynamics research can inform the theory and practice of postsecondary small group learning. *Educational Psychology Review, 19*(1), 31-47.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. *Kvalita v kvalitativním výzkumu. Pedagogická orientace, 23*(4), 478-510.

- Štětovská, I. (2005). *Možnosti a meze sociálněpsychologického výcviku, perspektivy dalšího rozvoje*. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, s. 205 – 210.
- Tattum, D., & Tattum, E. (2017). *Social education and personal development*. Routledge.
- Thompson, Kathryn L. a Bundy, Kaarre A. Social skills training for young adolescents: Cognitive and performance components. Online. *Adolescence*. 1996, roč. 31, č. 123, s. 505-521. ISSN 00018449. [cit. 2024-02-24].
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Thunberg, M., K, H. L., A-C Münger, Andersson, G., Falkenström, F., & Zetterqvist, M. (2023). “It’s ok that I feel like this”: A qualitative study of adolescents’ and parents’ experiences of facilitators, mechanisms of change and outcomes in a joint emotion regulation group skills training. *BMC Psychiatry*, 23, 1-11. doi:<https://doi.org/10.1186/s12888-023-05080-5>
- Tice, D. M., Wallace, H. M. (2003). The Reflected Self: Creating Yourself as (You Think) Others See You. In: Leary, M. R., Tangney, J. P. (eds). *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press, 91-105.
- Timulak, L. (2010). Significant events in psychotherapy: An update of research findings. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(4), 421-447. <https://doi.org/10.1348/147608310X499404>
- Tosey, P. & Gregory, J. (2010). *Dictionary of personal development*. London: Wiley.
- Trapková, L., & Chvála, V. (2017). *Rodinná terapie psychosomatických poruch. Rodina jako sociální děloha*. Praha: Portál.
- Turner, J. S., & Helms, D. B. (1995). *Lifespan development*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers. Otten, L. (1999). *A curriculum for personal and social education*. London: David Fulton Publishers.
- Tyler, T. R. (2022). Interpersonal classroom model: Students experiencing the group process. *Social Work with Groups*, 45(3-4), 294-308.
- Ulmanová, M., & Dubec, M. (2012). *Čítanka k osobnostní a sociální výchově*. Projekt Odyssea.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál

- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum
- Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systémů)*. Praha: ISV, s. 19.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS
- Valenta, M. (2010). *Evaluační efektivnosti postupů blízkých dramaterapií, dramatické (výchovné dramatické) a osobnostně-sociálního výcviku v pregraduální přípravě speciálních pedagogů*.
- Van Ryzin, M. J., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2012). Family and peer predictors of substance use from early adolescence to early adulthood: An 11-year prospective analysis. *Addictive Behaviors*, 37(12), 1314–1324. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.06.020>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Česká republika.
- Výrost, J. & Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie-2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.
- Walsh, F. (Ed.). (2012). *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. New York: Guilford Press.
- Weakland, J. H., Fisch, R., Watzlawick, P., & Bodin, A. M. (1974). Brief therapy: Focused problem resolution. *Family process*, 13(2), 141-168.
- Weinert, F. E. *Concept of Competence. A Conceptual Clarification*. In Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publisher, 2001. 264 s.
- Welsh, J. A., Bierman, K. L. *Social Competence*. In Kagan, J., Galli, S. B.(Ed) (1997). *The Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. Thomson Gale.
- Whipple, D. L. (2007). Effectiveness of social competence promotion on disruptive behavior: A quantitative review.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open University Press.
- Wood, J.V., Wilson, A.E. (2003). *How important is social comparison?* In: Leary, M.R.Tangney, J.P. (eds). *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press, 344-366.
- Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2021). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.

Zigler, E. F., Philips, L. (1961). *Social competence and outcome in psychiatric disorder*. Journal of Abnormal and Social Psychology. 63, 263 – 271. Získáno 23. 1. 2022 z file:///C:/Users/UPRAVS~1/AppData/Local/Temp/288-313(1).pdf.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- 1) Osnova polostrukturovaného interview
- 2) Ukázka z procesu kódování a vytváření trsů
- 3) Ukázka vyplněné Mapy pokroku

VO1: Jak rodiče vnímají absolvování SPV u svého dítěte?

1. **Jak se stalo, že vaše dítě vstoupilo do SPV?** (jak jste se o SPV dozvěděli / kdo přinesl nápad ho absolvovat / s jakou odezvou se to v rodině setkalo / co nakonec rozhodlo, že se zúčastní?)
2. **Jaká byla vaše očekávání od SPV?** Co jste si představovali, že se stane, až bude po SPV?
3. **Jak byste popsal/a období průběhu SPV?** Jaké důležité momenty si z tohoto období pamatujete? S čím máte průběh SPV spojený? – jak to období vypadalo? Jaké emoce máte s tímto obdobím spojené?
4. **Mluvili jste spolu o jednotlivých setkáních?** Co to přineslo?
5. **Co od vás absolvování SPV vyžadovalo?** Jak jste ho/ji v účasti na SVP podporovali?

VO2: Jaké konkrétní získané sociální dovednosti popisují rodiče u svých dětí?

6. **Jak byste popsal/a vztahy ve vaší rodině?** Jak spolu fungujete, komunikujete...?
7. **Jaký vliv na ně měla účast ve výcviku Vašeho dítěte?**
Jaký vliv má účast dítěte na výcviku na jeho osobní rozvoj? Co se naučil/a – získal/a – ztratil/a díky SPV?
8. **Jak se projevuje skutečnost, že syn/dcera absolvoval/a SPV?**
9. **Vidíte nějakou konkrétní změnu u vašeho dítěte po absolvování SPV?** Ve vaší vzájemné komunikaci s dcerou/synem? A jakou?
10. **Zachytil/a jste nějakou změnu v jeho/jejím jednání?**

VYPLNĚNÍ Mapy pokroku A ROZHOVOR NAD NÍ:

VO3: Jak se získané sociální dovednosti projevují v rodině?

11. **Jak (kde nejvíce) podle vás využívá, co se naučil/a?**
12. **Jak vypadá chování dítěte v rodině po absolvování výcviku?** K jednotlivým členům rodiny? Je něco jinak ve spolupráci, v rolích, které dítě zastává?
13. **Proměnila se nějak komunikace mezi vámi? A jak?**
14. **Pocítujete nějaké pozitivní nebo negativní změny ve vzájemných vztazích v rodině? A jaké?** Jaké výhody/nevýhody má pro vaši rodinu, že syn/dcera absolvoval/a SPV?
15. **Jaký vliv má absolvování výcviku na celkovou rodinnou atmosféru?** Objevily se v souvislosti s SPV nějaké spory? Jak se u vás doma projevilo, že se naučil/a právě toto?
16. **Které ze získaných sociálních dovedností považujete za nejvýznamnější pro vzájemné rodinné soužití?** Která z popsaných změn u syna/dcery je pro vás nejvýznamnější? A proč?

VO4: Jaká doporučení by rodiče viděli směrem k další realizaci SPV?

17. **Kdybyste se měli opětovně rozhodovat – podpořili byste syna/dceru v absolvování SPV?** Co by vás vedlo ke stejnému rozhodnutí? Co by vás k němu vedlo?
18. **Jaká doporučení byste měli pro další rodiny a potenciální účastníky SPV?**
19. **Co byste si přál/a v kontextu SPV a váš syn/dcera jinak?**

Příloha č. 2: Ukázka z procesu kódování a vytváření trsů

<p>K VO1: Vstup do výcviku</p>	<p>„... volali ještě jednou, jak jsme se rozhodli, že by to synovi opravdu sedělo ...“</p> <p>„... byl nám tam doporučen výcvik, tak jsme ani neváhali, paní doktorka ví, co dělá ...“</p> <p>„Přiliš se mu do toho nechtělo, myslím, že neviděl smysl, chtělo to, si sednout a probrat to, pak si dal říct.“</p>	<p>opakovaný kontakt s poradnou, smysl účasti ve výcviku</p> <p>návštěva poradny, doporučení k výcviku, vliv autority</p> <p>nastavení dospívajícího, smysl účasti ve výcviku, potřeba diskuze</p>
<p>Očekávání rodičů od absolvování výcviku</p>	<p>„... aby si dokázal ustát to svoje, i když s ním nebude třeba okolí souhlasit...“</p> <p>„No tak je mi jasný, že z toho nic nebude.“</p> <p>„Trochu jsem se bála, že si zažije, že je lůzr, což by mohlo jeho postoj, že je k ničemu ještě upevnit“</p>	<p>očekávání, ustát si svůj názor</p> <p>žádný dopad, nepřijetí</p> <p>obavy, negativní postoj, upevnění postoje</p>
<p>Stěžejní momenty výcviku</p>	<p>„Jakože přišla úplně nadšená, že se zkoušeli hádat a jak si to užila, že i na druhého křičela, když tu roli hrála“</p> <p>„A to jsem si bohužel jistá, že bez jeho (otcovy) podpory by tam vůbec nedošla.“</p> <p>„Určitě to, že se mohl bez obav vyjádřit, nepřišlo posmívání, ale práce s chybou, ze které vyšel jako vítěz, byl konečně brán vážně“</p> <p>„...jako náročný, snažíte se zjistit něco a on vám řekne dobrý, nebo nic zajímavého ...“</p>	<p>nadšení, spokojenost, techniky výcviku, hraní rolí</p> <p>podpora rodičů, docházka</p> <p>možnost vyjádření vlastního názoru, práce s chybou, přijetí skupinou</p> <p>náročnost, nesdílnost</p>
<p>Negativní postřeh</p>	<p>„jako těžké, ta nejistota, jestli se to děje správně, je to k zbláznění“</p>	<p>náročnost, pochyby, negativní prožívání</p>

Příloha č. 3: Ukázka vyplněné Mapy pokroku

"MAPA POKROKU"

BARVA: PŘED
PO

RODINA A OTEC / MATKA

Komunikace a vyjádření:		
umí vyjádřit své pocity	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
• otevřeně řekne, co si myslí	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
umí iniciovat konverzaci	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
naslouchá druhým	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
• vyjádřuje vlastní názor/postoj	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
umí dát vhodně najevo svou nelibost	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
dokáže přijmout kritiku	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
Seberegulace a kontrola:		
kontroluje vlastní jednání	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
umí se vymezit	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
ovládá svoje chování	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
dokáže odpustit, povznést se	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
je ochoten/ochotná ustoupit	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
• umí odmítnout požadavek druhého	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
odolá nátlaku/hecování druhého	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
Mezipersonální vztahy:		
má k sobě kladný vztah	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
má kladný vztah k druhým	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
pro druhé má pochopení	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
• s druhými lehce naváže vztah	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
umí spolupracovat s druhými	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
s druhými vychází	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
<u>řekne si o pomoc</u>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	3
umí ocenit/povzbudit druhého	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
Sebepoznání a sebevědomí:		
zná své silné stránky a slabiny	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
rozpozná své emoce	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
<u>věří si</u>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	4
rozumí příčinám svého chování	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
má svoje cíle a hodnoty	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	3
<u>dokáže se rychle rozhodnout</u>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	4
<u>umí přijmout ocenění</u>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	3
Řízení konfliktů a kompromisů:		
při řešení sporů uplatňuje argumenty	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
snaží se o dohodu	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	2
<u>je aktivní, nenechá si vše líbit</u>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	3
ochotný/á ustoupit	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1
uzná chybu a omluví se	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1

↗ ⊕ : 30 položek
 ⊕ : 4 položky

Σ 60

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Subjektivně vnímaný vliv sociálně psychologického výcviku na soužití v rodině z pohledu rodičů dětí – absolventů výcviku

Autor práce: Mgr. Jana Kaplanová

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

Počet stran a znaků: 131 stran, 250 834 znaků včetně mezer

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 171

Abstrakt (800–1200 zn.): Cílem práce je nabídnout detailnější pohled na problematiku sociálně psychologického výcviku prostřednictvím zmapování zkušenosti rodičů dospívajících dětí, které absolvovaly výcvikovou skupinu. A to prostřednictvím kvalitativní analýzy polostrukturovaných rozhovorů s rodiči 6 takových dětí, doplněných o kvalitativně vyhodnocená data získaná administrací a vyhodnocením standardizovaných dotazníků – Škála rodinného prostředí a Dotazník sebepojetí dětí a dospívajících Piers- Harris 2 a vytvořené škály sociálních dovedností – „Mapa pokroku“. Analýza rozhovorů a kvalitativní rozbor získaných diagnostických dat vyústily v představení případových studií je dnotlivých rodin s následným popisem klíčových témat a zjištění. Výsledky ukazují na důležitost okolností na vstupu dítěte do výcviku, akcentují potřebu autonomie dospívajícího v celém procesu, zviditelňují odlišnosti v očekáváních všech zúčastněných, rozkrývají významné momenty výcvikového procesu, mluví o vlivu míry a formy poskytované podpory účastníkům výcviku. Popisovány jsou u dětí posuny v komunikaci, jejich naladění a chování. Zároveň je rodiči vnímán vliv i na společné soužití v rodině, zejména ve větší otevřenosti komunikace a pro další realizaci výcvikových skupin vzešel podnět k navýšení jeho časové dotace.

Klíčová slova: sociálně psychologický výcvik, sociální dovednosti, rodinné soužití, dynamika vztahů

ABSTRACT OF THESIS

Title: Subjectively perceived influence of social psychological training on family coexistence from the perspective of parents of children - graduates of the training

Author: Mgr. Jana Kaplanová

Supervisor: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Number of pages and characters: 131 pages, 250 834 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 171

Abstract (800–1200 characters): The aim of this thesis is to offer a more detailed view of the issue of social psychological training by mapping the experience of parents of adolescent children who have attended a training group. This is done through a qualitative analysis of semi-structured interviews with parents of 6 such children, supplemented by qualitatively evaluated data obtained through the administration and evaluation of standardized questionnaires - the Family Environment Scale and the Piers-Harris Self-Concept Questionnaire for Children and Adolescents 2 and the developed social skills scale - the "Progress Map". Analysis of the interviews and qualitative analysis of the diagnostic data collected resulted in the presentation of case studies of individual families followed by a description of key themes and findings. The results show the importance of the circumstances at the child's entry into training, highlight the need for adolescent autonomy throughout the process, make visible the differences in expectations of all involved, reveal significant moments in the training process, and speak to the influence of the level and form of support provided to trainees. Shifts in the children's communication, attitudes and behaviour are described. At the same time, the parents also perceive the influence on family coexistence, especially in the greater openness of communication, and the impetus for the further implementation of training groups is given to increase its time allocation.

Key words: social psychological training, social skills, family coexistence, relationship dynamics