

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Návrh metodiky na zlepšení emočního well-beingu u dospívajících dívek  
s výchovnými problémy

Proposal of a methodology for improving emotional well-being of adolescent  
girls with behavioral disorders

Bc. Adéla Rambousková

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N PG-VV (7504T223, 7504T228)



Odevzdáním této diplomové práce na téma *Návrh metodiky na zlepšení emočního well-beingu u dospívajících dívek s výchovnými problémy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. 4. 2021

### **Poděkování**

Upřímně děkuji za pomoc, kterou mi trpělivě a ochotně poskytovala vedoucí práce, PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D., vážím si toho.

Za spolupráci na lekcích vděčím našim dívkám z Diagnostického ústavu a SVP, Praha 4, Na Dlouhé mezi 19, bez nich by tato práce nikdy nevznikla. Jsou to hrdinky, které toho hodně zvládly a zvládnou ještě mnohem více.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje tématu práce s emočním well-beingem dívek s výchovnými problémy, které jsou klientkami diagnostického ústavu. Cílem bylo vytvoření tří ucelených metodických lekcí, které jsou zaměřené na zlepšení emoční stability dospívajících dívek v ústavní péči. Aspirací bylo sestavení takových lekcí, které obsahově reagují na aktuální potřeby současné klientely diagnostického ústavu a zároveň svou strukturou a povahou aktivit přináší efektivní výsledky. V průběhu dvou let bylo mezi dívkami prováděno dotazníkové šetření, které přineslo data, ze kterých lekce tematicky vychází. V kombinaci s teoretickými poznatky ze studia oborů vývojové psychologie, sociální a speciální pedagogiky tak vznikly tři prototypy metodických lekcí, které byly v praxi vyzkoušeny, kombinací několika zpětnovazebních metod zreflektovány, přepracovány, znovu ozkoušeny, stejným procesem zreflektovány a výsledkem je soubor tří lekcí, které jsou připraveny k okamžitému použití jiným pedagogickým pracovníkům v ústavním zařízení pro adolescenty. Účastí klientek na lekcích bylo dosaženo rozvoje několika osobnostních dovedností; pojmenování a vyjádření emocí, volba copingových strategií, schopnost naslouchat, odpovědnost za druhé a důvěra v druhé, pozitivní sebeobraz, pojmenování vlastních cílů a uvědomění si kroků vedoucích k jeho dosažení. Pozitivní dopad zaznamenala autorka práce i na sobě samotné – větší sebejistotu při zvládání náročných situací v diagnostickém ústavu, osvojení si pravidelné práce s kombinací několika metod zpětné vazby a motivace pro tvorbu podobných lekcí i v jejím další působení na pozici odborné vychovatelky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

ústavní výchova, dospívající dívky, výchovné problémy, emoční stabilita, well-being, tvorba metodik

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the topic of work with emotional well-being of girls with behavioral disorders in the diagnostic institute. The aim was to create three comprehensive methodological lessons, which are aimed at improving the emotional stability of adolescent girls in institutional care. The aspiration was to compile such lessons that respond in terms of content to the current needs of the current clientele of the diagnostic institute and at the same time bring effective results with their structure and nature of activities. Over the course of two years, a questionnaire survey was conducted among the girls, which provided data on which the lesson is thematically based. In combination with theoretical knowledge from the study of developmental psychology, social and special pedagogy, three prototypes of methodological lessons were created, tested in practice, reflected by combination of several feedback methods, redesigned, tested, reflected by the same combination of several feedback methods, reflected in the same process, and the result is a set of three lessons that are ready for immediate use by other pedagogical staff in institutional facilities. The participation of clients in the lessons led to the development of several personality skills; naming and expressing emotions, choice of coping strategies, ability to listen, responsibility for others and trust in others, positive self-image, naming one's own goals and awareness of the steps leading to its achievement. The author also recorded a positive impact on herself - greater confidence in managing difficult situations in the diagnostic institute, mastering regular work with a combination of several feedback methods and motivation for creating similar lessons and in her further work as a professional educator.

## **KEYWORDS**

institutional education, adolescent girls, behavior disorders, emotional stability, well-being, creation of methodologies

## Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část .....	10
1 Adolescence – období dospívání .....	11
1.1 Ohrožení psychického vývoje: typy ohrožení dítěte; oběti – následky týrání, zanedbávání a zneužívání .....	13
1.2 Rizikové chování a problémový vývoj adolescentů .....	15
1.3 Trauma v adolescenci .....	18
1.3.1 Vliv traumatu v adolescenci (13–17 let) .....	18
1.4 Fenomén „Bad girls“ – klientky výchovných ústavů .....	20
2 Duševní zdraví .....	24
2.1 Osobní pohoda – subjektivní / psychologická .....	26
2.1.1 Subjektivní osobní pohoda – Subjective Well-Being – SWB .....	26
2.1.2 Psychologická osobní pohoda .....	27
2.2 Well-being adolescentů .....	29
2.3 Copingové strategie .....	30
2.3.1 Copingové strategie u adolescentů .....	31
3 Diagnostický ústav pro dívky, Praha 4 Hodkovičky .....	33
3.1 Struktura diagnostické ústavu .....	35
3.2 Role odborného vychovatele .....	38
3.2.1 Klíčové kompetence odborného vychovatele ve vztahu ke klientkám diagnostického ústavu .....	39
3.2.2 Možné chyby v práci odborného vychovatele .....	40
3.2.3 Příčiny a prevence syndromu vyhoření a psychohygiena .....	41
Praktická část .....	44

4	Metodika praktické části.....	45
4.1	Zipyho a Jablíkovi kamarádi.....	45
4.2	Dotazníkové šetření .....	46
4.3	Koncepce a struktura lekcí.....	48
4.4	Reflektivní metody .....	51
4.4.1	Model ALACT .....	52
5	Lekce na zlepšení emočního well-beingu klientek diagnostického ústavu .....	54
5.1	Lekce – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy).....	55
5.2	Lekce – vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu.....	76
5.3	Lekce – sebepojetí, plány do budoucna .....	98
6	Diskuse .....	115
	Závěr.....	118
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	120



## Úvod

Hlavním motivem pro psaní této diplomové práce je má vlastní empirická zkušenost na pozici odborné vychovatelky v Diagnostickém ústavu, Praha 4, kde působím dva roky. Důležitost tématu well-beingu (emoční pohody) dětí jsem ale objevila dříve – během práce jako učitelka na Základní škole Praha – Kbely. Měla jsem možnost zúčastnit se akreditovaných kurzů MŠMT Zipyho a Jablíkovi kamarádi, ve kterých nás seznámili se základy práce pro podporu duševního zdraví a well-beingu dětí, což považuji za zásadní pro jejich správný rozvoj a současně jsme se naučili, jak efektivně vést prevenci proti rizikovým projevům chování (užívání návykových látek, šikana, poruchy příjmu potravy a další). Psychické rozpoložení žáků jsem vnímala jako hlavní prioritu, která je zároveň nutná pro to, aby byla jakákoli další pedagogická činnost přínosná. Pokud se dítě trápí například kvůli špatným vztahům se spolužáky, ani kvalitní výuka nebude mít kýžený efekt.

Přes výuku Zipyho a Jablíkových kamarádů jsem se dostala k práci v diagnostickém ústavu, kde je již práce s psychikou klientek hlavním pilířem každodenního programu automaticky, ať už přímo či nepřímo, například jen tím, že jsou v jiném, bezpečném prostředí. Do života a programu našich dívek vstupuje mnoho dospělých – zaměstnanců diagnostického ústavu, kteří se snaží klientkám pomoci nelehké období zvládnout co nejlépe a zároveň tak, aby pro ně byl pobyt v našem zařízení co nejprínosnější. Z pozice odborné vychovatelky mám možnost s klientkami trávit „celé dny“ a tak může být můj vliv na ně zásadní. Velmi si té možnosti vážím, ale zároveň to vnímám jako obrovskou zodpovědnost, se kterou chci naložit co nejlépe. Primárně z tohoto důvodu jsem se rozhodla pokusit se vytvořit metodiku obsahující několik lekcí na podporu emočního well-beingu a psychické stability, které budou sestaveny na míru aktuálním potřebám klientek tak, aby se dívky po jejich absolvování cítily lépe, urovnaly si myšlenky, uvědomily si, že nejsou samy, kdo řeší takové problémy, vyzkoušely si nové možnosti, jak reagovat na různé situace (nácvik copingových strategií), osvojily si nové způsoby přemýšlení a celkově nabyly větší víru v sebe samé, své schopnosti a možnosti a měly tak snazší cestu pro zapojení se do společnosti.

Lekce s dívkami absolvuji z pozice odborné vychovatelky, pedagogického pracovníka, a proto je i jejich povaha spíše pedagogického charakteru s využitím prvků terapeutických činností. Nejedná se tedy o psychologický ani terapeutický program.

V praktické části se snažím o co nejvyšší aplikační přesah práce. Všechny mnou nadesignované lekce v praxi zkouším s klientkami. Po realizaci provádím podrobný zpětnovazební rozbor, jehož objektivita a efektivnost je zajištěna kombinací několika metod zpětné vazby. Využívám technik okamžité i odložené zpětné vazby, zároveň provádím i sebereflexi. Díky tomuto postupu se lekce zdokonalují a já procházím profesním rozvojem.

## **Teoretická část**

Teoretická část práce objasňuje řadu pojmů a fenoménů, které jsou stěžejní pro celou diplomovou práci. Čerpá primárně z poznatků vývojové psychologie, adolescentní psychiatrie, sociální a speciální pedagogiky.

Úvodní kapitola je věnovaná období adolescence. Vzhledem k náročnosti této životní etapy je dán dostatek prostoru všem problematickým momentům a jevům, které během této vývojové fáze mohou nastat. Podrobněji se zaměřuji na syndrom CAN, zažití traumatu v období adolescence a v přímé návaznosti jsou zde popsány projevy rizikového chování. Tento teoretický základ se protíná s kazuistikou většiny klientek, které jsou v institucionální výchově. O těch pojednává kapitola „Bad girls“.

Druhá kapitola je zaměřena na téma duševního zdraví. Cílem této diplomové práce je sestavení metodiky na podporu well-beingu a emoční stability, a tak jsou informace zde sepsané nosným prvkem při jejich tvorbě. Rozlišuji osobní pohodu na tu subjektivní a psychologickou. Stručně vysvětluji pojem well-being, primárně však well-being dospívajících jedinců. V závěru kapitoly o duševním zdraví přibližuji téma copingových strategií, to jak a jaké postupy volí při jejich výběru adolescenti.

Závěrečná kapitola pojednává o dívčím diagnostickém ústavu, ve kterém pracuji a zároveň tvořím praktickou část této diplomové práce. Diagnostický ústav a Středisko výchovné péče, Praha 4, Na Dlouhé mezi 19 představuji jak obecně – jeho strukturu a hlavní funkce, tak z vlastní zkušenosti. Věnuji se roli odborného vychovatele, což je pozice, kterou v současné době vykonávám. Popisuji kompetence odborného vychovatele a část kapitoly se zajímá o možné chyby v práci vychovatelů, etická dilemata, která mohou v průběhu kariéry řešit a v neposlední řadě objasnění tématu syndromu vyhoření. Jak mu předcházet, případně jak s ním pracovat, pokud už propukl.

## 1 Adolescence – období dospívání

*„Období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní přeměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralější formu vlastní identity.“ (Vágnerová, 2005, s. 367)*

Již z této citace je patrné, že období dospívání je náročnou životní etapou, která na člověka klade spoustu nelehkých úkolů, se kterými se musí vypořádat. To vše v době, kdy prochází zásadní fyzickou proměnou, která tyto úkoly zrovna neulehčuje. Představíme-li si k tomu nevhodné domácí zázemí, nefunkční vztahy v rodině nebo dokonce týrání či zneužívání dítěte, je skoro nemožné očekávat, že daný jedinec projde idylickým průběhem dospívání a splní bez problému všechny požadavky, které se od něj v této době očekávají. Bohužel signifikantní většina dívek, se kterými pracuji, nemusí bojovat pouze s běžnými nástrahami, které dospívání přináší.

Dle vývojové psychologie definujeme období dospívání, které dělíme na období pubescence a adolescence, zaměříme se na ohrožení psychického vývoje; syndrom CAN, rizikové chování, zažití traumatu v době dospívání. Poslední část je zasvěcena dívkám, které jsou klientkami institucionální výchovy, přinášíme vhléd do několika výzkumů týkajících se tzv. „Bad girls“. Každá dívka má za sebou jiný příběh, většina však prožila nějakou z forem syndromu CAN, z čehož si do života odnáší trauma. Společné klientky mají to, že jejich diagnóza bývá vícečetná, to podrobněji rozebereme v části, kde přímo vysvětlují, kdo jsou „Bad girls“ v prevenci a institucionální výchově. Snažím se přinášet i návrhy a tipy na práci s těmito tématy, nejefektivnější formy prevence i intervence. Tyto informace později aktivně využívám v praktické části mé diplomové práce, při tvorbě metodických lekcí.

*„V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.“ (Vágnerová, 2005, s. 367)*

Dle Vágnerové (2005) se jedná o období mezi 10. a 20. rokem života. Langmeier a Krejčířová (2006) označují začátek období dospívání prvními známkami pohlavního zrání (první sekundární pohlavní znaky), akcelerací růstu a na druhé straně ukončují dovršením

plné pohlavní zralosti – plné reprodukční schopnosti a dokončením tělesného růstu. Ruku v ruce jde s biologickým dospíváním i psychické zrání, které s sebou přináší řadu změn; nové pudové tendence, hledání způsobu jejich uspokojování, celková emoční labilita a nástup vyspělého způsobu myšlení. Z hlediska sociálního přichází nové sociální zařazení jedince, společnost má od něj nová očekávání a s tím souvisí i sebepojetí a přijetí nové role. Je zde velká intraindividuální i interindividuální variabilita, proto se věková hranice nedá přímo určit, nejčastěji se setkáváme s údaji 11-12 let pro začátek období dospívání a 20-22 let pro jeho konec. Vzhledem k velkým rozdílům mezi jedinci na začátku a na konci období dospívání ještě dále dělíme. Nejčastější dělení v současné odborné literatuře je toto:

### **Období pubescence**

Zhruba 11-15 let; začíná prvními známkami pohlavního dospívání a končí dosažením reprodukční schopnosti. Dělí se na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty (druhá pubertální fáze).

Potřebu jistoty, která dříve byla uspokojena závislostí na rodině je nyní nahrazována emancipací, rozvojem dovedností, kterými jedinec dokazuje sobě i okolí svou vzrůstající nezávislost a samostatnost. Potřeba citové akceptace se postupně mění spíše v potřebu přijatelné pozice ve světě. To zahrnuje i oblast výkonu a sociální akceptace. (Vágnerová, 2005)

### **Období adolescence**

Zhruba 15-22 let. Teprve nyní dochází k úplné reprodukční zralosti, tělesné změny již nejsou tak markantní, větší rozdíl je v postavení jedince ve společnosti. Povinná školní docházka je již splněna, a tak přichází nástup na střední školy či do zaměstnání. Zásadně se mění sebepojetí jedince, udržuje hlubší a častější partnerské vztahy. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Můžeme se setkat s adolescentním psychosociálním moratoriem, což je potřeba odkládat příliš zásadní rozhodnutí na co nejpozději. Zásadním úkolem v tomto období je rozvoj vlastní identity, která odpovídá představám adolescenta a je zároveň subjektivně přijatelná. (Vágnerová, 2005)

## **1.1 Ohrožení psychického vývoje: typy ohrožení dítěte; oběti – následky týrání, zanedbávání a zneužívání**

*„Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí je v současnosti obecně souhrnně označováno zkratkou CAN – Child Abuse and Neglect. Pod tlakem zjišťovaných faktů o závažnosti a častém výskytu těchto jevů byla v roce 1977 založena mezinárodní společnost ISPCAN (The International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect).“ (Langmeier, Krejčířová, s. 282, 2006)*

Za dva roky, které jsem zažila jako odborná vychovatelka v diagnostickém ústavu, jsem měla možnost poznat více než 100 klientek. Bohužel, z mého pohledu si troufám tvrdit, že větší část z nich zažila nějakou formu CAN.

### **Týrání**

Jako tělesné týrání je bráno tělesné ublížení dítěti nebo vědomé odmítnutí zabránit takovému ublížení. Formy a následky tělesného týrání mohou být velmi rozmanité: bití rukou, různými předměty, tržné rány, zlomeniny kostí, otravy, dušení. Týrání však může probíhat i pasivitou, úmyslné neposkytnutí péče, zanedbávání stravy. Fyzické násilí má však za následek mimo fyzická zranění i psychické důsledky, zvyšuje úzkostnost, může vést k opakování vzorců chování, agresivní chování obecně.

Psychické (emoční) násilí má také několik forem. S Hart a M. Brassard (1991) rozlišují pět subtypů psychického týrání:

1. Pohrdání – ponižování, posmívání, zavrhování.
2. Terorizování – hrozby tělesného ublížení nebo zabití, přihlížení domácímu násilí.
3. Izolování – bránění v interakci s vrstevníky nebo dospělými, zavírání na wc nebo v jiné tmavé místnosti.
4. Korumpování – povzbuzování k antisociálnímu chování, k užívání návykových látek, zneužívání dítěte k péči o ostatní děti (náhradní rodič).
5. Odpírání emoční opory – psychologická nedostupnost, ignorování pokusů o integraci.

Psychické týrání často vede k vážnému narušení psychického vývoje – přetrvávající pocity deprese, úzkosti a disociativní prožitky.

### **Zneužívání**

Využívání druhého člověka z pozice větší síly, společenské či intelektuální převahy ke svému vlastnímu prospěchu. Je několik různých způsobů zneužívání dětí:

Zneužívání dětí k práci, sexuální zneužívání (CSA=Child Sexual Abuse); nepatřičné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu, činnosti či chování, může být dotykovou či bezdotykovou formou (zneužití exhibicionisty či přihlížení sexuální aktivitám, pornografii atp.) Manipulace s dítětem po rozvodu rodičů či extrémní přenášení rodičovských povinností na dítě.

### **Zanedbávání**

*„Vážné opomíjení rodičovské péče pro tělesný a duševní vývoj dítěte. Tělesné zanedbávání zahrnuje nedostatek přiměřené výživy, oblečení, nezbytného přístřeší, hygieny a ochrany před nebezpečím, ve školním věku pak nedostatečné zajištění řádné školní docházky i přiměřeného dohledu nad přípravou domácích úkolů a vůbec nezáměr o školní prospěch dítěte, stejně jako nedostatečný dozor nad tím, kde a s kým dítě pobývá, jak tráví volný čas apod.“* (Langmeier, Krejčířová, s. 286, 2006)

### **Psychická deprivace**

Psychickou deprivaci chápeme jako nedostatečné uspokojování základních psychických potřeb po určitou, většinou dosti dlouhou dobu. Mezi základní psychické potřeby patří například:

- Potřeba podnětové proměnlivosti.
- Potřeba kognitivního řádu.
- Potřeba emoční vazby.
- Potřeba autonomie.
- Potřeba budoucnosti a akceptování vlastní minulosti.

(Langmeier, Krejčířová, 2006)

## 1.2 Rizikové chování a problémový vývoj adolescentů

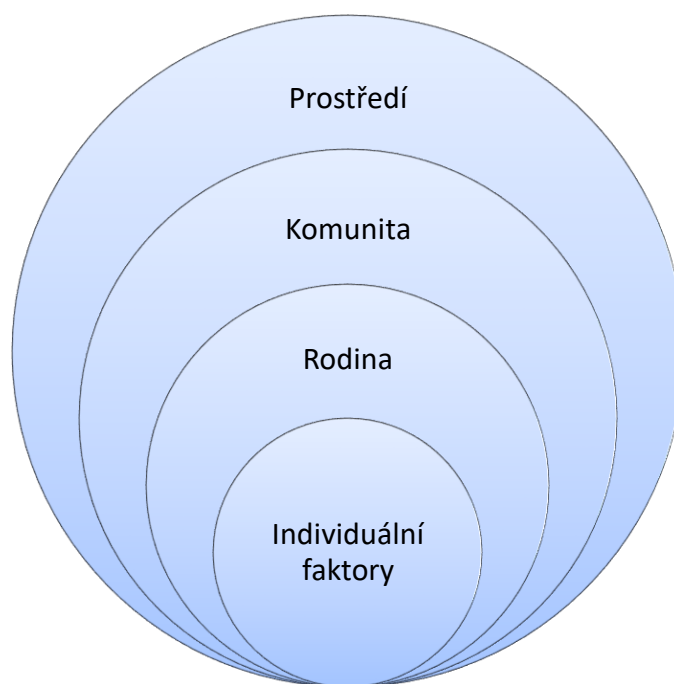
*„Adolescentní období je velmi dynamické, senzitivní a vulnerabilní, plné výkyvů emocí. U adolescentů se objevují často výrazné změny emocí a nálad, které potřebují přijetí a pochopení.“*

(Doležalová, Orliková, Kážmer, Drbohlavová, Csémy, s. 19, 2017)

### Rizikové chování

Macek (2003) definuje rizikové chování jako aktivity, které přímo nebo nepřímo vyúsťují v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob či majetku.

Obrázek č. 1: Možné původy vzniku rizikového chování



(Zdroj: autorka této práce)

Různí se názory, zda pojem rizikové chování nahrazuje pojem sociálně patologické jevy, či je jakýmsi předstupněm před rozvinutím patologického chování, nižší formou. Další možnost je využívání pojmu rizikové chování primárně na půdě pedagogické a sociálně patologické jevy na té sociologické.



Na rizikové chování není potřeba nahlížet pouze negativně. Macek (2003) ve své knize *Adolence* uvádí, že právě rizikové chování může v období puberty pomoci s hledáním vlastní identity. Pozitivně může pro adolescenta také rizikové chování zafungovat tím, že „ohromí“ vrstevníky a získá tak více přátel nebo alespoň respektu ostatních. Rozhodně ale není na místě zlehčovat závažnost takého chování, dle WHO jsou následky rizikového chování nejčastější příčinou úmrtí lidí ve věku 15-19 let. To, jak dospívající jedinec zvládá čelit rizikovému způsobu života, se odvíjí od jeho schopnosti resilience. (Šolcová, 2009)

Mezi rizikové chování řadíme:

- *Záškoláctví.*
- *Lhaní.*
- *Agresivita, agresivní chování.*
- *Šikana, kyberšikana, násilné chování.*
- *Vandalismus.*
- *Závislostní chování.*
- *Rizikové chování na internetu.*
- *Rizikové sexuální chování.*
- *Rizikové chování v dopravě.*
- *Extrémní rizikové sporty, hazardní aktivity.*
- *Užívání anabolik a steroidů.*
- *Nezdravé stravovací návyky.*
- *Extremismus.*
- *Xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus.*

(Sobotková, 2014, s. 40-41)

### **Teorie vzniku rizikového chování**

Zde si můžeme všimnout podobnosti s teoriemi sociálních deviací, které jsou: biologické, psychologické a sociologické. (Kraus, 2010) Podobnost je na místě, protože i obě témata jsou si velmi blízká. Sobotková (2014) uvádí jako tři hlavní teorie vzniku rizikového chování tyto:

- 1) Biologicko-psychologická

Propojení mezi chováním a tělesnou stránkou – stavba těla, genetika, hormony a enzymy jedince.

## 2) Sociálně-psychologická

Zaměřena na osobnostní rysy, sociální chování jedince a kognitivní styly.

## 3) Sociologická

Věnuje se tématu společenského a kulturního kontextu.

### **Syndrom rizikového chování v dospívání (SRCH-D)**

Rizikové chování v dospívání je často tolerováno jako „zkoušení neznámého“, utváření si postojů, názorů, které je podstatné při formování vlastní osobnosti. Dopady rizikového chování ale mohou být často i fatální viz předchozí zmínka o vysoké úmrtnosti dospívajících. V důsledku rizika a následků rizikového chování adolescentů stanovila WHO dokonce adolescenty jako samostatnou rizikovou skupinu.

Pelcák (2012) uvádí tři hlavní oblasti:

- Abúzus návykových látek.
- Poruchy chování, asociální/antisociální chování (šikana, krádeže, lhaní, suicidiální chování atd.).
- Promiskuita, předčasné těhotenství, přenos pohlavních chorob.

Velmi častá je kombinace hned několika zmíněných jevů, jindy zase jeden z nich zafunguje jako spouštěč syndromu rizikového chování a adolescent postupně přidává další, které se na sebe dále řetězí.

### **Prevence rizikového chování**

Hlavním výstupem této práce je metodika na zlepšení emoční stability, well-beingu klientek diagnostického ústavu, které všechny vykazují různé formy rizikového chování v různé intenzitě. Lekce v této metodice se jistě dají považovat za prevenci rizikového chování, jde o kombinaci všech tří forem prevence – primární, sekundární i terciální. Mohli bychom metodiku zařadit jako specifickou primární prevenci indikovanou – zaměřenou na výrazně ohrožené adolescentní dívky.

Prevence obecně je jakýsi souhrn opatření, která směřují k předcházení, případně řešení nějakého problému. Může to být jakýkoli typ intervence a možné je řešit jí už pouze důsledky např. rizikového chování. Prevenci dělíme na primární (předchází problému) – který se dál diverzifikuje na specifickou a nespecifickou, sekundární (předchází vzniku dalšího rizikového chování či zabraňuje rozvoji toho již páchaného) a terciální (snaží se zmírnit důsledky rizikového chování, které již proběhlo).

### 1.3 Trauma v adolescenci

*„Psychické trauma je charakteristické tím, že jeho zdrojem bývá velmi silný, nebezpečný a děsivý zážitek ohrožující život, přesahující naši osobnost a závažně narušující integritu těla i duše. Strategie jeho zvládnutí nefungují běžným způsobem, neboť trauma není běžná situace. Jedinec se cítí zcela bezmocný, ztracený, neukotvený a bez naděje.“*

(Doležalová, Orliková, Kážmer, Drbohlavová, Csémy, 2007, s. 8)

Při studiu tohoto tématu mě velmi zasáhl výčet reakcí na trauma u adolescentů. Seznam těchto reakcí by mohl klidně posloužit jako osobní popis „typické“ klientky našeho ústavu. Je těžké uvědomit si, kolik špatného již za sebou v jejich nízkém věku mají.

Dle Doležalové a spol. (2007) rozlišujeme **několik základních typů traumatu**:

- Jednorázové trauma - např. úraz, ohrožení života, přepadení, únos, extrémní strach.
- Chronické dlouhodobé a vývojové trauma - např. zneužívané či zanedbávané dítě viz kapitola 1.1, zveřejnění tabuizované informace, rozvod rodičů, separace od členů rodiny.
- Posttraumatická stresová porucha (PTSD) – zpožděná reakce na trauma, neurobiologická nevyváženost způsobuje psychickou nestabilitu a nestandardní chování jedince.
- Sekundární traumatický stres – je to vlastně zprostředkovaný zážitek samotného traumatu, může být vyvolán například při práci s traumatizovaným člověkem, při vyslechnutí, či shlédnutí traumatického zážitku jiné osoby.

#### 1.3.1 Vliv traumatu v adolescenci (13–17 let)

Z průzkumu mezi klientkami diagnostického ústavu, ve kterém působím, vyšlo jasně najevo, že většina z nich zažila nějaké trauma či traumatickou situaci různé intenzity. Velmi časté

je, že dívka prošla chronickým dlouhodobým traumatem, kdy vyrůstala v naprosto nevyhovujících podmínkách. Další část z nich přišla o jednoho z rodičů, některé o oba, někdy z důvodů úmrtí rodičů, jindy je rodič dlouhodobě ve výkonu trestu, v horším případě došlo ke zřeknutí se rodičovské odpovědnosti. Prožití traumatu není nikdy jednoduché, ovšem kombinace složitého vývojového období, jakým je dospívání, a zažití traumatizující situace je opravdu nesmírně náročná, a tak je nutná pomoc okolí.

Nejčastější reakce na traumatickou událost:

- *Nesoustředěnost a hyperaktivita, zapomnětlivost.*
- *Negativní a opoziční chování – zlost, agrese, vulgarismy, lhaní, drobné krádeže, chování v rozporu se zákonem.*
- *Úzkosti, deprese, paniky, idealizace, fantazírování, snaha oddělit se od svých pocitů.*
- *Poruchy a rizika v citové vazbě.*
- *Nekomunikace v rodině a ve škole, ztráta zájmů.*
- *Poruchy spánku, poruchy příjmu potravy.*
- *Problémy se školní docházkou, nemocnost, zhoršení prospěchu.*
- *Bolesti různého druhu, problémy s biorytmem a spánkem.*
- *Problémy s důvěrou v druhé a svět, ztráta sebedůvěry, nízké sebevědomí.*
- *Rizikové chování, například experimentování s drogami a jejich rizikové užívání, promiskuitní chování nebo sebepoškození.*

(Doležalová, Orlíková, Kážmer, Drbohlavová, Csémy, 2017, s. 19)

S tématem traumatu – ztráty, pracuji i v jedné z mých metodických lekcí, tento seznam doporučení pro základní intervenci mi byl částečně inspirací při její tvorbě. Cílem práce s adolescentem, který zažil trauma, je primárně revitalizace jeho vnitřních zdrojů. Dodat zpět víru ve svou vlastní vnitřní sílu, hodnotu.

Důležité je uvědomit si závažnost situace a nemyslet si, že vše můžu vyřešit z pozice odborné vychovatelky sama. Pokud narazím na klientku, která jeví jasné známky toho, že zažila trauma, je dobré promluvit si o tom s její osobní psycholožkou, zkrátka vyhledat pro klientku další možnosti pomoci, nenechávat si tak závažný úkol sama pro sebe. Jen komplexní

spoluprací odborníků (a ideálně i s rodinou klientky) je možné poskytnout co nejefektivnější pomoc.

- *Porozumění, akceptace a přijímání emočních výkyvů, nebagatelizovat jejich chování, které může být plné změn a konfliktů.*
- *Dovolit jim být s přáteli, spolužáky.*
- *Podporovat zdravou vyváženou stravu, pohyb a sport, umělecké a rozvojové aktivity.*
- *Sledovat změny v chování, např. náznaky deprese, vyhledat včas odbornou pomoc.*
- *Dát jim možnost, aby vyjádřili svou víru a spiritualitu jakýmkoli možným způsobem.*
- *Hovořit s nimi o jejich myšlenkách a otázkách – pokud o tom hovořit chtějí.*
- *Akceptovat jejich hudbu, věci, symboly.*

(Doležalová, Orlíková, Kážmer, Drbohlavová, Csémy, 2017, s. 20)

#### **1.4 Fenomén „Bad girls“ – klientky výchovných ústavů**

V loňském roce jsem měla možnost vyslechnout si velmi zajímavou přednášku s názvem „Kdo jsou „Bad girls“ v prevenci a institucionální výchově?“ vedenou PhDr. Pavlou Doležalovou, Ph.D., kterou přednesla pro zaměstnance diagnostického ústavu v Hodkovičkách. V této kapitole tedy čerpám z výsledků dlouhodobé práce doktorky Doležalové, která se aktivně věnuje tématu adolescentních dívek v institucionální výchově.

##### **„Bad girls“**

Obecně můžeme říct, že se jedná například o dívky s rizikovým chováním, vulnerabilní (ohrožené riziky), s poruchami chování a emocí, vykazující asociální až antisociální chování. V běžném životě či médiích se můžeme potkat s označením „ústavní nebo problémové“ holky, v minulosti se používalo „padlé dívky“, klientky diagnostického ústavu, ve kterém já pracuji, se samy označují jako „ústavačky“.

##### **Klientky v preventivních a terapeutických programech institucionální výchovy**

Doležalová (2019) ve svém článku o vulnerabilních dívkách uvádí jako hlavní oblasti, na které je v rámci institucionální výchovy dobré se zaměřit, tyto:

- a) *Traumata z dětství.*
- b) *Rizikové chování nebo poruchy chování a nedostatečná regulace emocí.*
- c) *Problémy s duševním zdravím.*
- d) *Speciálně vzdělávací potřeby.*

(Doležalová, 2019, s. 65)

Tyto oblasti jsou zároveň stěžejní v mnou připravovaných lekcích, kterými se zabývám v praktické části mé diplomové práce.

Obrázek č. 2: *Příklad vícečetné diagnózy adolescentní klientky v institucionální výchově*



(Zdroj: autorka této práce)

## **Multikomorbidity**

### **– vícečetné diagnózy**

- Úzkostně-depresivní poruchy.
- Poruchy spánku způsobené depresí, úzkostnými poruchami nebo psychózou.
- Agresivní a násilné chování, které je známkou antisociální, psychopatické, schizofrenické nebo paranoidní poruchy
- Poruchy nálad a emocí, bipolární porucha osobnosti.

Tyto problémy jsou přímo související s užíváním drog:

- Psychózy navozené halucinogenními drogami nebo amfetaminy.
- Syndromy zmatenosti.
- Poruchy osobnosti.

**„Duální diagnózy“ – vážné duševní onemocnění kombinované s užíváním drog**

- Poruchy osobnosti.
- Bipolární afektivní porucha.
- Vážné depresivní epizody s nebo bez psychotické epizody
- Schizofrenie.

(Doležalová, 2018)

### **Poznatky z výzkumů**

Doležalová vedla několik výzkumů zaměřených na téma dětí v institucionální výchově. Zjišťovala mimo jiné i rozdíly/podobnosti mezi dospívajícími dívkami, které jsou ve výchovném zařízení oproti „běžné školní populaci“ – referenční skupina. Uvádím několik vybraných poznatků, které jsou zajímavé pro tuto diplomovou práci, a na jejich základě jsem formovala část dotazníku pro naše klientky, kterým jsem chtěla identifikovat témata, která současné dívky v naší péči řeší.

- Poznatky jasně prokazují vysokou vulnerabilitu sledovaných dívek, a to zvláště s ohledem na jejich budoucí životní perspektivu.
- V oblasti životní spokojenosti a sebehodnocení vykazovaly sledované dívky velmi nízkou spokojenost ve srovnání s referenční skupinou
- 50 % sledovaných dívek bylo se svým životem buďto „nespokojených“ a 1/3 „velmi nespokojených“, výrazně horší bylo i sebehodnocení dívek oproti referenční skupině. Malá životní spokojenost a nízké sebehodnocení dívek často souvisí s odmítáním nebo zneužíváním v dětství. Nevnímají se jako hodnotné, milovatelné, sebevědomé.
- Více než 2/3 dívek ze sledované skupiny užilo tabák v posledním měsíci, což je více než dvojnásobek referenční skupiny. V případě alkoholu je to zcela opačné.
- V průběhu posledního roku více než 2/5 sledovaných dívek užilo kanabis, přes 40 % užilo návykové látky ze skupiny amfetaminů a téměř 20 % užilo těkavé látky. Oproti

referenční skupině je to: kanabis – dvojnásobně, amfetaminy osmnáctinásobně a těkavé látky sedminásobně. (Současným trendem je bohužel signifikantní nárůst v oblasti zneužívání návykových látek u adolescentních dětí.)

- Celoživotní prevalence sebevražedných pokusů u sledovaných dívek je alarmující a představovala 41 %, u referenční skupiny 8 %. (Doležalová, 2018)



## 2 Duševní zdraví

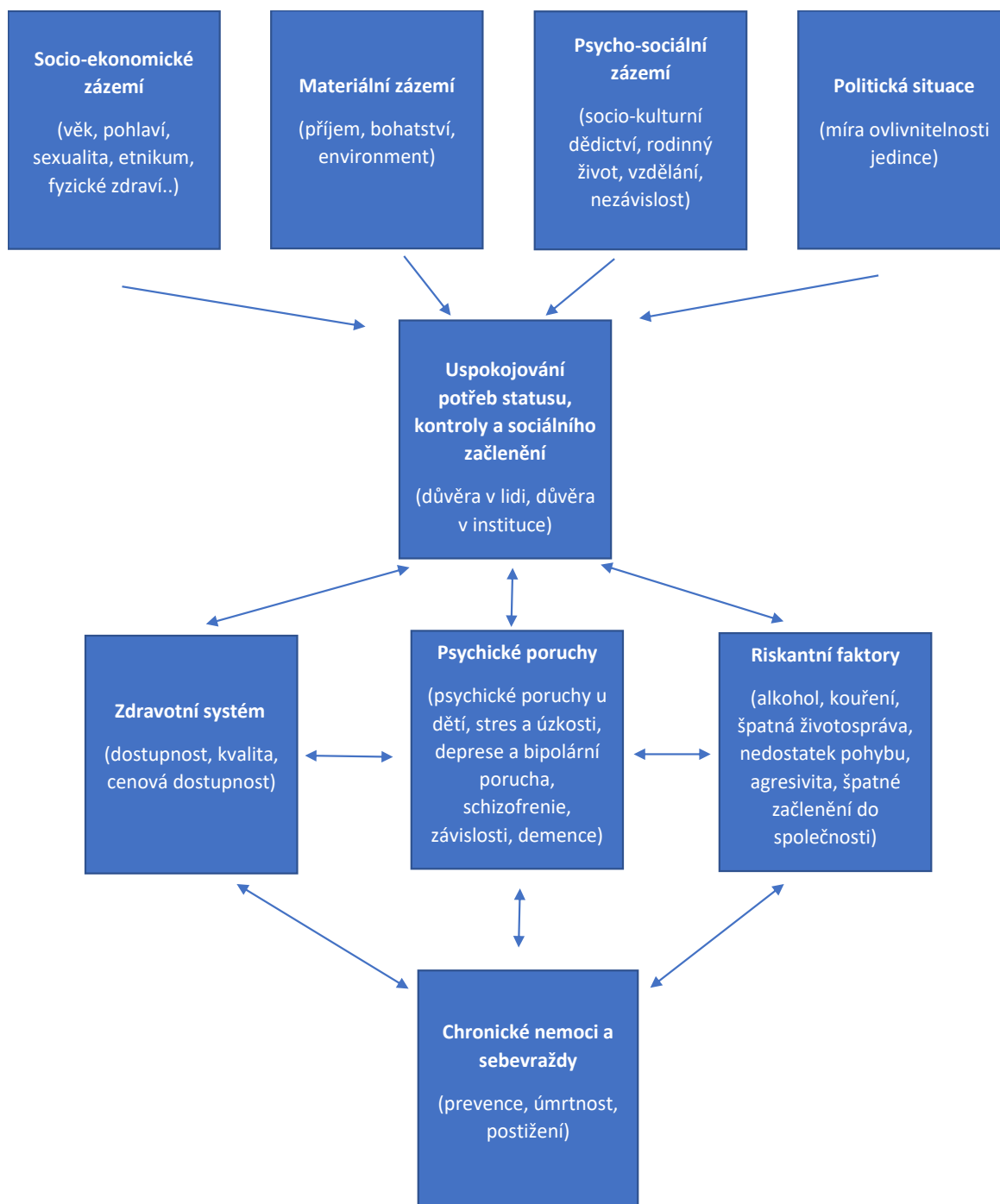
Kapitola věnující se duševnímu zdraví je v teoretické části této práce nepostradatelná. Pro to, abych mohla co nejlépe sestavit metodické lekce na podporu duševního zdraví a psychického well-beingu adolescentních klientek diagnostického ústavu, je nutná znalost z oboru psychologie a výsledků výzkumů zaměřených na související témata. V začátku objasníme pojem well-being, konkrétněji well-being adolescentů. Řešíme rozdíl mezi subjektivní a psychologickou osobní pohodou a v závěru kapitoly o duševním zdraví představujeme pojem coping, princip výběru copingových strategií a opět se primárně věnujeme světu adolescentů, jaké volí strategie výběru copingových řešení.

Duševní zdraví má dopad na kvalitu života, ovlivňuje to, jak se jedinec dokáže zapojovat do všech sfér života – sociálních i pracovních. Zároveň duševní zdraví jednotlivců určuje i duševní zdraví celé společnosti. Psychické potíže nejsou náročné jen pro konkrétního jedince, jsou velkou zátěží i pro celou společnost. Téma proto řeší vlády jednotlivých zemí, ve velkém i EU. Existuje celá řada i mezinárodních dokumentů, které se tématu věnují, například je to: Koncepce oboru psychiatrie; Světová zpráva o zdraví; Mental Health Atlas WHO, Deklarace o duševním zdraví v Evropě; Akční plán duševního zdraví pro Evropu; Zelená kniha Evropské komise; Politika a praxe duševního zdraví v Evropě; Evropský pakt duševního zdraví a well-beingu atd., tento fakt poukazuje na to, že jako současná společnost si již dobře uvědomujeme důležitost péče o duševní zdraví a komplexně se tématu věnujeme. Osobně si ale myslím, že například v Českém současném školství dostává téma prevence duševního zdraví stále málo prostoru na úkor běžných studijních povinností.

Dle WHO je v současnosti definováno jako stav duševní pohody (tzv. well-being), při které si jedinec uvědomuje a realizuje svoje jedinečné možnosti a schopnosti, zvládá vypořádat se s běžnými stresujícími situacemi, produktivně a úspěšně vykonává libovolné činnosti a práci. V minulosti WHO definovala duševní zdraví jen jako stav bez duševní choroby. Na duševní zdraví člověka má zásadní vliv několik aspektů, například kvalita života, prostředí, ve kterém se pohybuje; kulturní, sociální a ekonomické a také jeho vlastní přístup k životu. Stejně tak jeho duševní kondice vymezuje a ovlivňuje kvalitu jeho života (Kebza a Šolcová, 2005).

Duševní zdraví ovlivňuje mnoho faktorů: individuální, biologické, rodinné, sociální, ekonomické a enviromentální. Všechny vyjmenované faktory se vzájemně ovlivňují a podrobněji to přehledně ukazuje WHO v grafickém zobrazení cyklu duševního zdraví a pohody.

Obrázek č. 3: *Cyklus duševního zdraví a pohody*



(WHO Europe, 2013-2020)

## **2.1 Osobní pohoda – subjektivní / psychologická**

„Osobní pohoda je dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem.“ (Blatný, 2010, s. 198) Americká psychologická asociace (APA) vidí osobní pohodu jako „stav štěstí, spokojenosti, nízké úrovně distresu, celkově dobrého fyzického a mentálního zdraví a vyhlídek, nebo dobrá kvalita života“ (Vandenbos, 2007, s. 996). Osobní pohoda se skládá ze dvou složek – kognitivní a emoční. Kognitivní složka (životní spokojenost, spokojenost v subjektivně podstatných oblastech života, sebehodnocení, morální zásady a jejich dodržování) je vědomé hodnocení vlastního života. Hlavní komponentou je životní spokojenost, která je cíleným, komplexním hodnocením vlastního života jako celku. Pojem osobní pohody se také často zaměřuje s pojmem životní spokojenosti, je tomu tak i ve velkém množství výzkumů. Emoční složka (emoce pozitivní i negativní, štěstí) je souhrnem nálad a emocí. Osobní pohodu tedy vnímáme v momentě, kdy cítíme většinu emocí pozitivních, negativní jsou v menšině. Štěstí je hodnocení prožitkové stránky vlastního života, můžeme se setkat s definicí, která štěstí vnímá jako stav protikladný depresi (Šolcová, Kebza, 2005).

Křivohlavý (2014) chápe pojem osobní pohody skrze tři různé teorie.

- 1) Teorie životních cílů.
- 2) Teorie uspokojování životních potřeb.
- 3) Teorie biologických základů pocitu pohody.

Rozlišujeme několik přístupů k osobní pohodě. Hlavní dvě paradigmaty, na která se blíže zaměříme, jsou subjektivní a psychologická osobní pohoda. Tyto dva rozdílné přístupy vychází ze dvou filozofických směrů – hédonistický přístup a eudaimonický přístup.

### **2.1.1 Subjektivní osobní pohoda – Subjective Well-Being – SWB**

„Kognitivní a afektivní hodnocení vlastního života. Toto hodnocení zahrnuje emoční reakce na události a také kognitivní úsudky o vlastní spokojenosti a naplnění. Tím pádem je SWB široký koncept, který zahrnuje prožívání příjemných emocí, nízkou úroveň negativních nálad a vysokou míru životní spokojenosti“ (Diener, Lucas, Oishi, 2002, s. 63)

Velké množství pozitivních emocí automaticky neznamená malé množství těch negativních – z toho vyplývá, že tyto afekty na sobě nejsou závislé. (Schimmack, 2008). Subjektivní osobní pohoda reflektuje minulost, současnost i přítomnost. Subjektivní hodnocení osobní pohody směrem do minulosti je vyjádřeno spokojeností, hodnocení přítomnosti stavu flow a smyslovým potěšením. Vyhledy do budoucnosti jsou vyjádřeny optimismem, nadějí a vírou. Bez ohledu na časové ukotvení je subjektivní osobní pohoda znázorněna schopností lásky jedince, jeho odvahy, tolerance, vytrvalostí, uměním odpouštět a sociální odpovědností (Diener, Lucas, Oishi, 2002).

Setkáváme se s dvěma modely subjektivní osobní pohody. Jedná se o bottom-up model a top-down model. První model chápe subjektivní osobní pohodu jako součet příjemných a nepříjemných zážitků a emocí, kdy člověk, který zažil více pozitivních událostí, bude celkově šťastný a spokojený. Pokud má jedinec dobrou práci, partnerský vztah a podobně, bude míra jeho osobní pohody vysoká. Oproti tomu top-down model věří, že obecně pozitivně naladěný člověk hodnotí svůj život jako dobrý, má globálně radost ze života, je spokojený. (Bried, Butcher, George, Link, 1993) Shimmack (2008) však tvrdí, že je zde provázanost obou modelů. Se stejným názorem se přidává i Blatný a Šolcová (2015). Pro definování SWB nyní využíváme trojkomponentové struktury: životní spokojenost, pozitivní a negativní afekt.

Existuje celá řada metod, kterými lze subjektivní osobní pohodu měřit, uvádím zde pouze několik příkladů, neboť žádnou z nich nevyužívám v praktické části této diplomové práce. Mezi jednopoložkové, velmi prosté metody měření, se řadí například metoda Caintrilova žebříku – devíti položkový žebřík, který nabízí škálu od nejhoršího možného života po ten nejlepší možný. Další metody se pouze ptají „Jak se vám daří?“ a dávají možnost výběru ze tří odpovědí. Vícepoložkové metody svojí komplexností zajišťují vyšší validitu a reliabilitu. Velmi známá je například metoda Satisfaction with Life Scale (SWLS), u nás k vidění pod pojmem Škála spokojenosti se životem, v praxi jsem se setkala s využitím čtyřpoložkové škály Subjective Happiness Scale (SHS), Lyubomirski (2001).

### **2.1.2 Psychologická osobní pohoda**

Psychological well-being (PWB) vznikla v reakci na nedostatky teorie subjektivní osobní pohody. Hlavní představitelkou je Carol Ryff, která roku 1989 navrhla model psychologické

osobní pohody v reakci na v té době převládající přístup hédonistický. PWB má kořeny v učení Aristotela, ve starověkém Řecku. Hlavní výtka Ryffové směrem k subjektivní osobní pohodě se týkala absence posuzování okolního prostředí jedince, kritizovala i vytvořené metody pro měření osobní pohody.

Psychologická osobní pohoda v sobě nese vysokou míru sebereflexe, sebeaktualizace, naplňování osobního potenciálu a celkově smyslu života právě přes dosahování cílů a osobní růst (Ryff, Keyes, 1995), (Deci, Ryan, 2008). Multidimenzionální model psychologické osobní pohody, vytvořen Ryffovou roku 1989 rozlišuje šest psychologických dimenzí:

- 1) Sebepřijetí – přijetí plusů i minusů. Rozlišujeme pozitivního jedince, který k sobě má pozitivní vztah a hodnotí se veskrze pozitivně oproti negativnímu jedinci, který je sám ze sebe zklamaný, nepřijímá sebe ani svou minulost.
- 2) Pozitivní vztahy s druhými – jedinec je empatický, zajímá se o druhé, jejich štěstí a spokojenost, umí se radovat z úspěchů druhých, má vřelé vztahy s okolím. Opakem je jedinec, který neumí dělat kompromisy, je uzavřený, nemá dobré vztahy s okolím.
- 3) Autonomie – člověk nezávislý na okolí – jejich názorech, radách, řídí se sám sebou a svým vlastním přesvědčením. Na druhé straně je jedinec, který je snadno ovlivnitelný, podléhající nátlaku zvenčí.
- 4) Zvládání životního prostředí – obecně zvládání žití ve svém vlastním světě, využívání všech možností, tvoření podnětného prostředí pro sebe i další. Obráceně bude mít jedinec problémy zvládat každodenní činnosti, nebude mít okolní svět pod kontrolou, nijak ho nezvládne ovlivnit.
- 5) Smysl života – úspěšný jedinec má svůj životní cíl, směr, kterým se ubírá, to mu dodává pocit smysluplnosti. Absence smyslu života souvisí s nízkou motivací, ztrátou chuti do života.
- 6) Osobní růst – dlouhodobá touha zlepšovat se, realizovat svůj potenciál, takový člověk má dobrý náhled na své výkony a díky tomu se dál vyvíjí. Na druhé straně škály je jedinec, který bývá často znuděný, v seberozvoji nevidí smysl ani zábavu, stagnuje ve svém rozvoji.

(Ryff, Keyes, 1995)

Pro měření psychologické osobní pohody využíváme modelu s názvem Scales of Psychological Well-Being, který také vytvořila Ryffová. Nástroj měří všech šest dimenzí, které jsou uvedeny v předešlé části. Celkově zkoumá 120 položek, tedy 20 pro každou dimenzi (Ryff, 1989).

## **2.2 Well-being adolescentů**

Hlavním cílem této práce je vytvoření metodických lekcí, které pomohou klientkám diagnostického ústavu cítit se lépe – ne však pouze na chvíli, ideálním stavem je situace, kdy se dívky naučí, jak se zachovat ve složitých situacích a přijmou za vlastní jakýsi návod na zvládání (negativních i pozitivních) emocí, to by jim mělo pomoci stabilizovat výkyvy nálad, což povede ke zlepšení jejich celkového well-beingu.

Well-being neboli „osobní/psychická pohoda“, jak můžeme v České literatuře pojem vídat, je označení pro stav spokojenosti, nízké úrovni distresu, (Kebza, Šolcová, 2005). Pojem well-beingu, osobní pohody; subjektivní i psychologické, jsme blíže představili v předešlé podkapitole. V této podkapitole se tedy zaměříme na specifika osobní pohody adolescentů, konkrétně dospívajících dívek, které jsou v institucionální péči.

Dle Macka (2003) má zkoumání osobní pohody v období adolescence zvláštní význam. Ke spokojenosti – dobrému well-beingu adolescentů je třeba co nejvyššího naplnění hned několika aspektů života. Jedná se primárně o kvalitu vztahů s vrstevníky a rodiči, možnost seberozvoje, vědomí vlastního vlivu, společenskoekonomické podmínky, odhad důsledků jednání. Dle studie Gilmana, Heubnera a Laughlina z roku 2000 je nejpodstatnějším aspektem pro well-being dospívajících dobrý vztah s rodinnými příslušníky a celkově spokojenost se svou rodinou. Vztahy s kamarády – vrstevníky jsou až jako další. Vysoká míra spokojenosti adolescentů je zásadní pro zdravý vývoj, snadnější adaptaci v dalším vývojovém stádiu a zároveň je podstatným ulehčením při řešení stresových situací, které jedinec během tohoto náročného období zažívá. Nízká osobní pohoda vede k psychickým problémům a výskytu rizikového chování. Suldo a Shaffer (2008) ve svém výzkumu uvádí, že vysoká míra spokojenosti v oblasti well-beingu adolescentů přináší lepší školní výsledky a celkově pozitivnější přístup ke studiu.

### **Well-being dospívajících dívek v institucionální péči**

Studie provedená Bergmanem a Scottem (2001) odhalila signifikantní rozdíly na základě genderu. Dle jejich výsledků jsou adolescentní dívky méně spokojené se svým životem a mají i horší sebehodnocení. Vzhledem k výše představeným výsledkům několika výzkumů není divu, že dospívající dívky, se kterými pracuji v diagnostickém ústavu, necítí vysokou míru životní spokojenosti. Již z výčtu aspektů, které mají zásadní vliv na well-beingu dospívajících, a základní znalosti profilu klientky diagnostického ústavu, můžeme tušit, že většina z nich má potíže s jejich naplněním. Dívky nejen, že zmíněné body nemají na vrcholu hodnotící škály, ony by poměrně často musely jít na pomyslné stupnici až do negativních čísel. Nepodařilo se mi najít žádný výzkum, který by mapoval well-being adolescentů, kteří jsou v institucionální péči. Jsem toho názoru, že je to velmi zajímavé téma, hlavně z hlediska dlouhodobějšího výzkumu, kde by se mohl sledovat případný posun v osobní pohodě klientů na začátku pobytu v konkrétním zařízení a při odchodu ze zařízení institucionální péče. Já tento výzkum do praktické části diplomové práce zařazovat nebudu, neboť zrealizování pouze tří lekcí nemůže mít dlouhodobý, zásadní význam, zároveň však věřím, že mnou sestavené lekce mohou mít a mají podíl na zlepšení well-beingu dívek, se kterými pracuji.

### **2.3 Copingové strategie**

V této podkapitole si vysvětlíme pojmy související s copingem. Podrobněji se však zaměříme hlavně na copingové strategie adolescentů, neboť i na základě těchto teoretických poznatků plánuji a sestavuji aktivity v lekcích, které jsou hlavním cílem této diplomové práce.

Každý člověk je originál a není dvou lidí, kteří by na jednu situaci zareagovali naprosto identicky. To, jak na situace reagujeme, je závislé na mnoha proměnných, genetické výbavě, osobnostních rysech, aktuálním psychickém rozpoložení atd. Právě to, jak v situacích reagujeme, se nazývá copingové strategie.

#### **Coping**

Pojem coping znamená vypořádávání se s něčím, umění poradit si v náročné situaci. Obvykle je to spojováno se zvládnutím situací stresových, obtížných, zátěžových. Je to vědomý a aktivní způsob, kterým jedinec na situaci reaguje. Vychází z anglického „to cope“ – zvládat něco. (Baštecká, 2005) Další zdroj vidí coping například jako stále se měnící kognitivní a

behaviorální tendence vypořádat se s externími i interními složitými situacemi. (Lazarus 1966)

### **Copingové strategie**

Volba konkrétní zvládací strategie je složitý proces, který ovlivňuje celá řada faktorů. Důležité jsou například osobnostní vlastnosti daného jedince, jeho vnímání světa, subjektivní vyhodnocení vhodnosti vybrané strategie. Jedná se tedy o velmi komplexní proces, který je ovlivněn multifaktoriálně. To, jakou strategii zvolíme je ovlivněno faktory kognitivními – přemýšlení nad situací, zhodnocení, volnými – přímé jednání, a emocionálními – emoční vypořádání se s danou situací. (Křivohlavý, 1994)

#### **2.3.1 Copingové strategie u adolescentů**

Je zcela logické, že volba copingových strategií je rozdílná dle věku, vývojové etapy, v níž se člověk zrovna nachází. V průběhu života se způsoby vypořádávání se s obtížnými situacemi mění. Zajímavé je, že rozdíly můžeme pozorovat i v průběhu jedné vývojové fáze, právě u adolescentů to může být rozdíl markantní. Frydenbergerová a Lewis (1997) uvádí, že mladší adolescenti převážně využívají strategie zaměřené na řešení problému, jedinci v období pozdní adolescence spíše strategie zaměřené na emoce. Volené strategie nemusí být vždy ty nejefektivnější, neboť jedinci stále nemají dostatek zkušeností a dostatečnou výbavu znalostní na posouzení správné volby. Zároveň však mechanismy, které jsou v období dospívání vyhodnocené jako funkční, bude jedinec využívat i v dospělosti.

O tom, jak složité období dospívání je, jsme již hovořili v předešlých kapitolách. Je to období plné změn, kdy se dramaticky mění nejen jedinec jako takový a vnímání sebe samého, ale i jeho vnímání světa. Dle výzkumů zaměřených na stresové zatížení dětí a adolescentů se převážně vyskytují denní stresory vycházejících ze sociálních situací. Intenzivnější stresové situace většinou přicházejí častěji do cesty jedincům starším patnácti let – klientky, se kterými pracuji v diagnostickém ústavu, jsou právě ve věku mezi patnáctým a osmnáctým rokem. (Frydenberger, Lewis, 1997) Volba reakce není závislá pouze na vnitřním nastavení dospívajícího, ale ovlivňuje ji například sociální prostředí, ve kterém se jedinec nachází, kulturní podmínky, ze kterých pochází a také vzorce chování, které pozoroval u blízkých osob v průběhu svého života.



Ayers (1996) dělí copingové strategie u dětí a dospívajících do čtyř sekundárních dimenzí.

1) Aktivní copingové strategie – přímé řešení problému, aktivní uchopení problému a snaha změnit to, co je původem stresu/zátěže.

2) Strategie vyhledávání opory – vyhledávání emoční podpory a pomoci při řešení problému, hledání někoho „kdo mi pomůže/pochopí/vyslechne“.

3) Strategie rozptýlení – snaha uvolnit se, přijít na jiné myšlenky při vykonávání jiné aktivity.

4) Strategie vyhýbání – aktivní snaha vyhnout se řešení problémové, nepříjemné situace. Jedinec se zaměstná jinou aktivitou či myšlenkou.

Adolescenti – stejně jako kdokoli jiný – kteří mají psychické, sociální či fyzické znevýhodnění potřebují podporu okolí při zvládnutí stresových situací. Prací na zlepšení jejich copingových dovedností, jim můžeme významně pomoci. Měli bychom se snažit ukotvit v nich pozitivní strategie zvládnutí stresu a naučit je, jak samostatně přicházet na dobrá řešení. Ve školní praxi doporučuji metodiky Zipyho a Jablíkovi kamarádi, pro potřeby klientek v institucionální péči se snažím navrhnout funkční lekce zaměřené právě na nácvik copingových strategií.

### **3 Diagnostický ústav pro dívky, Praha 4 Hodkovičky**

V této kapitole popisuji Diagnostický ústav a Středisko výchovné péče, Praha 4, Na Dlouhé mezi 19, ve kterém profesně působím a ve kterém jsem zároveň realizovala výzkum, který byl přípravou pro lekce, které jsou hlavním cílem a výstupem této diplomové práce. I samotné lekce jsou v praxi ozkoušené v přímé činnosti s klientkami tohoto zařízení. Pro ukotvení celé praktické části je nutné objasnit strukturu diagnostického ústavu, přiblížit profil klientek, vymezit funkce, které diagnostický ústav má, a v poslední části popsat mou pracovní pozici – roli odborné vychovatelky.

V dívčím diagnostickém ústavu pracuji na pozici odborné vychovatelky již rok a půl. Konkrétně se jedná o Diagnostický ústav a Středisko výchovné péče, Praha 4, Na Dlouhé mezi 19, který se věnuje psychosociálním problémům a poruchám chování dívek ve věku 15-18 let. Diagnosticko-terapeutický program probíhá pobytovou formou a následnou formou ambulantní, během které klientky dochází do sídla zařízení. Organizace má několik odloučených pracovišť, které se specializují na specifické problémy, se kterými dospívající dívky bojují. Účel a působnost organizace je vymezena Zákonem č. 109/2002 Sb., Zákonem č. 561/2004 Sb., Vyhláškou 438/2006 Sb. a Vyhláškou 458/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v návaznosti na NOZ – Zákon č. 89/2012 Sb. a Zákon č. 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů. ([http://duasvp.cz/images/Dokumenty/61386308\\_Vnit159.pdf](http://duasvp.cz/images/Dokumenty/61386308_Vnit159.pdf))

V diagnostickém ústavu pracuje celá řada odborných pracovníků (například: psycholog, speciální pedagog, etoped, sociální pracovník, odborný vychovatel, asistent odborného vychovatele, smluvní ambulantní psychiatr, který dochází do DÚ atd.), kteří se všichni společně podílí na tom, aby byl sestaven a zároveň naplněn co nejefektivnější diagnosticko-terapeutický program, vymyšlený na míru konkrétním klientkám – individuální plán rozvoje osobnosti. Uvědomuji si to, že do programu klientek vstupuje velké množství odborníků, kteří v oboru pracují mnohem déle než já, mají jiné – hlubší znalosti, a tak se snažím o co nejefektivnější spolupráci s nimi, protože to je, v kombinaci s co největším nasazením z mé strany, to nejprospěšnější, co mohu pro dívky udělat. Tento fakt reflektuji i v praktické části mé diplomové práce, kdy sice tvořím lekce na podporu psychické stability dívek, zároveň však respektuji to, že nejsem vystudovaná psycholožka ani jsem neabsolvovala psychoterapeutický výcvik, a tak jsou lekce primárně pedagogického charakteru.

K diagnostickému pobytu jsou přijímány dívky po dokončení povinné školní docházky a děje se tak na základě rozhodnutí soudu nebo v případě žádosti osoby odpovědné za výchovu dívky. Délka pobytu je individuální, může se měnit dle aktuálních potřeb. V některých případech s námi klientka zůstává až do dne, kdy zletí (den 18. narozenin), v případě zájmu obou stran je dokonce možné dohodnout se na takzvaném dobrovolném pobytu, během kterého u nás může dívka zůstat až do svých 19. narozenin. „*Diagnostický ústav na základě výsledků diagnostických, vzdělávacích, terapeutických, výchovných a sociálních činností, které jsou součástí komplexního vyšetření, zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem zajištění specifických výchovných a vzdělávacích potřeb stanovených v zájmu rozvoje osobnosti (Program rozvoje osobnosti dítěte).*“ (Vnitřní řád s účinností od 1. 11. 2015, s. 8)

Celý zážitek umístění v diagnostickém ústavu je extrémně náročný a zatěžový. Dívkám se často naprosto změni denní režim, musí dodržovat pro ně dosud neznámá pravidla, je třeba naučit se tolerovat ostatní klientky, respektovat autority dospělých, absolvovat celou řadu vyšetření a psychologických pohovorů, zvyknout si na omezenou svobodu pohybu i chování a hlavně – otevřít a řešit často extrémně náročná témata a traumata, která byla často do té doby pevně zavřená a uschovaná. To vše během pár týdnů, což dělá celou věc ještě náročnější. Je proto třeba mít pochopení pro různé negativní projevy dívek a počítat s tím, že málokterá zvládne mít celý průběh pobytu hladký, bez jediného zaškobrtnutí. Zprvu jsou jejich reakce dramaticky nesouhlasné skoro se vším, ke konci pobytu ale už samy zjišťují, že po celou dobu všichni pracovali s jediným cílem – co nejvíce jim v jejich životě a nelehké situaci pomoci. Odchody domů či přesuny do jiných zařízení tak bývají emotivní, mezi klientkou a pracovníky vznikají hluboké vztahy i během takto krátké doby, společné prožití tohoto náročného období je často spojívá i na několik let dopředu. Velká část bývalých klientek je stále v kontaktu s někým ze zaměstnanců. Je logické, že každá dívka si utvoří pevný vztah s někým jiným, osobnosti dívek i vychovatelů jsou rozdílné a je to tak správně, právě i díky různým přístupům vychovatelů si může každá klientka najít „toho svého“. Zároveň se však hlídá to, aby dívky byly ochotny spolupracovat se všemi, kteří do jejich pobytu v zařízení vstupují.

### 3.1 Struktura diagnostické ústavu

Diagnostický ústav a Středisko výchovné péče, Praha 4 má několik prostupných oddělení. Pobyť klientky začíná přijetím na oddělení A. Na oddělení A klientky postupně prochází třemi diagnostickými skupinami – A1, A2, A3. Jako první je dívka umístěna na krátký čas na zdravotní izolaci – A1, tento prostor je také využíván pro dívky, které jsou například zadrženy při útěku z jiného zařízení, to diagnostický ústav slouží jako záchyťové pracoviště, odkud je většinou dívka hned druhý den převezena do svého původního zařízení či například také na oddělení detoxu v nemocničním zařízení. Klientka, která přijde na základě soudního nařízení o umístění, zůstává v režimu A1, dokud není hotové lékařské a psychologické vyšetření, poté se může plně zařadit do kolektivu a chodu oddělení. Pobyť na odd. A je velmi náročný a zátěžový. Klientka se musí srovnat s prvotním šokem, zpravidla dramaticky změněným životním stylem, přichází důsledná kontrola dodržování pravidel, na což většina dívek není ze svého rodinného prostředí zvyklá. Je tu ale i druhá skupina dívek, které naopak zažívají příjemné pocity bezpečí, velký zájem o jejich osobu od množství zaměstnanců, kteří se jim individuálně věnují, poslouchají je a snaží se jim pomoci. Zároveň se některé z nich prvně ocitají v pobytovém zařízení, kde se musí naučit soužití s dalšími – z počátku cizími dívkami. Program zde je záměrně velmi časově náročný, střídá se velké množství aktivit, zároveň probíhají časté, pravidelné terapeutické skupiny za přítomnosti psychologa či terapeuta a vychovatelů. Postupně dívka přechází až do skupiny A3, ze které je později možný přestup na oddělení B, na kterém profesně působím já v pozici odborné vychovatelky.

Pokud dívka úspěšně zvládne všechny náležitosti, které by na příjmovém oddělení A měla splnit (navázání lépe fungující komunikace/vztahu s rodinou, přiznání si – pojmenování svých hlavních problémů, překonání chutě na útěk ze zařízení apod.) přechází na oddělení B. Na tomto oddělení je již program časově méně náročný, dívky mají více osobního volna. Postupně se pracuje na tom, aby klientka časem byla schopna zvládnout samostatnou propustku ze zařízení, začíná se ale samozřejmě pomalu, společnými vycházky s vychovateli. Pracuje se na prohloubení a zlepšení vztahu s rodinou (pokud je to v konkrétním případě možné) tak, aby dívka mohla začít jezdit na dlouhodobé propustky k rodině – rodina musí o propustku zažádat, poté žádost musí odsouhlasit kurátor dívky i

zástupci diagnostického ústavu. Díky propustkám do domácího prostředí dívek se ověří jejich schopnost fungování v jejich vlastním prostředí, například zda zvládne odolat pokušení „špatné party“, nabídnutým drogám apod. Před každou propustkou je společně s dívkou a jejím osobním psychologem sestaven tzv. kontrakt, jakási smlouva zavazující dívku k plnění bodů, které společně navrhnou. Kontrakt poté podepisuje dívka a osoba, ke které klientka jede, součástí každého kontraktu je informace o tom, že propustka může být kdykoli ukončena dříve – pokud to bude jedna či obě strany chtít.

Náš diagnostický ústav pružně reaguje na aktuální situaci, a tak se jeho vnitřní struktura – typy oddělení upravuje a mění dle potřeby. V současné době tak po zvládnutí pobytu na oddělení B může klientka fyzicky dál zůstat na tomto oddělení a však bude mít více volnosti oproti nově příchozím dívkám, jiný režim a v ideálním případě navštěvovat externí školu či chodit na brigády, některé zvládají dokonce obojí. Jedná se tedy spíše o materiální zázemí, které dívce dopřáváme, ovšem v případě potřeby může kdykoli využít psychické podpory zaměstnanců, psychologických sezení se svým osobním psychologem, zároveň stále ví, že je pod dohledem dospělých, takže jí to může pomoci zvládat držet se dál od návykových látek, případně jiného rizikového chování. V nedávné době bylo zřízeno oddělení Sulická, kam můžou dívky směřovat po pobytu na B, je zaměřeno na práci s klientelou s adiktologickou problematikou. Pracují zde vychovatelé a terapeuti s adiktologickým vzděláním či zaměřením. Z mé zkušenosti má oddělení výborné výsledky, dívkám se tam velmi líbí a většině z nich se daří začleňovat se úspěšně do společnosti. Další možností je navázat po odd. B absolvováním pobytu v „Cesta Řevnice“. V Řevnicích byli v minulosti zaměřeni na mládež ohroženou drogovou minulostí, v současnosti se ale pobyt transformuje a pomalu se stává více zaměřeným na klientky s psychickými či psychiatrickými problémy.

Velmi specifické je pak oddělení M, které je určeno těhotným dospívajícím dívkám případně nezletilým matkám s dětmi. Měla jsem možnost osobně pracovat na tomto oddělení jako odborná vychovatelka po dobu pěti měsíců a byla to nesmírně zajímavá zkušenost. Program zde se velmi liší, avšak klientky jsou typologicky podobné jako ty v běžném pobytu. Na odd. M je hlavní prioritou péče o miminko a zdraví maminky i dítěte. Vychovatelé se spolu s klientkami zaměřují na osvojení si základních dovedností, které maminka potřebuje znát.

Jedná se jak o péči o dítě, domácnost, finanční gramotnost. Nezapomíná se však na zlepšování vztahů s rodinou a psychickou pohodu klientek, v tomto je práce podobná jako na běžných odděleních. Odd. M sídlí v samostatném domě se zahradou, kde mají (budoucí) maminky a děti více soukromí a zajištěné bezpečné prostředí. Cílem je naučit dívky zvládat a znát vše potřebné pro to, aby mohly s miminkem zpět do svého prostředí, či se jim pomáhá začít samostatný život na novém místě, například v azylovém domě či chráněném bydlení, startovním bytě apod. Na tomto oddělení také pracují pouze odborní vychovatelé a jejich asistenti, zdravotní dohled zajišťují externí specialisté, za kterými klientky i s dětmi dochází. Psychická podpora je zařízena pomocí psychologů a psychiatra, kteří přímo na oddělení dle potřeby dochází.

Přechod mezi jednotlivými odděleními je prostupný oboustranně, dívky ne vždy postupují pouze směrem vpřed, mohou být přesunuty i zpět, do svého minulého oddělení, tomu nastává v momentě, kdy klientka hrubě poruší nějaké zásadní pravidlo, dohodu, nebo pokud se ukáže, že jednala pouze účelově, právě pro rychlé přerazení do dalšího oddělení, přičemž morální principy nemá vnitřně zažitě. Osobně jsem zažila několik případů, ve kterých byla dívka opakovaně přesunuta na úvodní oddělení A. Vždy měl tento akt hlavně výchovný účel, klientka si uvědomí, jak velký kus cesty již ušla, všechny výhody, které další oddělení nabízí a primárně – může se porovnávat s ostatními, nově přijatými dívkami, které jsou ve fázi opozice. To jí nastaví pomyslné zrcadlo, ve kterém vidí, že na takové oddělení již nepatří a donutí zamyslet se nad svým jednáním a postojem. Přiložený obrázek stručně popisuje konkrétní úkoly, které by měla dívka na konkrétním oddělení splnit.

Obrázek č. 4: *Obecná struktura vývoje charakteru úkolů, podmínek a metodických nástrojů v průběhu základního diagnosticko-terapeutického programu.*

Časová orientace			
Terapeutické zaměření	Minulost	Přítomnost a budoucnost	Následné programy
Skupiny	A1 - A3	B1, B2, B3	D, Startovací byty, ambulantní kontroly
Rámcová metodika	Převaha skupinové práce Přítomnost autority Sociální kontrola Krizová intervence	Postupné odpojení od skupin a trvající odpovědnost ve skupině Applikování KBT, sociální role	Individualizace s důrazem na odpovědnost
	Mimo skupinu jen cílená individuální intervence Bezpečné prostředí Bezpečné vztahy Dynamika sociální rolí	Práce s rodinou a vztahy Přenasazení profesní přípravy, odpoutání od ohrožujících vztahů a prostředí	Identifikace v sociálních rolích Zdravý životní způsob Podpora
Rámcový cíl	Adaptace, léčba, navození prožitku bezpečného prostředí a bezpečných vztahů	Jasný a strukturovaný individuální plán, na kterém je konsensus	Adaptace v sociálních rolích Pozitivní odezva většinové společnosti
Úkoly terapeutické	Odžít konflikt, který vedl k umístění Obnova pozitivních vazeb a vztahů Objasnění postojů (rodičů apod.) a norem Formulace individuálních cílů v individuálním plánu (krátkodobé, dlouhodobé) Facilitace vývoje morálních aspektů osobnosti	V rámci sebepoznání identifikace rizik, nácvik řešení, posilování, trénink <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zpevnování pozitivních vztahů, rodina</li> <li>– Spojení individ. cílů v individ. plánu s úkoly vzdělávání</li> <li>– Trénink odpovědnosti ve spojení se samostatností</li> <li>– Práce se selháním</li> <li>– Trénink morálního usuzování a postojů</li> </ul>	Pomoc Podpora Přiměřená kontrola Zpětná vazba Posilování Provázení
Úkoly související	Dg. zdravotní, sociální, pedagogická, speciálně pedagogické, adiktologické, psychologické Organizační zajištění spojené se vzděláváním Ošetření sociálně právních souvislostí Navázání vztahu s rodinou a příprava na spolupráci	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zajištění školy, programu vzdělávání, profesní přípravy</li> <li>– Spolupráce s rodinou</li> <li>– Spolupráce s OSPOD</li> <li>– Organizace podmínek pro naplnění individuálního plánu</li> </ul>	Zprostředkování mediace

([http://duasvp.cz/images/Dokumenty/61386308\\_Vnit159.pdf](http://duasvp.cz/images/Dokumenty/61386308_Vnit159.pdf))

Pro klientky, které úspěšně absolvují pobyt na „hlavním domě“ a podaří se jim zapojit se do běžného života například dlouhodobým docházením do externí školy či na brigádu, je možnost přesunu do startovacího bytu. Toto je jedinečnou možností primárně pro dívky, které nemají dobré materiální zázemí u nikoho v rodině. Během pobytu ve startovacím bytě je dívka stále v pravidelném kontaktu se zaměstnanci ústavu, dostává se jí pravidelné materiální podpory, ale zároveň má již velkou zodpovědnost a starost, čímž se skvěle připraví na začátek dospělého života a všechny náležitosti, které obnáší. Oddělení D v současnosti neexistuje, jeho funkci plní oddělení Sulická či Cesta Řevnice.

### 3.2 Role odborného vychovatele

Profese odborného vychovatele – pedagogického pracovníka v diagnostickém ústavu, má velmi široké spektrum aspektů. Na ty nejzásadnější a nejzajímavější z nich se v této kapitole

zaměřím. Vymezím klíčové kompetence odborného vychovatele, v další části se věnuji možným chybám v práci vychovatele a etickým dilematům, prevenci proti syndromu vyhoření a přidávám i svůj osobní pohled, získaný během rok a půl dlouhé vlastní zkušenosti na této pozici.

Pro vykonávání pozice odborného vychovatele je nutné splnit celou řadu kvalifikačních předpokladů. Těmi základními jsou: trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Bývá také zvykem nutnost návštěvy psychiatra za účelem vytvoření posudku o psychické způsobilosti vykonávat takovouto profesi. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících se věnuje těm oficiálně doložitelným požadavkům, z mého pohledu jsou ale často důležitější ty, na které neexistuje žádné potvrzení či diplom. Dobrý odborný vychovatel musí být empatický, energický, s chutí pomáhat a primárně s dovedností navázat vztah s klientem.

### **3.2.1 Klíčové kompetence odborného vychovatele ve vztahu ke klientkám diagnostického ústavu**

Práce s rizikovou mládeží vyžaduje multidisciplinární přístup a spolupráci značného množství odborníků, kteří se každý svým dílem podílí na procesu pomoci klientce. Pro co nejefektivnější výsledek snahy je potřeba stoprocentního nasazení všech zúčastněných, otevřená komunikace mezi jednotlivými subjekty, vzájemné sdílení zkušeností a osvědčených postupů či materiálů a v neposlední řadě práce na sobě samých – psychohygiena a další vzdělávání. Zdroje týkající se tématu se shodují na tom, že nejzásadnější kompetencí odborného vychovatele je co nejindividuálnější přístup ke každému klientovi a velká flexibilita v následném postupu řešení – volba typu intervence dle zjištěných příčin. Jak jsem se již zmínila v úvodu práce, my, odborní vychovatelé, trávíme často s dívkami celý den, od probuzení po jejich „večerku“. Máme tak spoustu času na jejich ovlivňování, ideálně v pozitivním smyslu slova, vědomě působíme pedagogicky a psychologicky pomocí promyšlených strategií, nevědomě pak svým vystupováním, přístupem a reakcemi v nečekaných situacích. Často se stáváme dívkám vzory, které jim většinou v jejich domácím sociálním prostředí chybí.

Důležitou dovedností je schopnost pracovat s pravidly, normami. Jedna z nejzásadnějších kompetencí odborného vychovatele je právě tvorba a revize pravidel. Kalnický (2009) uvádí,



že dobrý vychovatel by měl mít organizační, komunikační a diagnostické kompetence. Prameny nezapomínají ani na důležitost sebereflexe, z mé zkušenosti je toto velmi důležitá vlastnost v podobných profesích. „Reflektování těchto vztahů, sebereflexe postojů vychovatele k rizikovému chování od nich vyžaduje vysokou profesionalitu a otevřenost k sobě samému. Jenom zdravé a jasně deklarované postoje mu ale umožňují vystupovat před dítětem jako pozitivní vzor.“ (Pacnerová, Zelenda Kupcová, Žufníček, 2012) Je na místě uvědomit si, že člověk, který by splňoval naprosto všechny výše jmenované požadavky nejspíš ani neexistuje, dobré ale určitě je mít kompetence na paměti a každý den se snažit, v rámci individuálních možností a konkrétní situace, o jejich naplňování.

### **3.2.2 Možné chyby v práci odborného vychovatele**

Jistě není možné vypsát všechny možnosti chyb při vykonávání práce odborného vychovatele. Je to práce velmi organická, každý den je jiný, nestandardní situace přicházejí nečekaně, bez varování, často dramatické, nebezpečné, stresující. Je tedy logické, že je zde prostor pro spoustu špatných rozhodnutí a bezprizorních reakcí. Zajisté nikdo neočekává, že odborný vychovatel vymyslí vždy to nejlepší možné řešení, důležité však je, aby byl schopen sebereflexe, či během intervence odhalil kde se stala chyba, a zkusil vymyslet nové řešení do budoucna. Chybovat je lidské, nepoučit se z toho by však byla ta pravá chyba.

Častým jevem je diagnostické nálepkování, během kterého se nahodile užívá psychologických či psychiatrických pojmů – například: „ona je stejně depresivní“ ovšem bez provedení odborné diagnostiky. Krom toho, že je to velmi neprofesionální, vynášet takové soudy z pozice odborného vychovatele, zásadní problém vnímám v tom, že klientka může vzít „nálepku“ za svou a rezignovat na snahu pracovat na sobě, protože přece stejně všichni vědí, „že je taková“.

Přehnané (pravidelné) autoritativní chování je znakem zneužívání moci. Tento fenomén bohužel nepatří jen do doby minulé, sama jsem byla svědkem právě takového přístupu, s kolegyní již byl rozvázán pracovní poměr právě v důsledku nevhodného přístupu ke klientkám. Vychovatel se snaží prosadit svůj osobní názor jako jediný správný, názory či přání klienta nebere v potaz, upírá mu tak právo na svobodnou volbu. Není dvou lidí, kteří by měli naprosto totožný přístup k práci, v momentě, kdy někdo zneužívá moc, je na místě asertivně ho na to upozornit, stále musíme myslet na nejlepší zájem dítěte.

Na druhé straně stojí vychovatel, který si nezvládá držet zdravé hranice s klientem. Asertivita a empatie jsou zásadní, ovšem spadnout do soucitu, přebírat klientovi problémy za vlastní nic neřeší. Nejen, že takový přístup je z psychologického hlediska nebezpečný pro vychovatele samotného, zároveň však snaha o pomoc nebude mít efekt, protože vychovatel přestává být objektivní a ztrácí nadhled, který právě klient potřebuje nejvíce. Během soucitu se ztotožňujeme s klientem, při empatickém vyslechnutí si umíme představit, jak se klient cítí, zůstáváme však sami sebou, odborníky, kteří jsou schopni přinést na situaci jiný, nezaujatý pohled či nové návrhy řešení dané situace.

Práce odborného vychovatele s sebou přináší celou řadu etických dilemat. Vyjmenuji zde ta, která často řeším já osobně.

- Důvěra klientů, soukromé informace; jak se zachovat v momentě, kdy se mi klientka svěřila se soukromou informací, přeje si, aby zůstala pouze mezi námi, ale já vím, že to není v jejím nejlepším zájmu (např. lépe by jí dokázal pomoci jiný odborník, je to pro ni zdravější ohrožující apod.)
- Střet profesionálních a osobních hodnot; osobně bych se rozhodla jinak, než vím, že bych měla profesně – správně.
- Loajalita; „tenký led“ mezi tím, zda být loajální klientce či zaměstnavateli

(Kopřiva, 2000)

### **3.2.3 Příčiny a prevence syndromu vyhoření a psychohygienu**

Z předešlé části je patrné, že vykonávat práci odborného vychovatele s sebou přináší hned celý zástup psychicky náročných momentů a etických dilemat. To všechno je dramatická zátěž na emoční stabilitu vychovatelů. Syndrom vyhoření je v současnosti již dobře známým fenoménem v oblasti pomáhajících profesí. Tento stav vzniká v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků. Syndrom zahrnuje zklamání, pasivní přístup, únavu a je reakcí primárně na pracovní stres, může vést až k hluboké depresi. Poznáme ho například poklesem pracovního nasazení a energie jedince obecně, negativním přístupem k situacím v práci, které v minulosti zvládal s přehledem.

Jedna z nejdůležitějších příčin syndromu vyhoření je osobnost jedince, jeho rodinné prostředí, ze kterého pochází. Přílišně orientovaná výchova na výkon může způsobit přemrštěné

požadavky, které si na sebe člověk v dospělosti sám klade. Negativní dopad na jedince může mít i přímé okolí. Pokud se například v pracovním kolektivu neustále řeší nějaké spory, bere to značnou část energie, která poté jedince chybí. Dále může negativně přispět zvládání stresových situací, vysoká senzibilita vůči zátěžovým situacím je v pomáhajících profesích velkou nevýhodou, která může významně přispět k „burnoutu“.

Jako hlavní příčiny uvádí Rush (2003) tyto:

- *Pocit nutkání namísto povolání.*
- *Neschopnost přibrzdit.*
- *Snaha udělat všechno sám.*
- *Přehnaná pozornost cizím problémům.*
- *Soustředěnost na detaily.*
- *Nereálná očekávání.*
- *Příliš velká rutina.*
- *Špatný tělesný stav.*
- *Neustálé odmítání ze strany druhých.*

(Rush, 2003, s. 18)

Strategie zvládání zátěžových situací volí každý jiné – může to být například hledání pozitivních stránek nastalé situace, vyhledání sociální opory u rodiny a přátel, zaměření se na hledání řešení daného problému či uklidňování rozrušených emocí (Křivohlavý, 2010). Já ve svém případě volím kombinaci několika forem podpory. Nejčastěji se obracím na rodinu, přítele a přátele a jako prevenci se snažím mít i zájmy, které nesouvisí s prací, a pravidelně navštěvuji intervenční setkání s psycholožkou, které nám v práci nabízí na dobrovolné bázi. Za tuto možnost jsem velmi ráda, chodím pravidelně jednou měsíčně a vždy, když nastane nějaká nepříjemná, zátěžová situace hned myslím na to, že to později proberu s paní psycholožkou a díky tomu mám pocit, že na náročnost mého zaměstnání nejsem sama. Supervize v našem případě probíhá nepřímá – supervizorka není přítomna při mé přímé práci, pouze spolu hovoříme, rozhovor je primárně v mé režii, mám možnost vybrat si, jaká témata chci při konkrétním sezení řešit. Jedná se tedy o takovou kombinaci

supervize a psychohygieny. Pokud narazíme na konkrétní problém, který jsem měla s nějakým pracovním postupem, supervizorka mi dá radu, jak příště postupovat jinak-lépe.

Dobrý vztah s mou přímou nadřízenou je také významným plusem a pomocí v prevenci syndromu vyhoření. Na lehkou váhu neberu ani způsob trávení svého volného času a obecně můj život mimo práci – vyzkoušela jsem si, že v momentě, kdy řeším problémy v osobním životě a jsem nějak psychicky rozhozená, dívky to velmi silně vycítí (i když se samozřejmě snažím nedávat to najevo) a ovlivňuje to atmosféru celého dne. Proto se zaměřuji na to, abych do práce šla vždy plně připravena a odpočatá, tak, abych mohla dát všem svou energii a myšlenky do práce s klientkami. Mám pak dobrý pocit ze zodpovědně vykonané práce a cítím, že tímto způsobem to má smysl a opravdu mohu pozitivně přispět k pomoci jinému člověku. Sama také využívám reflektivního modelu ALACT, který mi pomáhá se sebereflexí. Využívám ho jak na celé programy, které vedu, tak i na konkrétní problematické situace, které nastaly během dne. Model ALACT podrobně představuji v praktické části této práce, kde ho i aktivně využívám jako hlavní reflektivní metodu při tvorbě lekcí. Touto cestou vzniká spirála mého profesního rozvoje a tím sama sebe motivuji, což je také nedílnou součástí v prevenci vyhoření.

## **Praktická část**

V praktické části diplomové práce popisuji tvorbu a koncepci tří metodických lekcí, které jsou sestaveny na míru pro současné klientky diagnostického ústavu. Lekce jsou však snadno využitelné i v jiném zařízení podobného typu, jiným odborným vychovatelem či jiným pedagogickým pracovníkem. Mohou také posloužit pouze jako inspirace svou strukturou a aktivitami, jejichž náměty si lze snadno přepracovat pro individuální potřeby odlišné skupiny.

Podrobně popisuji, jak jsem lekce tvořila, z čeho vychází didakticky a odkud jsem čerpala témata, kterým se v nich věnuji. Představuji výsledky výzkumného šetření, ze kterého jsem postupně během ročního výzkumu získávala informace od současné klientely našeho zařízení. Každou ze tří lekcí podrobně didakticky popisuji, její strukturu i průběh. Využívám různé metody reflexe (včetně zpětné vazby od třetí strany, která průběhu lekce přihlížela; kolegyně), které vedou k zamyšlení se nad odzkoušenou lekcí a její následnou úpravou ve funkčnější verzi, kterou opětovně zkouším v praxi a zpětně hodnotím efektivitu aplikovaných změn. Všechny tři lekce jsem tedy prověřila pečlivým postupem, který lze zjednodušeně popsat takto: lekci jsem připravila – zrealizovala – zreflektovala – navrhla změny do nové verze – ozkoušela znovu v praxi – zreflektovala novou verzi – a navrhla poslední verzi, která je díky předchozí podrobné evaluaci dvou předešlých verzí tou nejefektivnější. Tím vzniká zkvalitnění připravených lekcí a zároveň se i já posouvám profesně. Funkci reflexe a sebereflexe vidím jako zásadní, a tak jim věnuji velký prostor a pozornost. Jednotlivé reflektivní metody, které jsem zvolila pro tuto práci, také podrobněji popisuji v kapitole jim věnované.

V závěru se zamyslím nad možnostmi rozvinutí těchto tří metodických lekcí a nad dalšími způsoby práce s emočním well-beingem klientek v institucionální výchově. Zároveň sebereflektivně hodnotím své vlastní působení v diagnostickém ústavu na pozici odborné vychovatelky a snažím se najít způsoby, jak svou práci zefektivnit.

## 4 Metodika praktické části

Při tvorbě lekcí jsem se metodicky a didakticky inspirovala obsahem metodik ze Zipyho a Jablíkových kamarádů, které blíže přiblížím v následující podkapitole. Koncepce lekcí je ovšem upravena na míru pro potřeby diagnostického ústavu, práci odborného vychovatele a aktuální klientele, se kterou pracuji. Témata, kterým se postupně s dívkami v lekcích věnujeme, vychází primárně ze zjištěných dat z dotazníkového šetření mezi klientkami a teoretických poznatků ze studia tématiky „Bad girls“ viz kapitola 1.3. V této kapitole tedy postupně představím všechna východiska a materiály, ze kterých jsem při tvorbě lekcí vycházela.

### 4.1 Zipyho a Jablíkovi kamarádi

V roce 2017 jsem prošla kurzem na práci s metodikou Zipyho kamarádi a na něj navazujícím kurzem Jablíkovi kamarádi, které jsou akreditovány MŠMT. Vnímám to jako jeden z nejdůležitějších a nejprínosnějších kroků v mé dosavadní profesní cestě. Díky informacím získaným během školení jsem si plně uvědomila důležitost práce s psychickou pohodou u dětí.

*„Metodika Jablíkovi kamarádi je určena pro práci s dětskými skupinami. Obvykle s ní pracují proškolení třídní učitelé (nebo jiní odborníci) dětí ve věku 7-9 let, s úspěchem ji ale používají i skupiny starších dětí. Na základě příběhů dvojčat Tondy a Lenky, jejich kamarádů a křečka Jablíka se děti učí lépe popsat své pocity, lépe komunikovat s vrstevníky i rodiči, vytvářet a udržovat kamarádství, bránit se šikaně, říct si o pomoc, vyrovnat se změnou či ztrátou...“*

*Metodika Jablíkovi kamarádi vznikla na základě dlouholetých zkušeností s metodikou Zipyho kamarádi. Byla představena v roce 2016 ve Velké Británii a je licencována britskou charitativní organizací Partnership for Children. Výzkumy ukazují, že ucelená práce s metodikou Jablíkovi kamarádi přináší opravdu výsledky – nejefektivnější je, pokud navazuje na práci se Zipyho kamarády, jak ukazují evaluační studie. Děti umí prokazatelně lépe popsat, co prožívají, dokážou lépe řešit konflikty, umí si říct o pomoc, zlepšuje se i třídní klima a akademické dovednosti dětí.“* (<https://zipyhokamaradi.cz/jablikovi-kamaradi/>)

V programu jsem oceňovala hlavně promyšlenou návaznost jednotlivých témat, která jsou postupně náročnější. Začíná se od rozeznávání a popisování emocí a obecně budováním slovní zásoby na dané téma. Prochází pomalu přes moduly věnující se kamarádství, komunikaci až k závěrečnému – nejnáročnějšímu modulu s tématem ztráty, smrti. V mých podmínkách není možné mít na sebe témata plně navazující ve všech třech lekcích, a tak jsem se spíše snažila o postupnost od snazších aktivit-námětů po ty náročnější v rámci každé lekce zvlášť. Z programu Jablíkovi kamarádi jsem si také vypůjčila ideu práce s fantazijní rovinou v celé metodice. V Jablíkových kamarádech se od začátku do konce setkáváme se smyšleným příběhem dětí, které provádí školní děti metodikou. Pro mé potřeby však využívám smyšlených příběhů jen místy, protože kontinuitu nelze zaručit vzhledem k rychle se měnícímu složení skupiny. Nechtěla jsem se však tohoto prvku vzdát úplně, protože práce ve fantazijní rovině může být pro někoho osvobozující, dodá potřebnou odvahu, kterou by jinak dívka nemusela najít, pokud by měla sdílet přímo vlastní zážitek či názor. Jedná se o bezpečné prostředí příběhů, které se přímo netýkají nikoho ze skupiny. Velmi jsem využila také různé typy na strukturu lekce, úpravu prostředí, ve kterém probíhají a možné způsoby reflexe.

## **4.2 Dotazníkové šetření**

Vzhledem k tomu, že téma diplomové práce jsem vymyslela již před dvěma roky na semináři ke psaní DP, nápad začít sbírat data pomocí dotazníkového šetření jsem tedy převedla do praxe a dotazník sestavila již v roce 2019. Od té doby postupně sbírám anonymně odpovědi od klientek, které máme v diagnostickém ústavu v péči.

Díky včasnému začátku s dotazníkovým šetřením jsem měla možnost udělat i předvýzkum, jímž byla 1. verze dotazníku. Tuto verzi jsem rozdala mezi 20 klientek a vrátily se mi skoro z poloviny nevyplněné. Přešla jsem tedy k úpravě struktury dotazníku a otázky zestručnila a část z nich vynechala úplně. Myslím, že dívky byly málo motivované odpovídat na všechny otázky i proto, že neznaly důvod, kvůli kterému dotazník dělaly. Data z tohoto předvýzkumu v této práci nijak nevyužívám ani neprezentuji.

Pravá verze dotazníku tedy obsahovala vstupní část, ve které jsem představila cíle tohoto šetření a ujistila dívky o anonymitě dotazníku. Následovala hlavní část obsahující tři otázky – otevřené položky zjišťující jejich mínění a postoje. V závěru je už pouze poděkování.

Celkem jsem nasbírala 84 vyplněných dotazníků od dívek, které byly/stále jsou v institucionální péči našeho zařízení. Dotazníkové šetření jsem však provedla nejen na svém „domácím“ oddělení B, ale také na oddělení A a M, protože cíl této práce je vytvořit univerzálně použitelné lekce pro jakékoli klientky podobného věku v ústavní péči.

V oficiální verzi dotazníku tedy byly jako 3 hlavní otázky tyto:

- 1) Napiš alespoň jednu věc, která tě poslední dobou trápí.
- 2) Zkus stručně vyjmenovat jaké důvody (dle tvého názoru) vedly k tomu, že jsi v ústavní péči.
- 3) Je nějaké téma, se kterým si sama nevíš rady a chtěla bys s ním pomoci?

Cílem dotazníkového šetření bylo zmapovat aktuální problémy, které současné klientky řeší. Všechny tři otázky směřují stejným směrem – pouze jsou formulovány každá jinak, tak, aby v nich každá klientka dokázala najít nějakou, která ji osloví. Ve většině případů se mi však vrátily dotazníky vyplněné kompletně, někdy se opakovala jedna a ta samá odpověď pro více otázek.

Jako vhodné téma do lekce jsem vyhodnotila to, které se objevilo alespoň u pěti děvčat. Přestože některé méně časté odpovědi byly také zajímavé a jistě důležité, vzhledem k omezenému počtu lekcí, které připravuji, jsem vybrala jen ty nejfrekventovanější. Jako náměty lekcí jsem však i tak nevyužila všechny časté odpovědi, obsah jsem vymýšlela v kombinaci s poznatky z výzkumů, se kterými jsem se setkala během studia tohoto tématu a také tak, aby lekce nebyla zbytečně překombinovaná. Data získaná z tohoto dotazníku tak byla jedním ze dvou hlavních východisek pro designování lekcí na podporu emočního well-beingu klientek.

Všechna témata, která se objevila u více než pěti dívek, řazena sestupně dle počtu dotazníků, ve kterých byla zmíněna.



Obrázek č. 5: Tabulka zjištěných dat z dotazníkového šetření

Vztahy (obecně; partnerské, kamarádské, rodinné, s vrstevníky)	46x
Rodinné vztahy	40x
Ztráta člena rodiny (úmrť blízké osoby, odchod od rodiny jednoho z rodičů)	36x
Plány do budoucna	36x
Sebepoškozování	32x
Návykové látky	31x
Výkyvy nálad	31x
Týrání, zanedbávání	26x
Společné soužití na oddělení s dalšími klientkami	25x
Deprese	21x
Adopce – pěstounská rodina	13x

### 4.3 Koncepce a struktura lekcí

Pro tuto diplomovou práci jsem se rozhodla vytvořit tři lekce, které pracují s emočním well-beingem dívek, jež jsou umístěny v diagnostickém ústavu. Vzhledem k častému střídání klientek na oddělení však nemohu plně počítat s tím, že se podaří mít na všech lekcích ty

stejně dívky. S tímto faktem pracuji tak, že lekce na sebe tematicky nenavazují a posloupnost z hlediska náročnosti témat je sice zachována ale respektuji zvyšující se náročnost i v rámci každé lekce zvlášť. Každá lekce je tedy budována postupně, od snadných aktivit po ty nejnáročnější. Dle výsledků dotazníkového šetření a teoretických poznatků ze studia daného tématu jsem rozdělila témata do jednotlivých lekcí takto:

- **1. lekce: emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)**
- **2. lekce: vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu**
- **3. lekce: sebepojetí, plány do budoucna**

Při koncepci lekcí jsem didakticky vycházela z metodiky Jablíkovi kamarádi, ze které jsem si vybrala ty prvky, které se mi hodí, další, které musím nejprve upravit na míru mým lekcím a poté aplikovat a vyřadila ty, jež jsou pro mé potřeby téměř nevyužitelné.

**Odlišení lekcí od běžného programu** je podstatné pro navození příjemné, bezpečné atmosféry. V mém případě většina programu klientek probíhá přímo v prostorách oddělení B, vzhledem k tomu, že jsem lekce realizovala během zimních měsíců, nebylo možné využít venkovních prostor; zahrady a hřiště, a tak jsem lekce dělala většinou v tělocvičně/gymnastickém sálu, který máme v budově diagnostického ústavu v dispozici. Nejprve jsem lekce zkoušela realizovat v klubovně přímo na oddělení, ukázalo se ale, že jsme tam neměly dostatečné soukromí a také dívky to zprvu vnímaly pouze jako jeden z „dalších programů“. Postupně jsem přišla na to, že čím více lekci odliším od jiných aktivit, tím více se do ní klientky ponoří a přijde jim jedinečná. Možností, jak tohoto docílit je však více krom netradičního prostoru samotného. Vhodné je prostor předem nějakým způsobem připravit, ať už neobvyklým způsobem sezení či dekoracemi. Také se mi osvědčilo předem dívky upozornit na to, že mají přijít na program v oblečení, ve kterém se cítí dobře. Pokud to náplň lekce dovolí, je možné pro všechny uvařit například čaj, mé lekce jsou však spíše akčního charakteru, a tak k tomu úplně není vhodný prostor.

**Dohoda** je jakási smlouva o chování účastníků lekcí, která vychází primárně z návrhů samotných klientek, které se ten den zúčastní. V Jablíkových kamarádech se dohoda sepisuje na začátku celého programu, postupně se pouze občas připomíná. V mém případě je však potřeba pokaždé sestavit dohodu znovu, protože může být nové složení skupiny. Proto je

dobré nevěnovat dohodě velkou časovou dotaci a být struční při vymýšlení dohody i samotném zpracování. Dohoda pro mé lekce může být pouze napsaná na obyčejný papír, či tabuli, na kterou bude během celé lekce vidět, nemusíme se pokoušet o žádné výtvarné, trvalejší zpracování. Zprvu je potřeba klientky lehce navést, dát jim nějaké příklady možných pravidel pro naše chování. Já jako příklad uvádím, že by se mi nelíbilo, pokud by se nějaká důvěrná informace dostala mimo tuto lekci. Zdůrazňuji, že dohoda platí pro všechny účastníky lekce, tedy i ty dospělé, včetně mě.

Nevyužívám konceptu domácích úkolů, které v Jablíkových i Zipiho kamarádech jsou. Klientky v našem zařízení mají nabitý program, a tak mi přijde vhodnější nezatěžovat je v jejich volném čase dalšími úkoly. Je však možné nabídnout nějaké rozvinutí tématu lekce formou dobrovolného úkolu na volný čas.

### **Struktura lekcí**

U všech lekcí dodržuji stejnou strukturu, která mi nejvíce vyhovuje, a hlavně je ověřena léty praxe a je velmi funkční. Dle stejného principu jsem sestavovala i vyučovací hodiny během mého působení na základní škole, jedná se o takzvaný **Třífázový model učení (E-U-R)**. Tento model je vhodný pro lekce, ve kterých se zakládá na kritickém myšlení, během kterých účastníci získávají důležité klíčové kompetence, a hlavně schopnost vidět nové informace v širších souvislostech. Je zjištěno, že díky třífázovému modelu si žáci zapamatovávají učivo na další dobu, v hodinách jsou aktivnější a lépe motivováni. Důraz je kladen na tvořivou práci i myšlení, týmovou kooperaci a uvědomění si významu námětu lekce. Struktura je však flexibilní, dle potřeb si lze upravovat například počet a délku jednotlivých aktivit, stejně tak formy reflexe je velmi důležité střídat a volit vhodně k obsahu lekce (příklad: pokud skupina během lekce dopisovala dokončení nějakého příběhu, není dobré vyžadovat psanou reflexi, naopak můžeme využít nějaké formy akční zpětné vazby, vyjádřené například tělem). Pro mé potřeby jsem si strukturu lekcí lehce upravila, v principu však vycházím hlavně z E-U-R modelu a kombinuji jej se strukturou lekcí ze Zipiho a Jablíkových kamarádů.

Konkrétní struktura, kterou jsem využívala při lekcích, vypadá následovně:

- Evokace

- Dohoda
- Úvodní – přípravná aktivita
- Hlavní aktivity a jejich reflexe
- Závěrečná reflexe

#### 4.4 Reflektivní metody

Hlavními cíli využívání reflektivních metod je jak zkvalitnění lekcí didakticky, tak i rozvoj mých profesních dovedností. Zároveň se díky práci s okamžitou zpětnou vazbou během lekcí i dívky učí kritickému myšlení a rozvíjí schopnost prezentovat své názory a postoje, což je v dnešním světě velmi důležitou výbavou. Mým záměrem bylo sestavit takovou kombinaci zpětnovazebních metod, která přinese co možná nejobektivnější pohled na mnou odvedenou práci. Tímto postupem dělám akční výzkum, během kterého se učím ze své vlastní praxe a tím posiluji svou autonomii a profesní růst. Tento systém práce je sice časově náročný, vede však ke značnému zkvalitnění odváděné práce a funguje zároveň jako jedna z nejdůležitějších složek v prevenci syndromu vyhoření.

Přímo v lekcích využívám **okamžité zpětné vazby**, která však není za účelem kontroly správnosti výsledků, jako to bývá ve škole, zde je jejím cílem aktivizace klientek a rozvoj jejich osobnostních dovedností. Formy okamžité zpětné vazby střídám dle obsahu každé lekce, pracuji jak se psanou, tak ústní formou, využívám však také například kreslené či akční zpětné vazby, kdy účastníci vyjadřují své postoje vlastním tělem. Tento způsob práce s reflektivními metodami přináší rozvoj jak dívkám, tak mé vlastní profesní činnosti, kdy získávám povědomí o tom, jak která aktivita dívky bavila, jak rozuměly jejímu zadání, zda pro ně byla inspirativní a něčím přínosná.

**Odložená zpětná vazba** byla získávána dvěma způsoby. Na každé lekci se mnou byla přítomna některá z kolegyň, která byla v roli pozorovatele, vše sledovala a dělala si poznámky, z čehož po lekci sepsala stručnou zpětnou vazbu na lekci jako takovou i na můj profesní výkon. Na základě všech předešlých forem a osobního zážitku z lekce jsem učinila finální krok zpětné vazby – rozbor lekce pomocí Korthagenova modelu ALACT, který celý proces evaluace uzavírá a já mám ucelenou představu o problematických místech, nedostatečně naplněných cílech ale i o tom, co bylo efektivní a může takto zůstat. Tyto

poznatky mi umožňují navrhnout zdokonalenou lekci, kterou následně opět realizuji a zase hodnotím, jak ji aplikované změny zefektivnily.

Výstupy ze všech reflektivních metod mi tedy dávají ucelenou představu o tom, v čem měla lekce rezervy a jaké změny je třeba do příštího návrhu lekce aplikovat.

#### 4.4.1 Model ALACT

Pro mou vlastní sebereflexi využívám Korthagenův **cyklus reflektivního učení**.

Model v sobě skrývá koncepci vzdělávání učitelů, která se v mnohém liší od ostatních, tradičních přístupů. V této metodě se prolíná praxe s teorií. Hlavní důraz je kladen na praktickou zkušenost studentů, která je poté východiskem pro jejich učební proces. V tradičním modelu je postup obrácený. Začíná se teorií, která se později aplikuje do praxe. V tomto je tedy model ALACT jedinečný. (Korthagen, 2011)

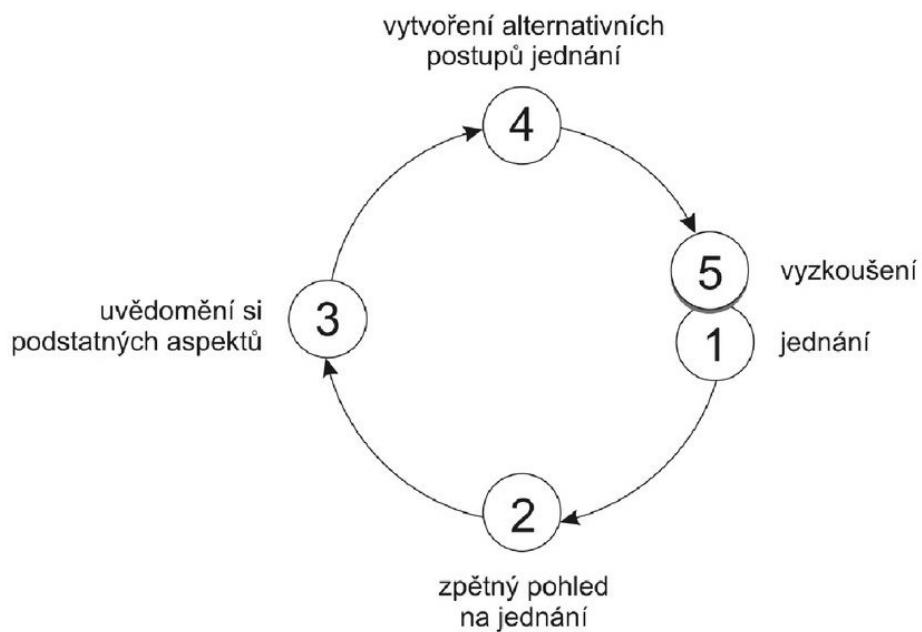
Model ALACT sestává z pěti opakujících se fází:

1. Action - JEDNÁNÍ
2. Looking back on the action - ZPĚTNÝ POHLED NA JEDNÁNÍ
3. Awareness of essential aspects - UVĚDOMĚNÍ SI PODSTATNÝCH ASPEKTŮ
4. Creating alternatives methods of action - VYTVOŘENÍ ALTERNATIVNÍCH POSTUPŮ JEDNÁNÍ
5. Trial - VYZKOUŠENÍ

*Poslední, tedy 5. fáze je zároveň fází 1. následujícího projektu. Ve 4. fázi vymyslíme alternativní postupy, které v 5. fázi zkusíme. Ovšem ono zkoušení je zároveň fází 1. – Jednání. Vytváříme tak tedy stále se točící spirálu profesního rozvoje. (Korthagen, 2011, s. 58)*

Vzhledem k tomu, že využívám širší spektrum zpětnovazebních metod, nebudu modelem ALACT rozebírat každou aktivitu z lekce zvlášť ale určím si pro každou lekci tři, dle mého pohledu podstatné aspekty, které prověřím právě s pomocí této metody.

Obrázek č. 6: *schéma modelu ALACT*



Zdroj: autorka této práce

Konečným cílem podpory této reflexe by podle autora měla být schopnost učitele procházet jednotlivými cykly modelu ALACT bez pomoci. Ustavičným a uvědomělým učením se z vlastních zkušeností se z něho stane lepší učitel, který bude vybaven tzv. kompetencí k růstu.

## **5 Lekce na zlepšení emočního well-beingu klientek diagnostického ústavu**

V této části práce popíši jednotlivé lekce, které jsem pro dívky připravila a ozkoušela s nimi v přímé praxi. Každou lekci jsem nejprve naplánovala obsahově dle informací získaných v dotazníkovém šetření a ze studia teoretických materiálů a poté ji didakticky sestavila dle předem vybrané struktury. Pro získání co nejfunkčnějších verzí lekcí jsem využívala několika druhů reflektivních metod, ze kterých jsem využívala jak okamžitou zpětnou vazbu během hodin samotných, tak také odloženou reflexi; sebereflexi modelem ALACT a zpětnou vazbu od kolegyň, které byly na lekcích přítomny se mnou. Po převedení lekce do praxe jsem prošla všechny získané materiály a zpětné vazby, vše jsem vyhodnotila, rozhodla, co bylo funkční a co ne, uvědomila si slabá místa lekce a pokusila se sestavit tu samou lekci, jen v efektivnější formě. Novou verzi lekce jsem opět ozkoušela v praxi, znovu zreflektovala pomocí mnou vybraných druhů reflexe a vyhodnotila, jak fungovaly změny oproti lekci předešlé. Na základě tohoto postupu práce s lekcí a podrobné evaluaci všech aspektů, jsem byla schopna sestavit 3. verzi lekce, která by již měla být snadno aplikovatelná v jiných zařízeních s podobnou klientelou, ve které by nemělo docházet k problematickým situacím. Je však potřeba počítat s tím, že práce s lidmi je vždy nevyzpytatelná, a tak se během lekcí může přihodit cokoli předem nepředvídatelného. Poslední verzi lekce však mohu označit jako prověřenou, v praxi ozkoušenou, funkční lekci, která by za dodržení určitých podmínek měla proběhnout bez větších problémů. Stejným způsobem jsem postupovala u všech třech lekcí, podrobnou evaluaci a postupným zdokonalováním jsem tedy nadesignovala tři lekce, které jsou určeny pro pedagogické pracovníky pracující s problematickou mládeží ve výchovných či diagnostických ústavech, může je však využít i terapeut, etoped či psycholog. Současně však mohou posloužit pouze jako inspirace a být východiskem pro sestavení vlastních lekcí, lze například využít jen stejné struktury či námětu.

Fotodokumentace lekcí a ukázkou výstupů z aktivit přikládám v příloze k této diplomové práci.

## 5.1 Lekce – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)

Tato lekce je zaměřena na emoce, jejich pojmenování a práci s nimi. Klientky často bojují s výkyvy nálad a volbou špatných copingových strategií, i tomu se v této lekci věnujeme. Časová dotace na lekci je 90 minut a je vhodné, aby při lekci bylo přítomno více odborných zaměstnanců. Lekce je navržena na vedení pouze jedním člověkem, můžete se však domluvit na párovém vedení a předem lekci upravit pro tyto potřeby.

### A verze lekce – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)

Časová dotace:	90 minut
Pomůcky:	Vytištěné/nakreslené obrázky „smajlíků“, papíry A4 dle počtu účastníků včetně dospělých, psací potřeby: fixy, pastelky, tužky, propisky, fixy na whiteboard, whiteboard.
Cíle:	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Klientky si rozšíří slovní zásobu týkající se emocí.</li><li>❖ Klientky si vyzkouší vyjadřování emocí vlastním tělem.</li><li>❖ Klientky pomocí kresby zaznamenají, jak se cítí během jejich špatného a dobrého dne – poznatky zreflektují.</li><li>❖ Klientky se seznámí s možnými copingovými strategiemi při zvládnání negativních emocí; naučí se rozlišovat dobrá a špatná řešení.</li></ul>

- Evokace

Pomocí této evokační metody se snažíme dívkám naznačit téma dnešní lekce a jejich aktivní samostatnou činností v nich probudit zájem o dnešní námět, čímž je motivujeme do dalších aktivit programu.

Vytištěné jednotlivé „smajlíky“ jsem připravila na místo každé z dívek ještě před jejich příchodem na lekci. Poté co jsem je pozvala do klubovny, kde lekce probíhala, nechala jsem je vybrat si, kam si chtějí sednout. Pobaveně procházely podél stolu a prohlížely si vytištěné



obrázky. Pár z děvčat mělo ironické poznámky na dětinskost této „aktivity“, účastnily se však také vybírání svého místa. K jednomu z obrázků jsem si také sedla a vybídla ostatní, ať se již usadí a pořádně si prohlédnou svého smajlíka. Zeptala jsem se, zda tuší, čemu se budeme v dnešní lekci věnovat. Jedna přes druhou říkaly své nápady, víceméně se trefovaly do správného tématu. Doplnila jsem pouze, že k tématu emocí se váže více věcí, například i výkyvy v náladách a jak s nimi pracovat. Postupně jsme každá představila svého smajlíka – jak se jmenuje emoce, kterou daný smajlík představuje, pokud to někdo neřekl přesně, ostatní daly další návrhy, většina obrázků vyjadřovala více různých emocí. Kdo chtěl, mohl krátce říct, proč si vybral konkrétního emotikona.

(Časová dotace: 5 minut.)

- Dohoda

Pro sepsání společné dohody jsme využily whiteboard, na který jsem doprostřed napsala slovo DOHODA a vysvětlila dívkám princip těchto pravidel. Sama jsem uvedla příklad „S čím se zde svěříme, zůstane jen mezi námi“, ke kterému se všechny s nadšením přiklonily, a tak jsem ho zapsala jako první pravidlo. Další návrhy byly všechny rozumné a smysluplné, a tak klientky chodily samy k tabuli, kam vlastnoručně pravidla zapisovaly. Připomněla jsem, že se dohodou musíme řídit všechny – včetně dospělých. (Časová dotace: 5 minut.)

- Přípravná aktivita

**„Místo si vymění ten, kdo se cítí..“**

Tato známá „rozehřívací“ hra, při které máme o jednu židli méně, než je účastníků, je zábavná a zaručeně vtáhne do hry všechny aktéry. Já ji pouze upravila pro potřeby této lekce a to tak, že člověk, který se ocitne, uprostřed říká „Místo si vymění ten, kdo se cítí X/ někdy cítil X“. Pro tuto činnost jsme musely odklidit stůl a odnést jednu židli tak, aby na jednu z nás vždy nezbylo místo a ta zůstala ve prostřed, kde vymýšlí novou větu. Dívky aktivita velmi bavila a hru jsme vydržely hrát 15 minut. Často při popisování emocí používaly vulgarismy, nechala jsem to však v rámci zachování dobré atmosféry bez povšimnutí. (Časová dotace: 15 minut.)

- Samotné aktivity

### **„Emoční autobus“**

V této aktivitě využíváme prvky dramatické výchovy. Jedná se o jednoduché dramatické cvičení, které se často využívá jako forma rozcvičky při lekcích dramatické výchovy. Stručně jsem vysvětlila děvčatům princip hry: „Jedna z nás bude v roli řidičky autobusu, který jezdí na emoce. Emoci, která autobusu vládne, určuje člověk, který nastoupí na zastávce, když tam řidička zastaví. Nově příchozí cestující určí emoci, na kterou se naladí celý autobus, včetně řidičky. Na další zastávce opět přistoupí nový člověk, s jinou náladou, na kterou se opět všichni přeladíme.“ Během hraní emoce je možné i mluvit, či to pojmout pantomimicky. Pro lepší představu jsem klientkám ukázala první jízdu sama, představovala jsem emoci „rozpustilost“ a současně hrála, že měním rychlost, zatáčím, brzdím a několikrát projela smyšlenou trasu po místnosti klubovny. Poté jsem již nabrala první cestující, která změnila náladu v autobuse na jinou. Všechny klientky se dobře bavily, bez studu se zapojily a u aktivity jsme vydržely poměrně dlouhý čas. (Časová dotace: 15 minut.)

### **Obrázek „Jak se cítím, když mám mizerný den VS. skvělý den“**

Při této činnosti se kresbou vyjadřuje, jak se osoba cítí, když má svůj nejhorší možný den a na druhou část papíru naopak jaké to je, když prožívá ten nejlepší den. Dívkám jsem nechala otevřené možnosti v tom, zda na obrázku budou přímo ony, jestli využijí také text nebo pouze kresbu, barvy či nikoli. Po doděláním kresby přišla krátká reflexe s návodnými otázkami, například „Bylo pro vás těžší vyjádřit váš dobrý nebo špatný den?“ Součástí reflexe je také druhá část této aktivity; zamyšlení se nad tím, co mohu udělat, abych ze špatného dne udělala den dobrý. Kdo chtěl, mohl se se svými postupy svěřit všem, kdo nechtěl, mohl si je pouze zapsat přímo do obrázku. Jaká řešení jsou a dobrá a jaká ne, jsme v této fázi vůbec neřešily. (Časová dotace: 30 minut.)

### **Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení**

Cílem této aktivity je osvojení si správné volby copingových strategií a schopnosti kritického myšlení. Doprostřed tabule jsem napsala „Co mi pomáhá cítit se lépe?“ a vyzvala klientky, aby chodily k tabuli a zapisovaly na ní své vlastní strategie, které jim pomáhají cítit se lépe. Předem jsem neříkala žádné další omezení, takže se začaly objevovat i velmi nevhodné

způsoby, jak si pomoci. Ve chvíli, kdy už žádné další návrhy nepřicházely, jsme přešly do druhé fáze činnosti; posuzování vhodnosti konkrétních copingových strategií. To jsme dělaly za pomoci otázky „Neublíží to mně ani nikomu jinému?“. Nejprve jsem postup ukázala na svých dvou vlastních strategiích. Jít na vycházku je v případě špatné nálady dobré řešení, nikomu tím neublížuji, sníst čokoládu může být v určité míře také v pořádku, může to ale například spadnout do záchvatového přejídání, či si zdravotně ublížit nadměrnou konzumací tuků a cukrů. Toto řešení je tedy dobré jen občas, ne jako jediná a pravidelně využívaná strategie zvládání negativních emocí. Dívky se rychle zapojily a postupně jsme prošly všechna navržená řešení. Zdůraznila jsem, že je naprosto v pořádku to, že na tabuli se sešla jak dobrá, tak špatná řešení, důležité je od teď pracovat s tím, že ne každé řešení je vhodné a vždy si umět položit otázku, zda tím neublížíme sobě či jiné osobě. Následovala krátká slovní reflexe o tom, zda je nějaký nový způsob zaujal natolik, že by ho třeba rády v budoucnu vyzkoušely. (Časová dotace: 10 minut.)

- **Reflexe**

Vzhledem k tomu, že se mi již dívky zdály vyčerpané, rozhodla jsem se udělat pouze krátkou a snadnou formu reflexe, kdy jsem zúčastněné požádala, ať na prstech ruky ukážou hodnocení lekce, stejně jako známky ve škole, od 1 po 5. Kdo chtěl, měl prostor říct konkrétní připomínky, čehož pár děvčat využilo, poznámky byly v pozitivním duchu i celkové hodnocení bylo pouze mezi 1-2. (Časová dotace: 5 minut.)

## **Reflexe A verze lekce – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)**

### **Okamžitá zpětná vazba**

- **Klientkami po jednotlivých aktivitách**

V úvodních aktivitách (evokace, dohoda, přípravná aktivita a „Emoční autobus“) neproběhla žádná řízená zpětná vazba. Po kresbě obrázku „Jak se cítím, když mám mizerný VS. skvělý den“ proběhlo zpětnovazební hodnocení za pomoci otázek, které jsem dívkám pokládala. Vedly cíleně k zamyšlení se nad tím, zda je pro ně snazší nakreslit dobrý nebo špatný den. Druhá část reflexe směřovala k uvědomění si vlastních copingových strategií, které aktuálně dívky využívají, aby se cítily lépe. Z vysoké míry účasti v této debatě soudím, že je aktivity zaujaly a byly pro ně srozumitelné.

Další evaluace proběhla po skončení aktivity „Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení“. Při této slovní reflexi měly dívky říct, zda je nějaký ze způsobů řešení zaujal natolik, že by ho třeba v budoucnu samy vyzkoušely. Zde se již klientky občas ironicky vyjadřovaly a schválně říkaly, že vyzkouší „špatná řešení“. Soudím, že šlo o získání případně podpoření již existující „drsné image“ ve skupině, možné je také to, že lekce již byla příliš dlouhá a obsahově náročná.

#### - **Klientkami v závěru lekce**

Závěrečné hodnocení jsem zvolila pouze jednoduché, rychlé. Za pomoci prstů na ruku klientky vyjadřovaly svou míru spokojenosti s lekcí. Byla možnost říct konkrétní připomínky či nějaká doplnění k dané lekci. Hodnocení byla v průměru velmi dobrá, žádné vyloženě negativní se nenašlo, pár klientek dokonce řeklo několik velmi hezkých shrnutí a poděkování za lekci.

#### - **Mé vlastní pozorování**

Celkový dojem z toho, jak lekce proběhla, mám dobrý, bylo však několik míst, ve kterých vidím mezery a prostor pro vylepšení. Již v začátku lekce se klientky lehce posmívaly dětinskosti aktivity se smajlíky – bylo by tedy možná dobré volit pro podobné věci dospělejší grafické znázornění. Mínus vidím ve formě zaznamenání dohody – napsaly jsme ji pouze na tabuli, kterou jsme však později využily na další aktivitu, a tak jsme dohodu musely smazat. Smazání dohody mohlo působit dojmem, že nyní už neplatí a nemusíme se jí po zbytek lekce řídit. Podobný případ je i zaznamenání copingových strategií zvládání negativních emocí opět jen na whiteboard. Po konci lekce se návrhy jistě brzy smazaly a dívky je tak již dále neměly na očích, což je myslím škoda. Hodilo by se vymyslet způsob, jak vhodné strategie zaznamenat trvaleji, aby se jimi mohly klientky inspirovat i v budoucnu.

#### **Odložená zpětná vazba**

##### - **Reflexe od kolegyně**

Při této aktivitě se mnou byla přítomna kolegyně, která pracuje na pozici asistentky vychovatele. Běžně pracuje na stejném oddělení, takže dívky dobře zná i ony jí, její přítomnost tedy nijak neovlivnila jejich chování během lekce. V průběhu programu vše pozorovala a dělala si poznámky, z čehož později sepsala tuto reflexi:

„Téma činnosti se mi moc líbilo, donutilo slechny přemýšlet a bylo vidět, že některým to dělá trochu problém. Klientky ukázaly, že dokážou o svých emocích bez problému mluvit, popsat, a dokonce i znázornit v obrázcích. Myslím, že jim tento program pomohl se něco málo naučit o sobě samých a rozvinout jejich kreativitu. Vedení lekce kolegyní bylo příjemné, beze zmatek zvládala vystřídat velké množství aktivit během krátké doby.“

#### - **Metoda ALACT**

Model ALACT sestává z pěti fází, kterými postupně během reflexe procházíme.

*1. fáze – Jednání* jsem vlastně již popsala na začátku kapitoly 5.1, kde je podrobně zaznamenaný průběh lekce. Nyní si určím tři aspekty programu, které jsou dle mého uvážení podstatné. Na vybraných aspektech provedu další fáze modelu ALACT. Vybranými aspekty lekce, které budu podrobněji posuzovat, jsou:

A) Naplnění cílů lekce.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

*2. fáze – Zpětný pohled na jednání*

A) Naplnění cílů lekce.

Každému z předem vytyčených cílů byla věnována samostatná aktivita. Lišila se časová dotace pro jednotlivé činnosti a potažmo naplňování cílů v nich obsažených.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Střídáním různých druhů aktivit bylo docíleno toho, že alespoň v určitých částech se aktivně účastnily všechny klientky. Byly však momenty, kdy bylo sdílení vlastních názorů a poznatků na dobrovolné bázi.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Nejčastěji využívaná byla okamžitá slovní reflexe vedená mnou s pomocí doplňujících návodných otázek. Závěrečná reflexe byla realizována formou akční – na prstech ruky se hodnotila lekce pomocí známek jako ve škole, opět doplněno ústní formou.

*3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů*

A) Naplnění cílů lekce.

Všechny cíle byly naplněny v možnostech lekce dostatečně, pouze u posledního cíle – *Klientky se seznámí s možnými copingovými strategiemi při zvládnání negativních emocí; naučí se rozlišovat dobrá a špatná řešení* – shledávám slabší naplnění. Aktivitě, která je jednou z nejpodstatnějších v lekci bylo věnováno pouze 10 minut času a návrhy copingových strategií byly po skončení programu smazány z tabule, takže je již později klientky neměly kde vidět, aby si je mohly připomenout.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Hned v evokaci se musely z podstaty aktivity zapojit naprosto všechny dívky, později při psaní dohody dávaly návrhy pouze ty, které chtěly, tam si ale myslím dobrovolnost byla na místě. Navíc se jednalo o začátek programu, takže ne všechny klientky již byly „naladěny“. Rozehřívací hra byla opět určena pro aktivní účast všech a stejně tak i přesně proběhla. Během emočního autobusu jsem dbala na to, aby se v roli „nastupujícího cestujícího“ vystřídal všechny. Kresbu obrázku opět plnily všechny, reflexe s doplňujícími otázkami však byla dobrovolná. Plně dobrovolná pak byla činnost na volbu copingových strategií, což nebylo možná úplně vhodné, neboť je to další z hlavních činností z celého programu. Stalo se tak, že pár dívek neřeklo k tomuto tématu vůbec nic. Závěrečná reflexe pak byla částečně povinná a částečně dobrovolná, to vidím jako vhodnou kombinaci.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Všechny formy zpětné vazby se během lekce ukázaly jako vhodně zvolené, pouze během závěrečné reflexe jsem si všimla toho, že v dobrovolné – ústní části se vyjádřilo jen pár děvčat, myslím, že pokud by měly možnost napsat poznámky na papír, nějaké připomínky by sepsalo více z nich. Je možné, že ze studu, případně pro to, aby neztratily „image“ některé raději mlčely.

#### *4. fáze – Vytvoření alternativních postupů jednání*

A) Naplnění cílů lekce.

Bylo by vhodné věnovat aktivitě „Co mi pomáhá cítit se lépe; dobré X špatné řešení“ větší časovou dotaci, minimálně 15 minut. Je taky podstatné nějakým způsobem na delší dobu uchovat navrhnutá řešení, která vyhodnotíme jako dobré copingové strategie. Například

výtvarné zpracování těchto strategií by navíc pomohlo dívkám poznatky si lépe zapamatovat.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Navrhuji zařadit takový způsob vedení aktivity, který zajistí to, že se vystřídají všechny klientky při navrhování copingových strategií. Může to být například klasické postupné střídání dle toho, jak sedí, případně házení si míčem, kterým si budeme předávat slovo.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Okamžité, průběžné zpětné vazby mohou zůstat stejné, změnu navrhuji pouze u závěrečné reflexe, kterou bude vhodnější udělat formou zpětnovazebního dotazníku, který se dívkám rozdá na konci lekce.

*5. fáze – Vyzkoušení = 1. fáze – Jednání* ve druhé verzi lekce

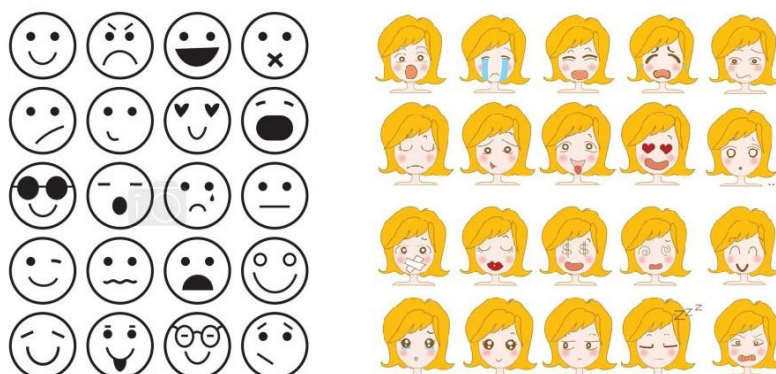
**Návrhy na změny v lekci – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)**

Zde představím návrhy na změny, které do koncepce lekce zapracuji. Novou verzi otestuji v přímé praxi s novou skupinou klientek na oddělení B. Tyto konkrétní návrhy úprav vzešly z poznatků získaných širokým spektrem zpětnovazebních metod, které dohromady dávají ucelenou evaluaci 1. verze lekce. Zapracovávat do nové verze lekce budu tyto úpravy:

- Evokace

Rozhodla jsem se změnit grafické vyjádření emocí. V 1. verzi jsem použila klasické vyjádření emocí pomocí „emotikonů“. Do 2. verze jsem vlastnoručně nakreslila několik emocí vyjádřených v obličejí mladé dívky, tak, aby to bylo klientkám bližší a nepřišlo jim to dětinské. Příkládám pro ukázkou, jak přibližně změna vypadá, obrázky jsem si však v obou verzích nakreslila sama a poté nakopírovala. Doporučuji vyrobit si takto vlastní, přímo na míru vaší skupině.

Obrázek č. 7: změna v grafickém znázornění emocí



Zdroj: <https://www.promaminky.cz/clanky/rozvoj-a-vychova-ditete-106/rodic-by-mel-byt-pro-deti-citelny-337>

- Dohoda

V sepisování dohody proběhne pouze drobná, ale důležitá změna. Z důvodu delšího zachování fyzické podoby dohody využijeme papír A3 namísto zapsání pouze na whiteboard, odkud bychom ji po čase museli smazat. Tato změna nám také umožní kdykoli v průběhu lekce na ni poukázat případně do ní doplnit nové pravidlo, což může být velmi často potřeba. V průběhu programu můžeme přijít na věci, které nás na začátku nenapadly.

- Obrázek „Jak se cítím, když mám mizerný den VS. skvělý den“

Pro tuto aktivitu snižuji časovou dotaci z 35 minut na 20 minut. Obsah aktivity by se měl stihnout bez problému i takto.

- Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení

Naopak pro plné využití potenciálu této aktivity je třeba časovou dotaci navýšit, z původních 10 minut nyní mám v plánu 25 minut, což nám umožní více se do tématu ponořit a zrealizovat i následné výtvarné zpracování jako výstup mapující nově získané poznatky. Výtvarné zpracování může být různé, i velmi stručná verze bude jistě přínosnější než žádná. Vidím zde potenciál po rozložení do navazující programu klientek, kde by bylo více času na promyšlenější a složitější verzi výtvarného zobrazení copingových strategií. To však nemusí být vždy možné, proto se pokusím stihnout to v rámci této lekce. Také dobrovolnost v navrhování copingových strategií vystřídáme za „povinnost“ sdílet alespoň jednu ze svých



oblíbených pro ostatní. Změna je i ve vynechání reflexe této aktivity. Vzhledem k tomu, že je v závěru lekce zdá se mi příhodnější spojit její reflexi do zpětné vazby závěrečné, formou anonymního dotazníku.

- Reflexe

Rozhodla jsem se změnit formu závěrečné reflexe z ústní na psanou. Využiji předem mnou vytvořený anonymní zpětnovazební dotazník, který ke konci lekce rozdám dívkám k vyplnění. Díky tomu se klientky více otevrou a získám autentičtější zpětnou vazbu, která posune rozvoj lekce i můj profesní růst dál.

### **B verze lekce – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)**

V této verzi lekce jsou již zapracované úpravy, které jsem sestavila díky podrobnému rozboru a práci s reflexí předešlé lekce.

Časová dotace na lekci:	90 minut
Pomůcky:	Vytištěné/nakreslené obrázky „emocí“, papíry A4 dle počtu účastníků včetně dospělých, psací potřeby: fixy, pastelky, tužky, propisky, fixy na whiteboard, whiteboard, 1 ks papíru A3, alespoň 15 ks barevných papírů (mohou být předem nastříhané na menší velikost či požadovaný tvar, já nastříhala hvězdy), provázek.
Cíle:	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Klientky si rozšíří slovní zásobu týkající se emocí.</li> <li>❖ Klientky si vyzkouší vyjadřování emocí vlastním tělem.</li> <li>❖ Klientky pomocí kresby zaznamenají, jak se cítí během jejich špatného a dobrého dne – poznatky zreflektují.</li> <li>❖ Klientky se seznámí s možnými copingovými strategiemi při zvládání negativních emocí; naučí se rozlišovat dobrá a špatná řešení.</li> </ul>

- Evokace

Pomocí této evokační metody se snažíme dívkám naznačit téma dnešní lekce a jejich aktivní samostatnou činností v nich probudit zájem o dnešní námět, čímž je motivujeme do dalších aktivit programu.

Nakreslené obličejové vyjadřující různé emoce jsem připravila na místo každé z dívek ještě před jejich příchodem na lekci. Poté co jsem je pozvala do klubovny, kde lekce probíhala, nechala jsem je vybrat si, kam si chtějí sednout. Zeptala jsem se, zda tuší, čemu se budeme v dnešní lekci věnovat. Postupně jsme každá představila svůj obrázek emoce. Kdo chtěl, mohl krátce říct, proč si vybral konkrétního emoci.

(Časová dotace: 5 minut.)

- Dohoda

Pro sepsání společné dohody jsme využily papír A3, na který jsem doprostřed napsala slovo DOHODA a vysvětlila dívkám princip těchto pravidel. Sama jsem uvedla příklad „S čím se zde svěříme, zůstane jen mezi námi“, se kterým všechny souhlasily, a tak jsem ho zapsala jako první pravidlo. Další návrhy byly již od klientek, a tak samy chodily k papíru, kam vlastnoručně pravidla zapisovaly. Připomněla jsem, že se dohodou musíme řídit všechny – včetně dospělých a že do ní kdykoli v průběhu lekce můžeme nová pravidla připisovat.

(Časová dotace: 5 minut.)

- Přípravná aktivita

### **„Místo si vymění ten, kdo se cítí..“**

Tato známá „rozehřívací“ hra, při které máme o jednu židli méně, než je účastníků, je zábavná a zaručeně vtáhne do hry všechny aktéry. Já ji pouze upravila pro potřeby této lekce a to tak, že člověk, který se ocitne uprostřed, říká „Místo si vymění ten, kdo se cítí X/ někdy cítil X“. Pro tuto činnost jsme musely odklidit stůl a odnést jednu židli tak, aby na jednu z nás vždy nezbylo místo a tím zůstala ve prostřed, kde vymýšlí novou větu. Aktivita měla veliký úspěch, všechny bavila a vtáhla do hry.

(Časová dotace: 15 minut.)

- Samotné aktivity

### **„Emoční autobus“**

V této aktivitě využíváme prvky dramatické výchovy. Jedná se o jednoduché dramatické cvičení, které se často využívá jako forma rozcvičky při lekcích dramatické výchovy. Stručně jsem vysvětlila děvčatům princip hry: „Jedna z nás bude v roli řidičky autobusu, který jezdí na emoce. Emoci, která autobusu vládne, určuje člověk, který nastoupí na zastávce, když tam řidička zastaví. Nově příchozí cestující určí emoci, na kterou se naladí celý autobus, včetně řidičky. Na další zastávce opět přistoupí nový člověk, s jinou náladou, na kterou se opět všichni přeladíme.“ Během hraní emoce je možné i mluvit, či to pojmout pantomimicky. Pro lepší představu jsem klientkám ukázala první jízdu sama, představovala jsem emoci „rozpustilost“ a současně hrála, že měním rychlost, zatáčím, brzdím a několikrát projela smyšlenou trasu po místnosti klubovny. Poté jsem již nabrala první cestující, která změnila náladu v autobuse na jinou. Tato aktivita měla opět veliký úspěch u dívek, nikdo neměl problém odvázat se a emoci zahrát. (Časová dotace: 15 minut.)

### **Obrázek „Jak se cítím, když mám mizerný den VS. skvělý den“**

Při této činnosti se kresbou vyjadřuje, jak se osoba cítí, když má svůj nejhorší možný den a na druhou část papíru naopak jaké to je, když prožívá ten nejlepší den. Dívkám jsem nechala otevřené možnosti v tom, zda na obrázku budou přímo ony, jestli využijí také text nebo pouze kresbu, barvy či nikoli. Po doděláním jednoduché kresby přišla krátká reflexe s návodnými otázkami, například „Bylo pro vás těžší vyjádřit váš dobrý nebo špatný den?“ Součástí reflexe je také druhá část této aktivity; zamyšlení se nad tím, co mohu udělat, abych ze špatného dne udělala den dobrý. Kdo chtěl, mohl se se svými postupy svěřit všem, kdo nechtěl, mohl si je pouze zapsat přímo do obrázku. Jaká řešení jsou a dobrá a jaká ne, jsme v této fázi vůbec neřešily. Dívky se reflexe účastnily vcelku aktivně, většina sdělila některý ze svých postupů pro zlepšení nálady. (Časová dotace: 20 minut.)

### **Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení**

Cílem této aktivity je osvojení si správné volby copingových strategií a schopnosti kritického myšlení. Doprostřed tabule jsem napsala „Co mi pomáhá cítit se lépe:“ a vyzvala klientky, aby postupně chodily k tabuli a zapisovaly na ní své vlastní strategie, které jim pomáhají cítit se lépe. Tímto stylem každá napsala alespoň 1 návrh. Předem jsem neříkala žádné další omezení, takže se začaly objevovat i velmi nevhodné způsoby, jak si pomoci. Ve chvíli, kdy už žádné další návrhy nepřicházely, jsme přešly do další fáze činnosti; posuzování vhodnosti

konkrétních copingových strategií. To jsme dělaly za pomoci otázky „Neublíží to mně ani nikomu jinému?“. Nejprve jsem postup ukázala na svých dvou vlastních strategiích. Jít na vycházku je v případě špatné nálady dobré řešení, nikomu tím neublížuji, sníst čokoládu může být v určité míře také v pořádku, může to ale například spadnout do záchvatového přejídání, či si zdravotně ublížit nadměrnou konzumací tuků a cukrů. Toto řešení je tedy dobré jen občas, ne jako jediná a pravidelně využívaná strategie zvládání negativních emocí. Zdůraznila jsem, že je naprosto v pořádku to, že na tabuli se sešla jak dobrá, tak špatná řešení, důležité je od teď pracovat s tím, že ne každé řešení je vhodné a vždy si umět položit otázku, zda tím neublížíme sobě či jiné osobě. Po rozlišení vhodných a nevhodných řešení jsem dívkám rozdala předem připravené hvězdy, na které společně přepsaly vybrané dobré copingové strategie. Poté jsme je společně zavěsily na provázek a vystavily na nástěnce, která je na chodbě oddělení, kde ji můžou vidět i další osoby včetně děvčat z jiných oddělení a tím pomáháme šířit osvětu o tématu volby copingových strategií. (Časová dotace: 25 minut.)

- Reflexe

V závěru jsem rozdala předem připravený anonymní dotazník mapující názory a postřehy klientek na tuto lekci. Dívky byly velmi pozitivně naladěny z předešlých aktivit, a tak je všechny ochotně vyplnily. Všimla jsem si však, že odpovídaly velmi stručně, často jednoslovně. Ukázku vyplněného dotazníku přikládám v následující podkapitole o reflexi této verze lekce.

(Časová dotace: 5 minut.)

## **Reflexe B verze lekce – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)**

### **Okamžitá zpětná vazba**

#### **- Klientkami po jednotlivých aktivitách**

Několik úvodních aktivit neobsahovalo žádnou formu reflexe. Cíleně jsem zpětnou vazbu zjišťovala až po kresbě obrázku „Jak se cítím, když mám mizerný den VS. skvělý den“, kterou dívky hodnotily kladně a s nadšením sdílely své tipy na zlepšení nálady. Reflexi z poslední aktivity jsem nově vynechala a zařadila ji až do závěrečného hodnocení lekce, které jsem realizovala pomocí evaluačního dotazníku.

#### - **Klientkami v závěru lekce**

Na závěr celého programu jsem dívkám rozdala zpětnovazební dotazník, který byl anonymní. Vysvětlila jsem, že neslouží k hodnocení jejich výkonu, je spíše zpětnou vazbou pro ně samotné. Tím jsem některé klientky namotivovala a dotazník vyplnily poctivě, jiné však velmi stručně, některé otázky vynechaly úplně.

#### - **Mé vlastní pozorování**

Lekce proběhla v příjemné atmosféře bez větších problémů. Průběh programu mi přišel plynulejší díky vynechání průběžných reflexí, které nahradil závěrečný dotazník. Hlavní rozdíl jsem pozorovala ve zpracování návrhů copingových strategií. Dívky v celém procesu viděly mnohem větší význam, byly hrdé, že jejich vlastní návrhy budou pro všechny k vidění na chodbě zařízení, kde budou sloužit jako inspirace pro druhé. Lehce zklamaná jsem byla ze čtení závěrečných dotazníků, které byly částečně nevyplněné, či pouze velmi stručně.

#### **Odložená zpětná vazba**

##### - **Reflexe od kolegyně**

Celé lekci přihlížela (a do některých aktivit se i zapojila) kolegyně, odborná vychovatelka z odd. B. Po zkušenostech z 1. verze lekce, kdy jsem měla pocit, že se kolegyně držela s kritikou zkrátka, jsem ji požádala o zpětnou vazbu, která bude obsahovat i konstruktivní kritiku, protože jen tak mohu kvalitu programu zvýšit.

„Program na téma emocí a copingových strategií mi přišel velmi povedený. Dívky nadchlo množství různých aktivit, na což v rámci jednoho bloku programu nejsou příliš zvyklé. S tím však souvisí i to, že některé z nich mi již ke konci lekce přišly unavené, nesoustředěné. Mohlo to být způsobeno také tím, že lekce proběhla odpoledne ve všední den, tedy po dopoledni plném vzdělávání. Myslím, že by bylo lepší takovou lekci zařadit spíše o víkendu, kdy jsou klientky odpočatější. Projev kolegyně se mi zdál suverénní, zároveň i velmi přátelský.“

##### - **Metoda ALACT**

Model ALACT sestává z pěti fází, kterými postupně během reflexe procházíme.

*1. fáze – Jednání* jsem popsala v předešlé kapitole, kde je zaznamenán průběh lekce. Aspekty, které jsem určila jako důležité pro kvalitu lekce, zůstávají samozřejmě stejné i v této verzi lekce. Vybrané aspekty, které budu podrobněji posuzovat, jsou:

- A) Naplnění cílů lekce.
- B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.
- C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

*2. fáze – Zpětný pohled na jednání*

- A) Naplnění cílů lekce.

Oproti předešlé lekci byla změněná časová dotace pro jednotlivé aktivity i lehce upravený obsah tak, aby byla možnost naplnit všechny cíle lekce co nejlépe.

- B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Lepšího zapojení všech klientek jsem se pokusila dosáhnout pomocí změny z dobrovolnosti sdílet na povinnost sdílet alespoň jednu ze svých copingových strategií.

- C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Zásadní změna proběhla pouze ve formě závěrečné zpětné vazby, kterou jsem změnila z ústní na písemnou, formou zpětnovazebního dotazníku.

*3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů*

- A) Naplnění cílů lekce.

Změna v časové dotaci některých aktivit byla přínosná, zásadní pozitivní dopad na naplnění cíle „Klientky se seznámí s možnými copingovými strategiemi při zvládnání negativních emocí; naučí se rozlišovat dobrá a špatná řešení.“ mělo upravení aktivity „Co mi pomáhá cítit se lépe“. Následné výtvarné zpracování vhodných copingových strategií a jejich prezentace pro ostatní přineslo velkou dávku motivace a nasazení ze strany dívek. Tím si poznatky získané během aktivity lépe zapamatují.

- B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Vynechání dobrovolnosti v jedné z aktivit pozitivně přispělo k většímu zapojení všech klientek. Stále však bylo zachováno pravidlo „když nechci, nemusím“ kterého však nikdo nevyužil a zapojily se opravdu všechny.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Změna závěrečné zpětné vazby na dotazník byla přínosná, získala jsem touto formou mnohem více informací, které mi pomůžou při zkvalitňování lekcí. Stále však vidím prostor pro zlepšení v sestavení dotazníku. Ne všechny dotazníky se mi vrátily kompletně vyplněné, většina jen velmi stručně.

#### *4. fáze – Navržení alternativních postupů jednání*

A) Naplnění cílů lekce.

Naplnění cílů lekce je již v této verzi lekce dobře zajištěné. Není třeba dalších změn.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Pro větší angažovanost všech klientek není potřeba žádných dalších změn. Nasazení všech dívek bylo již velmi dobré.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Navrhuji zestručnit závěrečný zpětnovazební dotazník. Místo čtyř otevřených otázek mapujících i jednotlivé aktivity bych zkusila dát nějakou otázku uzavřenou, případně některé sloučit do jedné, tak, aby byl dotazník méně obsahově i časově náročný.

#### *5. fáze – Vyzkoušení = 1. fáze – Jednání*

##### **Návrhy na změny v lekci – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)**

Změn a úprav již není do další verze tolik jako po 1. verzi lekce, zároveň jsem si však ověřila, že podrobná a dlouhodobá práce s reflexí opravdu přináší výsledky a našla jsem tak několik věcí, které lze upravit tak, aby byla lekce efektivnější. Vybrané úpravy do lekce zapracuji, v následující kapitole představím návrh 3. verze, převedenou lekci do praxe však již pro potřeby této práce nepopisuji. Neznamená to však, že tuto verzi lekce nevyzkouším, naopak, tuto verzi nabízím kolegům na dalších odděleních našeho zařízení.

- Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení

Pro lepší přehlednost a urychlení pochopení aktivity by bylo dobré předem si připravit (například na barevný papír) nápis „Neublížím tím sobě ani nikomu jinému“, který budete během posuzování vhodnosti copingových strategií mít všichni na očích a bude tak snazší daná řešení posuzovat.

- Reflexe

Závěrečný zpětnovazební dotazník se ukázal jako dobrá volba, nicméně obsah dotazníku lze upravit tak, aby skladba otázek vedla k získání více dat, která pomohou s dalším zkvalitněním lekce a dívkám s osobnostním rozvojem. Původní dotazník byl nejspíše příliš dlouhý a náročný, takže navrhuji kratší variantu, která obsahuje i částečně uzavřenou otázku. Slibuji si od toho větší angažovanost dívek ve vyplnění odpovědí. Zároveň je podstatné před rozdáním dotazníku vysvětlit jeho záměr, díky tomu u dívek vzbudíme motivaci k jeho vyplnění. Mluvte o tom, že jeho vyplněním pomohou ke zlepšení dalších činností a naší vlastní práci. Zároveň dívkám v závěru dotazníku děkuji za jejich čas s vyplněním dotazníku.

Doporučená podoba dotazníku:

### **1) Zakroužkuj, která aktivita tě nejvíce bavila a napiš proč.**

- Místo si vymění ten, kdo se cítí..
- Emoční autobus
- Obrázek „Jak se cítím, když mám mizerný den VS. skvělý den“
- Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení

### **2) Dozvěděla ses o sobě něco nového, co tě překvapilo? Co to bylo?**

Děkuji Ti za vyplnění tohoto dotazníku! Tvé odpovědi mi pomohou v další tvorbě podobných lekcí a jsou pro mou práci přínosné.

- Načasování lekce

Velice podstatné je i to, kdy zařadíme lekci do programu dívek. Já se řídila primárně aktuálním psychickým rozložením skupiny, lekci jsem realizovala ve dnech, kdy žádná z dívek neřešila žádný aktuální, velký problém, a když mezi nimi vzájemně nebyly extrémní



rozepře. Důležité je ale uvědomit si i jaký program mají již ten den dívky za sebou, na našem oddělení probíhá pondělí-až pátek každé dopoledne vzdělávání, může se tedy stát, že dívky jsou již odpoledne vyčerpané a je tedy vhodnější zařadit spíše relaxační program. Jako dobrá varianta se ukázalo zařadit lekce do víkendového programu, během kterého mají dívky více osobního volna a jsou odpočatější.

### **C verze lekce – emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)**

Tuto verzi lekce jsem sestavila na základě podrobné evaluace dvou předchozích verzí, měla by tedy být tou nejefektivnější verzí lekce zaměřené na emoce a copingové strategie. Třetí verzi již nepopisuji na základě praktického ozkoušení s děvčaty, pouze přináším popis jednotlivých aktivit tak, aby lekci mohl použít jiný pedagogický pracovník, který pracuje s podobnou skupinou klientek. Lekci samozřejmě plánuji převést do praxe v budoucnu a je pravděpodobné, že i po ní díky reflexi naleznou další možnosti vylepšení. Proces práce se zpětnou vazbou by neměl být nikdy vynechaný, i když se jedná o podrobně zreflektovanou a několikrát přepracovanou lekci.

<b>Název lekce:</b>	Emoce; výkyvy nálad; agresivita (sebepoškozování, drogy)
<b>Časová dotace na lekci:</b>	90 minut
<b>Pomůcky:</b>	Vytištěné/nakreslené obrázky „emocí“, papíry A4 dle počtu účastníků včetně dospělých, psací potřeby: fixy, pastelky, tužky, propisky, fixy na whiteboard, whiteboard, 1 ks papíru A3, barevný papír s nápisem „Neublížím tím sobě ani nikomu jinému“, alespoň 15 ks barevných papírů (mohou být předem nastříhané na menší velikost či požadovaný tvar, já nastříhala hvězdy), provázek.

<p><b>Evokace</b> (časová dotace: 5 minut)</p>	<p>Pomocí této evokační metody se snažíme dívkám naznačit téma dnešní lekce a jejich aktivní samostatnou činností v nich probudit zájem o dnešní námět, čímž je motivujeme do dalších aktivit programu.</p> <p>Nakreslené obličejové vyjadřující různé emoce připravíme na místo každé z dívek ještě před jejich příchodem na lekci. Po příchodu si klientky prochází jednotlivé emoce a vybírají si, ke které se posadí. Ptáme se, zda tuší, čemu se budeme v dnešní lekci věnovat. Postupně každá představuje svůj obrázek emoce. Kdo chce, může krátce říct, proč si vybral konkrétního emoci.</p>
<p><b>Dohoda</b> (časová dotace: 5 minut)</p>	<p>Pro sepsání společné dohody využijeme papír A3, na který doprostřed napíšeme slovo DOHODA a vysvětlíme dívkám princip těchto pravidel. Sami jsem uvedla příklad „S čím se zde svěříme, zůstane jen mezi námi“, a v případě souhlasu všech ho zapíšeme jako první pravidlo. Další návrhy by měly být již od klientek, které samy chodí k papíru, kam vlastnoručně pravidla zapisují. Připomeneme, že se dohodou musíme řídit všechny – včetně dospělých a že do ní kdykoli v průběhu lekce můžeme nová pravidla přepisovat.</p>
<p><b>Přípravná aktivita</b> (časová dotace: 15 minut)</p>	<p><b>„Místo si vymění ten, kdo se cítí..“</b></p> <p>Tato známá „rozehřívací“ hra, při které máme o jednu židli méně, než je účastníků, je zábavná a zaručeně vtáhne do hry všechny aktéry. Já ji pouze upravila pro potřeby této lekce a to tak, že člověk, který se ocitne uprostřed, říká „Místo si vymění ten, kdo se cítí X/ někdy cítil X“. Pro tuto činnost musíme odklidit stůl a odnést jednu židli tak, aby na jednu ze skupiny vždy nezbylo místo a tím zůstala ve prostřed, kde vymýšlí novou větu.</p>

<p><b>Samotné aktivity</b> (časová dotace: 60 minut)</p>	<p><b>„Emoční autobus“</b></p> <p>V této aktivitě využíváme prvky dramatické výchovy. Jedná se o jednoduché dramatické cvičení, které se často využívá jako forma rozcvičky při lekcích dramatické výchovy. Stručně vysvětlíme děvčatům princip hry: „Jedna z nás bude v roli řidičky autobusu, který jezdí na emoce. Emoci, která autobusu vládne, určuje člověk, který nastoupí na zastávce, když tam řidička zastaví. Nově příchozí cestující určí emoci, na kterou se naladí celý autobus, včetně řidičky. Na další zastávce opět přistoupí nový člověk, s jinou náladou, na kterou se opět všichni přeladíme.“ Během hraní emoce je možné i mluvit, či to pojmout pantomimicky. Pro lepší představu klientkám ukážeme první jízdu sami, poté „nabereme“ první cestující, která změní náladu v autobuse na jinou. (Časová dotace: 15 minut.)</p> <p><b>Obrázek „Jak se cítím, když mám mizerný den VS. skvělý den“</b></p> <p>Při této činnosti se kresbou vyjadřuje, jak se osoba cítí, když má svůj nejhorší možný den a na druhou část papíru naopak jaké to je, když prožívá ten nejlepší den. Dívkám necháme otevřené možnosti v tom, zda na obrázku budou přímo ony, jestli využijí také text nebo pouze kresbu, barvy či nikoli. Po doděláním jednoduché kresby přichází krátká reflexe s návodnými otázkami, například „Bylo pro vás těžší vyjádřit váš dobrý nebo špatný den?“ Součástí reflexe je také druhá část této aktivity; zamyšlení se nad tím, co mohu udělat, abych ze špatného dne udělala den dobrý. Kdo chce, může se se svými postupy svěřit všem, kdo nechce, může si je pouze zapsat přímo do obrázku. Jaká řešení jsou a dobrá a jaká ne, v této fázi vůbec neřešíme. (Časová dotace: 20 minut.)</p> <p><b>Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení</b></p> <p>Cílem této aktivity je osvojení si správné volby copingových strategií a rozvoj schopnosti kritického myšlení. Doprostřed tabule napíšeme „Co mi pomáhá cítit se lépe:“ a vyzveme klientky, aby postupně chodily k tabuli</p>
--	---

	<p>a zapisovaly na ní své vlastní strategie, které jim pomáhají cítit se lépe. Tímto stylem každá napíše alespoň 1 návrh. Předem neříkáme žádná další omezení, takže se mohou objevovat i velmi nevhodné způsoby, jak si pomoci. Ve chvíli, kdy už žádné další návrhy nepřichází, přejdeme do další fáze činnosti; posuzování vhodnosti konkrétních copingových strategií. To děláme za pomoci otázky „Neublíží to mně ani nikomu jinému?“, kterou máme připravenou na barevném papíře a vystavíme jej tak, aby na něj všechny klientky viděly. Nejprve postup ukážeme na svých dvou vlastních strategiích. Je dobré ukázat jedno dobré a jedno špatné řešení. Zdůrazníme, že je naprosto v pořádku to, že na tabuli se sešla jak dobrá, tak špatná řešení, důležité je od teď pracovat s tím, že ne každé řešení je vhodné a vždy si umět položit otázku, zda tím neublížíme sobě či jiné osobě. Po rozlišení vhodných a nevhodných řešení dívkám rozdáme předem připravené hvězdy, na které společně přepíší vybrané dobré copingové strategie. Poté je společně zavěste na veřejně viditelné místo, např. na nástěnce, která je na chodbě oddělení, kde ji můžou vidět i další osoby včetně děvčat z jiných oddělení a tím pomůžete šířit osvětu o tématu volby copingových strategií. (Časová dotace: 25 minut.)</p>
<p><b>Závěrečná reflexe</b> (časová dotace: 5 minut)</p>	<p>Závěrečnou reflexi zrealizujeme pomocí zpětnovazebního dotazníku. Já navrhuji tyto otázky, můžete si však vypracovat svůj vlastní. Důležité je dbát na vysvětlení podstaty této činnosti před vyplněním samotného dotazníku, tím docílíte větší angažovanosti dívek v jeho pečlivém vyplnění.</p> <p><b>1) Zakroužkuj, která aktivita tě nejvíce bavila a napiš proč.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Místo si vymění ten, kdo se cítí..</li> <li>- Emoční autobus</li> <li>- Obrázek „Jak se cítím, když mám mizerný den VS. skvělý den“</li> <li>- Co mi pomáhá cítit se lépe? Dobré X špatné řešení</li> </ul> <p><b>2) Dozvěděla ses o sobě něco nového, co tě překvapilo? Co to bylo?</b></p>

	Děkuji Ti za vyplnění tohoto dotazníku! Tvé odpovědi mi pomohou v další tvorbě podobných lekcí a jsou pro mou práci přínosné.
--	---

## 5.2 Lekce – vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu

Při designování této lekce jsem již měla za sebou zkušenosti a poznatky z práce na předešlé lekci. Díky tomu jsem se mohla vyvarovat problematickým místům, a naopak využít osvědčených postupů. Vzhledem k tomu, že se jedná o nové téma, aktivity i složení skupiny, je však jasné, že průběh lekce nelze předvídat, a tak budu opět dvakrát opakovat postup se zpětnou reflexí, při kterém lekci na základě evaluace přepracovávám v novější, efektivnější verze. Časovou dotaci 90 minut zachovávám dál, ukázala se jako ideální. Stejně tak přítomnost další dospělé osoby na lekci je vítaná a kvůli reflexi od třetí strany dokonce nutná. Tato lekce je zaměřena na vztahy obecně, jak rodinné, partnerské tak přátelské. Věnuje se i zlepšení klimatu ve skupině klientek diagnostického ústavu.

### A verze lekce – vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu

Tuto lekci jsem realizovala s podobným složením dívek jako 2. verzi té předešlé, takže princip některých bodů již znaly. Přítomna s námi byla kolegyně ze stejného oddělení, která si opět dělala poznámky, aby mi později mohla dát zpětnou vazbu. Poprvé jsem zkusila lekci přenést mimo prostory oddělení B a vše jsem nachystala v zrcadlovém sálu, vnitřní tělocvičně v našem zařízení.

<b>Časová dotace na lekci:</b>	90 minut
<b>Pomůcky:</b>	Vytištěné/nakreslené obrázky znázorňující náročné situace ve vztazích, papír A3, fixy, krabička/sáček, papírky s napsanými pokyny pro hru „Poslouchej náčelníka“, telefon, hodinky či stopky
<b>Cíle lekce:</b>	❖ Klientky získají informace o správném způsobu naslouchání, které si zároveň nacvičí v praxi.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Klientky si vyzkouší nést odpovědnost za druhého člověka a zároveň důvěřovat druhým.</li> <li>❖ Klientky popíší obrázek znázorňující složitou vztahovou situaci, kterou si vybraly a popisným jazykem svou volbu zdůvodní.</li> </ul>
--	--

- Evokace

Před příchodem dívek do tělocvičny jsem v ní poschovávala 22 obrázků mapujících různé problematické vztahové situace. Jednalo se o problémy v partnerských, rodinných i mezilidských vztazích obecně. Byly to malé papírky cca 5 cm, který se každý věnoval jinému tématu. Dívkám jsem přede dveřmi do sálu vysvětlila podstatu prvního úkolu; najít malé obrázky, které jsou poschovávány po celém prostoru tělocvičny. Je jich celkem 22 a úkolem je najít je a společně si zkontrolovat, zda jsou nalezeny všechny.

Klientky se s nadšením vrhly do první aktivity, bohužel vybavení tělocvičny – posilovací stroje, které v místnosti jsou, odvedly pozornost několika dívek a ty je místo aktivní účasti v hledání šly zkoušet. Nechala jsem to na dívkách samotných a nijak nezasahovala. Většina skupiny se aktivně snažila lístečky hledat a po zjištění, že to bude vcelku náročný úkol, přemluvily ke spolupráci i ty, které zprvu nepomáhaly. Po nalezení všech papírků mi je předaly a já je uložila na pozdější využití v lekci. Ptala jsem se, zda mají nápad, čeho se bude lekce týkat. Všechny téma odhadly správně.

(Časová dotace: 10 minut)

- Dohoda

Dohodu jsme na základě zkušeností z 1. lekce zrealizovaly společným psaním návrhů pravidel na papír A3. Vzhledem k tomu, že již většina dívek předešlou lekci zažila, to šlo opravdu rychle a samy od sebe se pustily do vysvětlování smyslu dohody pro nově příchozí děvčata. Zdůraznila jsem, že se dohodou řídíme všechny a kdykoli do ní můžeme nějaké nové pravidlo zapsat.

(Časová dotace: 5 minut)

- Úvodní – přípravná aktivita

### **„Poslouchej náčelníka“**

Tuto velmi jednoduchou hru lze hrát téměř s jakoukoli skupinou, jen je vždy třeba upravit ji na míru svým potřebám. Princip hry tkví v tom, že „náčelník“ dává jednoduché rozkazy a úkoly, které celá skupina plní. Většinou to bývá i pohybově zaměřená aktivita, čímž se skupina rozproudí a rozehrěje, zaktivizuje. Příkazy je dobré mít předem napsané a schované například v krabičce či nějakém sáčku.

Pro potřeby dnešní lekce jsem předem vymyslela úkoly zaměřené na podpoření pozitivního klimatu ve skupině, naladění se vzájemně na ostatní členy a lehké fyzické rozcvičení. V roli náčelníka jsem začala aktivitu já, později jsme se při losování úkolů střídaly tak, aby se dostalo na každou. Dívky si to velmi užívaly, dobře se bavily a ani s jedním úkolem neměl nikdo žádný problém.

(Časová dotace: 10 minut)

- Samotné aktivity

### **„Ne/poslouchám“**

Během této aktivity se dívky naučí, jak lépe naslouchat, což pozitivně ovlivní všechny jejich vztahy a je to důležitou osobnostní dovedností.

Požádala jsem nejextrovertnější klientku o spolupráci, po jejím souhlasu jsem ji poprosila, aby mi během 1 minuty vyprávěla, jakýkoli příběh chce. Minutu jsem stopovala na hodinkách. Po odstartování času jsem okamžitě přestala dívku vnímat, nedívala jsem se na ní, otočila se od ní lehce zády, šla jsem zavřít okno v místnosti atp. Po skončení časového limitu jsem se jí zeptala, zda se jí příběh dobře vyprávěl. Postupně se do debaty začaly zapojovat všechny dívky a vedly jsme debatu o tom, co vše jsem udělala během naslouchání špatně. Poté jsme téma reflexe otočily a klientky měly za úkol vyjmenovat co nejvíce možností, jak být dobrým posluchačem, jak dát najevo zájem o to, co nám druhý povídá.

2. fáze této aktivity spočívá v okamžitém nácviku komunikace převedením nově nabitých vědomostí do praxe. Dívky se dle svých preferencí rozdělily do dvojic, ve kterých se po 1 minutě střídaly v roli posluchače a vypravěče. Téma hovoru bylo volné, důležité bylo myslet

na zásady správného naslouchání. Obě z dvojice si tak postupně vyzkoušely obě role. Následná reflexe spočívala v zamyšlení se nad tím, komu seděla více jaká role.

(Časová dotace: 15 minut)

### **Vedení ve dvojicích**

Tato na pohled jednoduchá pohybová aktivita rozvíjí osobní zodpovědnost a učí důvěře v druhé. Spočívá ve vedení druhé osoby pomocí zdvihnutých paží před svým obličejem, ke kterým přiloží své paže druhá osoba (je mezi nimi cca 5 cm mezera, ruce se nedotýkají) a tímto způsobem následuje každý pohyb toho, kdo dvojici vede. Ten určuje trasu, kterou společně prochází.

Požádala jsem dívky ať se volně a pomalu pohybují po celém prostoru tělocvičny. Mohly tančit, skákat, chodit, plazit se atd. Několik minut jsem je nechala mapovat každý kout tělocvičny a poté jsem řekla STOP, načež se musely všechny zastavit tam, kde zrovna byly. Podle toho, vedle koho stály nejbliže, si utvořily dvojice. Vysvětlila jsem, jak náročná tato aktivita je i přesto, že se na první pohled bude zdát snadná. Nyní se ukáže, jak jsme schopné či neschopné naložit s odpovědností za druhého, a naopak jak dokážeme věřit druhému člověku a nechat se vést. Způsob vedení druhé osoby pomocí zdvihnutých rukou jsem ukázala s kolegyní a zdůraznila, že se nyní budeme vést pouze pohybem, beze slov či zvuků. Pomalu se k nám začaly připojovat i ostatní dívky a všechny se úkolu zhostily zodpovědně, bez snahy zneužít vůdčí role. Po několika minutách jsem požádala o vystřídání rolí, z vedoucích se staly vedené a obráceně. V závěru proběhla krátká slovní reflexe o tom, zda měly s některou z rolí problém a ve které roli jim bylo příjemněji a proč. Velmi silně jsem skupinu pochválila za to, že nikdo nezneužil možnosti „potrápiti“ druhou osobu a připravit jí nepříjemnou cestu. Dívky na sebe byly velmi hrdé.

(Časová dotace: 15 minut)

### **Problematické vztahy**

Při této činnosti otevíráme téma mezilidských vztahů a možných problémů v nich. Každá z dívek má možnost svěřit se se svým osobním příběhem, případně může pracovat se smyšleným příběhem ve fantazijní rovině, pokud je jí to příjemnější.



Požádala jsem dívky, ať se společně usadíme do kruhu uprostřed místnosti a mezi nás jsem rozložila lístečky s obrázky komplikovaných vztahů, které již známe z evokační aktivity ze začátku lekce. Každá jsme si měla za úkol prohlédnout všechny obrázky a vybrat si ten, který k nám z nějakého důvodu nejsilněji promlouvá.

Následná práce s příběhem z obrázku byla volitelná ze dvou možností:

1) Vyprávět a svěřit se skupině proč jsem vybrala konkrétní obrázek, jak osobně souvisí s mým životem a zda mám nějaké doporučení či bych chtěla radu, jak se v dané situaci zachovat.

2) Pokud je to pro mě příliš osobní nebo z jakéhokoli důvodu nechci sdílet vlastní příběh, mohu si vymyslet smyšlený příběh, který popisuje daný obrázek a vymyslet, jak by mohl skončit. Můžu popustit uzdu fantazii a vymyslet i konkrétní jména osob v příběhu, co mu předcházelo, jak se do situace osoby dostaly a jaké má pokračování.

Aktivity jsme se účastnily s dívkami i obě odborné vychovatelky, obě jsme si vybraly první variantu vyložení příběhu a tím jsme dívkám ukázaly, že i my jsme zažily náročné vztahové situace a stále občas zažíváme momenty, ve kterých si nevíme rady. Klientky měly možnost poradit nám, jak se v situacích příště zachovat lépe, tím se posílilo jejich sebevědomí. Většina dívek volila osobní rovinu příběhu, některé příběhy byly opravdu velmi smutné a traumatické. Skupina se zachovala skvěle a nikdo nikoho nezesměšňoval, naopak, samy od sebe si vyjadřovaly podporu. Velmi dojemný moment ukazující hlubokou empatii dívek.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o závěrečnou aktivitu, hodnocení jsme vynechaly, protože nás čekala závěrečná reflexe.

(Časová dotace: 30 minut)

- Závěrečná reflexe

Závěrečné hodnocení celé lekce proběhlo jednoduchou, akční formou. Požádala jsem účastnice lekce (včetně kolegyně) ať se postaví do řady v prostoru tělocvičny, tak, jak se jim dnešní lekce líbila, jeden konec řady ukazuje naprostou spokojenost s lekcí a opačný zase naprostou nespokojenost. Kdo chtěl, měl prostor vysvětlit, proč si stoupl, kam si stoupl. Celá skupina však stála v řadě na místě, které reprezentovalo pozitivní hodnocení lekce, a tak byla

debata o důvodech konkrétního hodnocení pouze velmi krátká, všechny měly podobné argumenty.

(Časová dotace: 5 minut)

## **Reflexe A verze lekce – vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu**

### **Okamžitá zpětná vazba**

#### **- Klientkami po jednotlivých aktivitách**

Po úvodních aktivitách jsem nezařadila cílenou zpětnou vazbu, pouze jsem sledovala reakce a nasazení klientek. Evaluace v podobě zpětnovazebních otázek přišla po první části aktivity „Ne/poslouchám“, klientky hodnotily, zda jsem byla dobrou posluchačkou. Vzhledem k mému „přehrávání“ nezájmu o klientčin příběh to dívky velmi vtáhlo a předháněly se ve výčtu toho, co vše jsem během naslouchání dělala špatně, poté dávaly rady, jak naslouchat správně. Po praktickém vyzkoušení rolí posluchačky a vypravěčky pak slovně hodnotily, ve které roli se cítili lépe a proč. Zde zpětná vazba plnila roli uvědomění si vlastních pocitů.

Podobné otázky jsem volila i po aktivitě během které se vzájemně vodily po prostoru tělocvičny, opět popisovaly a odůvodňovaly, jaké pocity v nich aktivita vyvolávala. U poslední činnosti jsem záměrně hodnocení vynechala, neboť nás již čekala závěrečná zpětná vazba celé lekce.

#### **- Klientkami v závěru lekce**

Využila jsem jednoduché, rychlé a akční závěrečné zpětné vazby. Podle toho, kam si dívky stouply na pomyslné čáře vedoucí přes celou místnost, vyjádřily svou ne/spokojenost s lekcí. Svou volbu místa mohly slovně obhájit, čehož hojně využily a lekci hodnotily velmi pozitivně. Všechny dívky stály na konci pomyslné čáry, který reprezentoval naprostou spokojenost.

#### **- Mé vlastní pozorování**

Využití vědomostí, které jsem získala díky práci s předešlou lekcí, velmi efektivně přispělo ke zlepšení průběhu této lekce. Všechny aktivity proběhly bez větších zádrhelů, nesetkala jsem se ze žádnými ironickými poznámkami k programu a dívky se naplno účastnily po

celou dobu lekce. Malý problém nastal hned při příchodu dívek do tělocvičny, kdy jejich pozornost upoutaly více posilovací stroje než program samotný. Až po skončení lekce jsem si uvědomila, že jsme si neodnesly žádný fyzický výstup ze žádné aktivity. Při minulé lekci se prezentace aktivity osvědčila a zafungovala silně motivačně.

### **Odložená zpětná vazba**

#### **- Reflexe od kolegyně**

„Program na zlepšení řešení vztahových problémů a klima ve skupině klientek hodnotím jako zdařilý. Oceňuji na něm hlavně velkou míru zaměření na praktické dovednosti dívek namísto pouhé teorie. Lehkostí jednotlivých aktivit, které působily spíše jako hry, bylo docíleno velké míry nasazení ze strany dívek, rozhodně nepůsobily dojmem, že by program vnímaly jako „naučný“ což většinou nemají příliš v lásce a předem se k takovému programu staví negativně. Kolegyně vedla lekci ve velmi uvolněné a přátelské atmosféře, ve které nikdo neměl problém svěřit se i s osobními záležitostmi. Myslím, že se hezky podařilo přenést tuto atmosféru i na klientky, které se chovaly po celou dobu lekce mile a neměly tendence nikoho shazovat či zesměšňovat. Jako asi jediné slabé místo programu vidím ve formě závěrečné reflexe, kterou já osobně preferuji psanou formou. Myslím, že lidem obecně je nepříjemné říkat negativní zpětnou vazbu nahlas před více lidmi, tedy neanonymně, a tak se kolegyně nemusela dozvědět nějaké zajímavé podněty či připomínky.“

#### **- Metoda ALACT**

*1. fáze – Jednání* jsem sepsala v předešlé kapitole, kde popisuji průběh lekce. Aspekty, které budu podrobněji posuzovat, jsou:

- A) Naplnění cílů lekce.
- B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.
- C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

*2. fáze – Zpětný pohled na jednání*

- A) Naplnění cílů lekce.

Všechny cíle lekce byly naplněny, jen cíl „*Klientky získají informace o správném způsobu naslouchání, které si zároveň nacvičí v praxi*“ pouze částečně.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Problém s aktivní účastí některých klientek byl hned při evokační části. Všechny aktivity byly postaveny tak, že automaticky zapojovaly do akce všechny účastnice lekce. V závěrečné reflexi hodnotily všechny klientky, doplňkové poznámky či připomínky však byly dobrovolné.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Po úvodních aktivitách nebyla žádná záměrná zpětná vazba realizována. Edukativní roli pak sehrála v aktivitě „Ne/poslouchám“ ve které jsme vyjmenovávaly způsoby, jak správně naslouchat. Uvědomění si a popsání vlastních pocitů pak ve druhé části téže aktivity. Po vzájemném provázení po prostoru tělocvičny jsme reflektovaly, jaké pocity v nás vyvolávala role vedoucího/vedeného. Závěrečná reflexe proběhla jednoduchou, akční formou, do které se všechny dívky aktivně zapojily. Připomínky k lekci mohly sdělit ústně.

### *3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů*

A) Naplnění cílů lekce.

Nedostatečné naplnění cíle „*Klientky získají informace o správném způsobu naslouchání, které si zároveň nacvičí v praxi*“ vnímám v nezaznamenání správných zásad naslouchání. Část, při které se zásady trénují, v praxi fungovala dobře, pro ještě lepší zafixování těchto informací šlo udělat více.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Chybu vidím v rušivých prvcích v prostorách tělocvičny, které odpoutaly dívek pozornost od lekce samotné. Dobrovolnost ve slovní závěrečné zpětné vazbě mi nepřišla na škodu.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Okamžité zpětné vazby nebylo v lekci ani moc ani málo. Nepůsobila rušivě, dívky se z ní nezdály být znuděné či unavené. U aktivity „Ne/poslouchám“ byla opět jen v ústní formě, tam vidím možné vylepšení pro efektivnější naplnění cíle aktivity. V závěrečné zpětné vazbě mohly dívky připomínky sdělit ústní formou; neanonymně, což může být pro někoho náročné, a tak raději neřekne nic.

### *4. fáze – Navržení alternativních způsobů jednání*

#### A) Naplnění cílů lekce.

Navrhuji upravit aktivitu „Ne/poslouchám“ tak, aby byl její cíl naplněn ještě lépe. Po úvodní ukázce špatného naslouchání následovalo slovní popisování toho, co vše bylo špatně, a naopak padaly návrhy, jak být co nejlepším posluchačem. Myslím, že krátké grafické zpracování těchto doporučení by bylo zajímavých výstupem z lekce i pro ostatní, kteří na lekci nebyli a dobrým připomenutím pro ty, které lekce absolvovaly. Dívky si zároveň grafickým záznamem vědomosti lépe zafixují.

#### B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Rozhodně je třeba co nejlépe vyklidit prostor, ve kterém lekce probíhá. Rušivé prvky, které mohou „odlákávat“ pozornost klientek je potřeba předem odstranit.

#### C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Změnu provedeme ve formě zpětné vazby po aktivitě „Ne/poslouchám“. Viz 4. fáze modelu ALACT v bodě A) Naplnění cílů lekce. Zde se nám aspekty lekce prolínají a změna se týká jich obou. Do akční formy závěrečného hodnocení by bylo dobré zapojit i možnost anonymně sdělit připomínky k lekci.

*5. fáze – Vyzkoušení = 1. fáze – Jednání*

#### **Návrhy na změny v lekci –**

Důležitou změnou je samotná příprava před lekcí – je podstatné upravit prostor, ve kterém lekce bude probíhat, tak, aby žádné prvky v něm nepůsobily rušivým dojmem pro skupinu. V mém případě to jsou posilovací stroje v prostoru tělocvičny, které musím odsunout do vedlejšího skladu.

- „Ne/poslouchám“

V této aktivitě provedeme změnu v práci s nově získanými vědomostmi. Poté, co v praxi předvedu špatné naslouchání, mají dívky za úkol popsat, jaké chyby v naslouchání nedělat, a naopak navrhnout, jak být co nejlepším posluchačem. Tyto postřehy a rady tentokrát fyzicky zaznamenáme na předem připravený papír A3, který později vystavíme na oddělení, kde bude tyto zásady správného naslouchání připomínat.

- Závěrečná reflexe

Princip závěrečného hodnocení ponecháme stejný, pouze přidáme možnost anonymně napsat nějakou připomínku či doplnění k lekci. Použijeme k tomu 2 papíry, na první napíšeme PLUSY a na druhý MÍNUSY. Ty rozmístíme na začátek a na konec pomyslné osy, na kterou si dívky stoupají k vyjádření spokojenosti s lekcí. Přidáme k nim fixy, kterými dívky mohou dopsat, v čem viděly plusy a mínusy dané lekce. Tímto doufám ve větší míru i konstruktivní kritiky ze strany klientek.

### **B verze lekce – vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu**

Druhou verzi této lekce opět realizuji v prostorách vnitřní tělocvičny, kterou máme k dispozici v budově diagnostického ústavu. Na lekci se mnou byla přítomna skupina dívek z odd. B, která se mnou již zažila lekci první, stejně tak i kolegyně. Zakomponovala jsem nově několik úprav, které jsem naplánovala na základě podrobného rozboru verze A. Před začátkem programu jsem si dala velký pozor na přípravu prostoru, posilovací stroje jsem odklidila do skladu u tělocvičny a odnesla jsem i radiopřehrávač, který by také mohl odvádět pozornost dívek. Poté jsem stejným způsobem nachystala evokační hru s poschovávanými papírky.

<b>Časová dotace na lekci:</b>	90 minut
<b>Pomůcky:</b>	Vytištěné/nakreslené obrázky znázorňující náročné situace ve vztazích, papír A3, fixy, krabička/sáček, papírky s napsanými pokyny pro hru „Poslouchej náčelníka“, čtvrtka A3, 2 papíry A4 s nápisy: PLUSY, MÍNUSY.
<b>Cíle lekce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Klientky získají informace o správném způsobu naslouchání, které si zároveň nacvičí v praxi.</li> <li>❖ Klientky si vyzkouší nést odpovědnost za druhého člověka a zároveň důvěřovat druhým.</li> <li>❖ Klientky popíší obrázek znázorňující složitou vztahovou situaci, kterou si vybraly a popisným jazykem svou volbu zdůvodní.</li> </ul>

- Evokace

Před příchodem dívek do tělocvičny jsem v ní poschovávala 22 obrázků mapujících různé problematické vztahové situace. Jednalo se o problémy v partnerských, rodinných i mezilidských vztazích obecně. Byly to malé papírky cca 5 cm, který se každý věnoval jinému tématu. Dívkám jsem přede dveřmi do sálu vysvětlila podstatu prvního úkolu; najít malé obrázky, které jsou poschovávány po celém prostoru tělocvičny. Je jich celkem 22 a úkolem je najít je a společně si zkontrolovat, zda jsou nalezeny všechny.

Dívky se zájmem běžely lístečky hledat a samy od sebe přišly na to, že je chytré, aby jedna z nich počítala lístečky, které již mají a ostatní hledaly a nosily jí je.

Po nalezení všech papírků mi je předaly a já je uložila na pozdější využití v lekci. Ptala jsem se, zda mají nápad, čeho se bude lekce týkat. Klientky téma snadno odhadly, já pouze doplnila další věci, kterým se také budeme věnovat.

(Časová dotace: 10 minut)

- Dohoda

Smysl dohody již všechny dívky znaly, a tak jsem nic nemusela vysvětlovat. Rychle jsme sepsaly pravidla, která se nám v minulosti osvědčila, a dohodu jsme vystavily na parapet v tělocvičně. Zdůraznila jsem, že se dohodou řídíme všechny a kdykoli do ní můžeme nějaké nové pravidlo zapsat.

(Časová dotace: 5 minut)

- Úvodní – přípravná aktivita

### **„Poslouchej náčelníka“**

Princip hry tkví v tom, že „náčelník“ dává jednoduché rozkazy a úkoly, které celá skupina plní. Pro potřeby dnešní lekce jsem předem vymyslela úkoly zaměřené na podpoření pozitivního klimatu ve skupině, naladění se vzájemně na ostatní členy a lehké fyzické rozcvičení. V roli náčelníka jsem začala aktivitu já, později jsme se při losování úkolů střídaly tak, aby se dostalo na každou. Dívky se většinu času dobře bavily, avšak u několika úkolů se zdráhaly je splnit a spíše se tomu posmívaly. Připomněla jsem, že podle dohody je všechno v dnešní lekci na dobrovolné bázi, a tak nemusí plnit ty úkoly, které se jim nelíbí. Poté již vše proběhlo bez problémů.

(Časová dotace: 10 minut)

- Samotné aktivity

### **„Ne/poslouchám“**

Požádala jsem nejextrovertnější klientku o spolupráci, po jejím souhlasu jsem ji poprosila, aby mi během 1 minuty vyprávěla, jakýkoli příběh chce. Minutu jsem stopovala na hodinkách. Po odstartování času jsem okamžitě přestala dívku vnímat, nedívala jsem se na ní, otočila se od ní lehce zády, šla jsem zavřít okno v místnosti atp. Po skončení časového limitu jsem se jí zeptala, zda se jí příběh dobře vyprávěl. Postupně se do debaty začaly zapojovat všechny dívky a vedly jsme debatu o tom, co vše jsem udělala během naslouchání špatně. Poté jsme téma reflexe otočily a klientky měly za úkol vyjmenovat co nejvíce možností, jak být dobrým posluchačem, jak dát najevo zájem o to, co nám druhý povídá. Vyjmenované zásady správného naslouchání jsme rovnou zapisovaly na čtvrtku A3, tak, abychom si to po lekci mohly vystavit na oddělení jako návod pro všechny, kdo to uvidí. Dívky to vzaly velmi vážně a snažily se co nejpečlivěji návod zpracovat. Musela jsem kvůli časové dotaci tvorbu návodu pozastavit a slíbit dívkám, že se k tomu vrátíme v dalším programu dnešního dne, po skončení této lekce. Trochu jim to pokazilo náladu a nadšení z aktivity.

2. fáze této aktivity spočívá v okamžitém nácviku komunikace převedením nově nabitých vědomostí do praxe. Dívky se dle svých preferencí rozdělily do dvojic, ve kterých se po 1 minutě střídaly v roli posluchače a vypravěče. Téma hovoru bylo volné, důležité bylo myslet na zásady správného naslouchání. Obě z dvojice si tak postupně vyzkoušely obě role. Následná reflexe spočívala v zamyšlení se nad tím, komu seděla více jaká role.

(Časová dotace: 15 minut)

### **Vedení ve dvojicích**

Tato na pohled jednoduchá pohybová aktivita rozvíjí osobní zodpovědnost a učí důvěře v druhé. Spočívá ve vedení druhé osoby pomocí zdvihnutých paží před svým obličejem, ke kterým přiloží své paže druhá osoba (je mezi nimi cca 5 cm mezera, ruce se nedotýkají) a tímto způsobem následuje každý pohyb toho, kdo dvojici vede. Ten určuje trasu, kterou společně prochází.



Požádala jsem dívky ať se volně a pomalu pohybují po celém prostoru tělocvičny. Mohly tančit, skákat, chodit, plazit se atd. Několik minut jsem je nechala mapovat každý kout tělocvičny a poté jsem řekla STOP, načež se musely všechny zastavit tam, kde zrovna byly. Podle toho, vedle koho stály nejbližší, si utvořily dvojice. Vysvětlila jsem, jak náročná tato aktivita je i přesto, že se na první pohled bude zdát snadná. Nyní se ukáže, jak jsme schopné či neschopné naložit s odpovědností za druhého, a naopak jak dokážeme věřit druhému člověku a nechat se vést. Způsob vedení druhé osoby pomocí zdvihnutých rukou jsem ukázala s kolegyní a zdůraznila, že se nyní budeme vést pouze pohybem, beze slov či zvuků. Většina dvojic k úkolu přistoupila velmi zodpovědně, jiné se u toho smály, dělaly si malé „naschvály“, vše ale v rozumné a bezpečné míře, takže jsem neměla důvod zasahovat. Po několika minutách jsem požádala o vystřídaní rolí, z vedoucích se staly vedené a obráceně. V závěru proběhla krátká slovní reflexe o tom, zda měly s některou z rolí problém a ve které roli jim bylo příjemněji a proč. Skupinu jsem pochválila za to, že nikdo nijak výrazně nezneužil možnosti „potrápít“ druhou osobu a připravit jí nepříjemnou cestu.

(Časová dotace: 15 minut)

### **Problematické vztahy**

Každá z dívek má možnost svěřit se se svým osobním příběhem, případně může pracovat se smyšleným příběhem ve fantazijní rovině, pokud je jí to příjemnější.

Požádala jsem dívky, ať se společně usadí do kruhu uprostřed místnosti a mezi nás jsem rozložila lístečky s obrázky komplikovaných vztahů, které již známe z evokační aktivity ze začátku lekce. Každá jsme si měla za úkol prohlédnout všechny obrázky a vybrat si ten, který k nám z nějakého důvodu nejsilněji promlouvá.

Následná práce s příběhem z obrázku byla volitelná ze dvou možností:

- 1) Vyprávět a svěřit se skupině proč jsem vybrala konkrétní obrázek, jak osobně souvisí s mým životem a zda mám nějaké doporučení či bych chtěla radu, jak se v dané situaci zachovat.
- 2) Pokud je to pro mě příliš osobní nebo z jakéhokoli důvodu nechci sdílet vlastní příběh, mohu si vymyslet smyšlený příběh, který popisuje daný obrázek a vymyslet, jak by mohl

skončit. Můžu popustit uzdu fantazii a vymyslet i konkrétní jména osob v příběhu, co mu předcházelo, jak se do situace osoby dostaly a jaké má pokračování.

V popisování osobního příběhu jsem se k dívkám přidala já i kolegyně, pro dodání odvahy jsme šly jako první na řadu my. Klientky to ocenily a úplně všechny si také vybraly cestu osobního příběhu oproti tomu smyšlenému. Po každém vypravování jsem dívce poděkovala za důvěru v nás a velmi milé byly i dívky, které opravdu s citem reagovaly na příběhy navzájem. Pár klientek volilo opravdu neuvěřitelně zajímavé způsoby popisování obrázků, v závěru jsem všechny silně chválila za originální vypravování a uctivé a empatické chování k sobě navzájem.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o závěrečnou aktivitu, hodnocení jsme vynechaly, protože nás čekala závěrečná reflexe.

(Časová dotace: 30 minut)

- Závěrečná reflexe

Závěrečné hodnocení celé lekce proběhlo jednoduchou, akční formou. Požádala jsem účastnice lekce (včetně kolegyně) ať se postaví do řady v prostoru tělocvičny, tak, jak se jim dnešní lekce líbila, jeden konec řady ukazuje naprostou spokojenost s lekcí, ten poznáme podle papíru s nápisem PLUSY a opačný zase naprostou nespokojenost s papírem MÍNUSY, uprostřed je pak papír s nápisem POSTŘEHY. U papíru jsem nechala položené fixy, které mohly dívky využít na anonymní zapsání jakýchkoli postřehů. Zdůraznila jsem, že se neurazím za žádný vzkaz, naopak, jejich poznatky mi pomáhají ve zlepšování podobného programu a stávám se díky tomu lepší odbornou vychovatelkou. Dívky ale i tak zapsaly pouze pár poznámek, vesměs pouze pozitivních, stejně tak jejich postavení v řadě ukazovalo jejich spokojenost s lekcí.

(Časová dotace: 5 minut)

### **Reflexe B verze lekce – vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu**

Přestože jsem do této lekce zařadila úpravy, které měly za úkol přinést zefektivnění lekce, stalo se, že část lekce neproběhla lépe než v A verzi. Myslím, že důvodem toho bylo aktuální naladění jednotlivých klientek a možné rozpory mezi nimi. Bohužel jsem předem nevěděla

o žádných větších problémech, které by dívky řešily, a tak jsem lekci realizovala daný den. Celkově však lekce i tak proběhla opět bez výraznějších problémů, všechny klientky se zúčastnily všech aktivit.

### **Okamžitá zpětná vazba**

#### **- Klientkami po jednotlivých aktivitách**

První cílená zpětná vazba byla zjišťována v aktivitě „Ne/poslouchám“ po praktické ukázce špatného naslouchání. Dívky vyjmenovávaly správné metody naslouchání a sepisovaly je na papír, do „Návodu dobrého posluchače“. Na pečlivé a propracované zaznamenání jsme však neměly dost času a musely jsme návod tedy dodělat později toho dne. Ústní hodnocení s cílem probudit u dívek sebereflexi bylo využito po konci aktivity „Ne/poslouchám“ a Vedení ve dvojicích. Toto hodnocení je pro dívky celkem snadné, neboť jsou ze skupinových sezení zvyklé o sobě často hovořit.

#### **- Klientkami v závěru lekce**

Nově jsem zařadila k akční závěrečné zpětné vazbě i možnost vyjádřit se k lekci písemně, anonymně. Tohoto využilo pouze pár dívek a poznámky to byly vesměs pozitivní, pochvalné. Jediný negativní vzkaz se týkal toho, že by dotyčná osobní příběhy raději popisovala v soukromí, jen s vychovatelkou.

#### **- Mé vlastní pozorování**

Zprvu jsem byla zklamaná, že se dívkám nechtělo plnit úkoly při hře „Poslouchej náčelníka“. Později jsem však pochopila, že to nesouviselo s danou aktivitou, ale osobním rozpoložením dívek a nějakými neřešenými konflikty, které mezi sebou měly. Z toho důvodu jim prý bylo nepříjemné říkat si navzájem hezké věci atd. To mi ale přišly vysvětlit až později toho dne. Zbytek lekce však proběhl hladce a zvládly jak vzájemné vodění po tělocvičně, tak se psychicky podpořit při popisování osobních náročných vztahových situací, takže celkově lekci hodnotím pozitivně. Bylo mi líto, že jsme nestihly dodělat plakát s návodem k naslouchání, lehce to pokazilo náladu dívek. Změna závěrečné zpětné vazby nepřinesla nijak výrazně lepší informace o názorech klientek. Považuji to tedy za zbytečné a může se to klidně vynechat.

### **Odložená zpětná vazba**

## - **Reflexe od kolegyně**

„Kolegyně měla pro dívky připravený program na téma vztahů a skupinového klimatu, který se mi moc líbil. Většina aktivit byla v hravé formě i přes to, že byly tematicky náročné. Kladně hodnotím hlavně aktivní zapojení všech členů skupiny po celou dobu lekce, nikdo nebyl stranou ani na chvíli. V momentě, kdy kolegyně pozastavila dívky při výrobě plakátu s pokyny pro správné naslouchání, jsem si všimla, že dívky byly rozmrzelé a na nějaký čas je trochu opustila motivace. I přes to, že na to brzy zapoměly a do další aktivity se zase vrhly s nadšením, myslím, že by se toto mělo nějak „vychytat“, protože není snadné udržet u našich klientek nadšení do programu. V závěrečné reflexi ale většina hodnotila lekci pozitivně, pochvalovaly si hlavně zábavnost a akčnost jednotlivých aktivit.“

## - **Metoda ALACT**

*1. fáze – Jednání* jsem sepsala v předešlé kapitole, kde popisují průběh lekce. Aspekty, které budu podrobněji posuzovat, jsou:

- A) Naplnění cílů lekce.
- B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.
- C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

*2. fáze – Zpětný pohled na jednání*

- A) Naplnění cílů lekce.

Všem cílům jsme se v průběhu lekce postupně věnovaly. Pro větší naplnění cíle „Klientky získají informace o správném způsobu naslouchání, které si zároveň nacvičí v praxi“ byla upravena aktivita „Ne/poslouchám“.

- B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Jednotlivé aktivity všechny byly navrženy tak, že automaticky vyžadovaly aktivní zapojení celé skupiny.

- C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Provedla jsem dvě změny ve zpětné vazbě. První spočívala v úpravě aktivity „Ne/poslouchám“ kdy jsme sdílené správné postupy naslouchání nově zapisovaly na papír

místo pouze ústního sdílení. Upravena byla také závěrečná zpětná vazba, která nově obsahovala možnost zapsat anonymně připomínky k lekci.

### *3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů*

#### A) Naplnění cílů lekce.

Úprava aktivity „Ne/poslouchám“ částečně pomohla v naplnění cíle „Klientky získají informace o správném způsobu naslouchání, které si zároveň nacvičí v praxi“. Bohužel časová dotace lekce nedovolila stihnout grafické zpracování výsledků aktivity, což způsobilo neúplné naplnění stanoveného cíle. Aktivitu jsme dodělaly později téhož dne, takže byl cíl naplněn později. Ostatní cíle se podařilo naplnit dle očekávání.

#### B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Nenastal žádný moment, ve kterém by byly nějaké dívky stranou či neaktivní. Částečná neochota plnit některé úkoly dle „náčelníka“ je v pořádku, v rámci dohody jsme měly napsané pravidlo „dobrovolnosti“.

#### C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Změna v práci se zpětnou vazbu v aktivitě „Ne/poslouchám“ byla určitě dobrým krokem, bohužel se však nestihlo pečlivě záznam dokončit během lekce. Naopak možnosti anonymně zapsat poznámky k lekci v závěru využilo pouze pár dívek (méně než v A verzi ústně), proto považuji tuto změnu za zbytečnou.

### *4. fáze – Navržení alternativních způsobů jednání*

#### A) Naplnění cílů lekce.

Rozhodně je třeba upravit časovou dotaci na aktivitu „Ne/poslouchám“, přidání 10 minut by mělo stačit na pečlivé grafické zpracování výstupu z aktivity. Nic dalšího upravovat není třeba, ostatní cíle byly naplněny dostatečně.

#### B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Pro větší zapojení klientek není třeba nijak upravovat lekci. Všechny dívky byly v průběhu celé lekce dostatečně zapojované.

#### C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Je potřeba navýšit časovou dotaci pro práci s informacemi z aktivity „Ne/poslouchám“, tak, aby se to stihlo pečlivě zaznamenat. Tím se docílí správného využití smyslu zpětné vazby. Pro závěrečné hodnocení je možné vrátit se k původní verzi hodnocení z A verze, je snazší a bylo efektnější.

*5. fáze – Vyzkoušení = 1. fáze – Jednání*

#### **Návrhy na změny v lekci –**

- „Ne/poslouchám“

Navýšíme časovou dotaci pro tuto aktivitu tak, aby dívky měly dostatek času na grafické znázornění správných postupů naslouchání. Z původních 15 minut uděláme 25 minut. 10 minut ušetříme z aktivity Vztahové problémy, ve které nám většinou čas přebýval vzhledem k malému počtu účastněných.

- Závěrečná reflexe

V závěrečném hodnocení upustíme z psané formy hodnocení a ponecháme opět jen pohybovou formu vyjádření spokojenosti s lekcí.

#### **C verze lekce – vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu**

<b>Název lekce:</b>	Vztahy; skupinové klima a dynamika; soužití klientek v diagnostickém ústavu
<b>Časová dotace na lekci:</b>	90 minut
<b>Pomůcky:</b>	Vytištěné/nakreslené obrázky znázorňující náročné situace ve vztazích, papír A3, fixy, krabička/sáček, papírky s napsanými pokyny pro hru „Poslouchej náčelníka“
<b>Cíle lekce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Klientky získají informace o správném způsobu naslouchání, které si zároveň nacvičí v praxi.</li> <li>❖ Klientky si vyzkouší nést odpovědnost za druhého člověka a zároveň důvěřovat druhým.</li> </ul>

	<p>❖ Klientky popíší obrázek znázorňující složitou vztahovou situaci, kterou si vybraly a popisným jazykem svou volbu zdůvodní.</p>
<p><b>Evokace:</b> (Časová dotace: 10 minut)</p>	<p>Před příchodem dívek do prostoru, kde bude probíhat lekce, poschováváme obrázky znázorňující různé problematické vztahové situace. Jedná se o problémy v partnerských, rodinných i mezilidských vztazích obecně. Ideálně by to měly být malé papírky cca 5 cm, který se každý věnuje jinému tématu. Dívkám před vstupem do prostoru vysvětlíme podstatu prvního úkolu; najít malé obrázky, které jsou poschovávány po celém prostoru tělocvičny. Je jich celkem X a úkolem je najít je a společně si zkontrolovat, zda jsou nalezeny všechny.</p> <p>Po nalezení všech papírků je předají vám a vy je uložíte na pozdější využití v lekci. Ptejte se, zda mají nápad, čeho se bude lekce týkat.</p>
<p><b>Dohoda</b> (Časová dotace: 5 minut)</p>	<p>Pro sepsání společné dohody využijeme papír A3, na který doprostřed napíšeme slovo DOHODA a vysvětlíme dívkám princip těchto pravidel. Sami uvedeme příklad „S čím se zde svěříme, zůstane jen mezi námi“, a v případě souhlasu všech ho zapíšeme jako první pravidlo. Další návrhy by měly být již od klientek, které samy chodí k papíru, kam vlastnoručně pravidla zapisují. Připomeneme, že se dohodou musíme řídit všechny – včetně dospělých a že do ní kdykoli v průběhu lekce můžeme nová pravidla přepisovat.</p>
<p><b>Úvodní aktivita:</b> <b>„Poslouchej náčelníka“</b> (Časová dotace:</p>	<p>Princip hry tkví v tom, že „náčelník“ dává jednoduché rozkazy a úkoly, které celá skupina plní. Pro potřeby této lekce předem vymyslete úkoly zaměřené na podpoření pozitivního klimatu ve skupině, naladění se vzájemně na ostatní členy a lehké fyzické rozcvičení. V roli náčelníka začněte aktivitu vy,</p>

10 minut)	později se při losování úkolů střídejte tak, aby se dostalo na každého.
<b>„Ne/poslouchám“</b> (Časová dotace: 25 minut)	<p>Požádejte nejextrovertnější klientku o spolupráci, řekněte jí, aby Vám během 1 minuty vyprávěla, jakýkoli příběh chce. Minutu stopujte na hodinkách. Po odstartování času okamžitě přestaňte dívku vnímat, nedívejte se na ni, záměrně jí ignorujte. Po skončení časového limitu se jí zeptejte, zda se jí příběh dobře vyprávěl. Postupně do debaty začněte zapojovat všechny dívky a ved'te debatu o tom, co vše jste udělali během naslouchání špatně. Poté téma reflexe otočte a klientky mají za úkol vyjmenovat co nejvíce možností, jak být dobrým posluchačem, jak dát najevo zájem o to, co nám druhý povídá. Vyjmenované zásady správného naslouchání rovnou zapisujte na čtvrtku A3, tak, abyste si to po lekci mohli vystavit jako návod pro všechny, kdo to uvidí. Můžete to pojmout jako návod správného naslouchání.</p> <p>2. fáze této aktivity spočívá v okamžitém nácviku komunikace převedením nově nabitých vědomostí do praxe. Dívky se dle svých preferencí rozdělí do dvojic, ve kterých se po 1 minutě střídají v roli posluchače a vypravěče. Téma hovoru je volné, důležité je myslet na zásady správného naslouchání. Obě z dvojice si tak postupně vyzkoušejí obě role. Následná reflexe spočívá v zamyšlení se nad tím, komu seděla více jaká role.</p>
<b>Vedení ve dvojicích</b> (Časová dotace: 15 minut)	<p>Tato na pohled jednoduchá pohybová aktivita rozvíjí osobní zodpovědnost a učí důvěře v druhé. Spočívá ve vedení druhé osoby pomoci zdvihnutých paží před svým obličejem, ke kterým přiloží své paže druhá osoba (je mezi nimi cca 5 cm mezera, ruce se nedotýkají) a tímto způsobem následuje každý</p>



	<p>pohyb toho, kdo dvojici vede. Ten určuje trasu, kterou společně prochází.</p> <p>Požádejte dívky ať se volně a pomalu pohybují po celém prostoru. Mohou tančit, skákat, chodit, plazit se atd. Několik minut je nechte mapovat každý kout místnosti a poté řekněte STOP, načež se musí všechny zastavit tam, kde zrovna jsou. Podle toho, vedle koho stojí nejbližší, si utvoří dvojice. Vysvětlete, jak náročná tato aktivita je i přesto, že se na první pohled bude zdát snadná. Nyní se ukáže, jak jsou schopné či neschopné naložit s odpovědností za druhého, a naopak jak dokážou věřit druhému člověku a nechat se vést. Způsob vedení druhé osoby pomocí zdvihnutých rukou ukažte s kolegyní/kolegou a zdůrazněte, že se nyní budete vést pouze pohybem, beze slov či zvuků. Po několika minutách požádejte o vystřídání rolí, z vedoucích se stanou vedené a obráceně. V závěru proběhne krátká slovní reflexe o tom, zda měly s některou z rolí problém a ve které roli jim bylo příjemněji a proč.</p>
<p><b>Problematické vztahy</b> (Časová dotace: 20 minut)</p>	<p>Každá z dívek má možnost svěřit se se svým osobním příběhem, případně může pracovat se smyšleným příběhem ve fantazijní rovině, pokud je jí to příjemnější.</p> <p>Požádala jsem dívky, ať se společně usadíme do kruhu uprostřed místnosti a mezi nás jsem rozložila lístečky s obrázky komplikovaných vztahů, které již známe z evokační aktivity ze začátku lekce. Každá jsme si měla za úkol prohlédnout všechny obrázky a vybrat si ten, který k nám z nějakého důvodu nejsilněji promlouvá.</p> <p>Následná práce s příběhem z obrázku byla volitelná ze dvou možností:</p>

	<p>1) Vyprávět a svěřit se skupině proč jsem vybrala konkrétní obrázek, jak osobně souvisí s mým životem a zda mám nějaké doporučení či bych chtěla radu, jak se v dané situaci zachovat.</p> <p>2) Pokud je to pro mě příliš osobní nebo z jakéhokoli důvodu nechci sdílet vlastní příběh, mohu si vymyslet smyšlený příběh, který popisuje daný obrázek a vymyslet, jak by mohl skončit. Můžu popustit uzdu fantazii a vymyslet i konkrétní jména osob v příběhu, co mu předcházelo, jak se do situace osoby dostaly a jaké má pokračování.</p> <p>V popisování osobního příběhu jsem se k dívkám přidala já i kolegyně, pro dodání odvahy jsme šly jako první na řadu my. Klientky to ocenily a úplně všechny si také vybraly cestu osobního příběhu oproti tomu smyšlenému. Po každém vyprávění jsem dívce poděkovala za důvěru v nás a velmi milé byly i dívky, které opravdu s citem reagovaly na příběhy navzájem. Pár klientek volilo opravdu neuvěřitelně zajímavé způsoby popisování obrázků, v závěru jsem všechny silně chválila za originální vyprávění a uctivé a empatické chování k sobě navzájem.</p> <p>Vzhledem k tomu, že se jednalo o závěrečnou aktivitu, hodnocení jsme vynechaly, protože nás čekala závěrečná reflexe.</p>
<p><b>Závěrečná zpětná vazba:</b> (Časová dotace: 5 minut)</p>	<p>Závěrečné hodnocení celé lekce zrealizujte jednoduchou, akční formou. Požádejte účastnice lekce (včetně kolegyně/kolegu) ať se postaví do řady v prostoru tělocvičny, dle toho, jak se jim dnešní lekce líbila. Jeden konec řady ukazuje naprostou spokojenost s lekcí a opačný zase naprostou nespokojenost.</p>

	Kdo chce, měl by dostat prostor vysvětlit, proč si stoupl, kam si stoupl.
--	---

### 5.3 Lekce – sebepojetí, plány do budoucna

Poslední lekce, kterou v této práci představuji, je zaměřená na práci se sebeobrazem, posílení sebedůvěry a velmi silně orientovaná na budoucnost. Program jsem realizovala v prostoru tělocvičny, který jsem co nejvíce vyklidila tak, aby nebyl rušivý a zároveň působil příjemně. Připravila jsem sedací vaky do kruhu, na kterých probíhala většina aktivit. Na obou verzích této lekce byly přítomny dívky, které již některou z předešlých dvou absolvovaly, tři dívky dokonce obě čili ty si prošly celou sérií, kterou jsem připravila a v této diplomové práci představila.

#### A verze lekce – sebepojetí, plány do budoucna

<b>Časová dotace na lekci:</b>	90 minut
<b>Pomůcky:</b>	Papír A3 – 2ks, papíry A4 – pro každého ze skupiny 2ks včetně dospělých, barevné papíry A4, ze kterých vystříhnete tvar srdce; počet dle členů skupiny včetně dospělých, fixy, pastelky, lístečky s předepsanými scénáři pro dramatické cvičení.
<b>Cíle lekce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Klientka zhodnotí své pozitivní a negativní stránky.</li> <li>❖ Klientka si uvědomí a pojmenuje své cíle, vymyslí postup, jak se k nim dostat.</li> <li>❖ Klientka dokáže ocenit a pojmenovat kladné stránky jiné osoby.</li> <li>❖ Klientka dokáže dramaticky vyjádřit vlastním tělem své pocity z lekce.</li> </ul>

- Evokace

Zájem dívek o téma se pokusím probudit metodou myšlenkové mapy. Doprostřed papíru A3 jsem napsala slovo SEBEPOJETÍ a rozdala každé z nás fix. Beze slov jsem napsala první asociaci a pokynula na dívky, že nyní je řada na nich. Zprvu se držely spíše stranou, později ale pochopily, že jsou na správné cestě a aktivně dopisovaly své asociace k tématu. Po pár minutách již neměly co psát a evokaci jsem ukončila krátkým úvodem do dnešní lekce.

(Časová dotace: 5 minut)

- Dohoda

Smysl dohody již všechny dívky znaly, a tak jsem nic nemusela vysvětlovat. Rychle jsme sepsaly pravidla, která se nám v minulosti osvědčila, a dohodu jsme vystavily na parapet v tělocvičně. Zdůraznila jsem, že se dohodou řídíme všechny a kdykoli do ní můžeme nějaké nové pravidlo zapsat.

(Časová dotace: 5 minut)

- Úvodní – přípravná aktivita

### **Dramatická rozcvička**

V přípravné aktivitě využíváme prvků dramatické výchovy k rozehrání a odhození studu. Jedná se o jednoduché cvičení, které tematicky uvádí dívky do celé lekce.

Předem jsem vymyslela několik velmi jednoduchých scénářů, které jsou vždy pro 2 osoby. Tematicky se věnovaly sebevědomí a sebepojetí. Příklady: - Paní učitelka zkouší u tabule žákyni, která si ale nevěří. - Člověk, který má zdravé sebevědomí a věří si, jde na pohovor o zaměstnání. - Dvě kamarádky si zkouší v kabinkách v obchodě oblečení. Jedna si věří, druhá má nízké sebevědomí.

Dívky se zprvu trochu styděly, po první scéně však nervozita opadla a ponořily se do aktivity. Všechny scénáře klientky zvládly věrohodně zahrát a každou scénku jsme na jejím konci krátce společně rozebraly.

(Časová dotace: 10 minut)

- Samotné aktivity

### **Pozitiva a negativa**

Tato aktivita vede k práci s vlastním sebeobrazem. Dívky mají za úkol sepsat samy pro sebe 5 pozitivních věcí o sobě samých a 5 negativních. Mohou to být jak atributy vnější, tak vnitřní.

Na sepsání těchto bodů jsem dala dostatek času tak, aby dívky měly prostor se opravdu zamyslet. V momentě, kdy jsme měly všechny dopsáno, jsme vedly reflexi s otázkami vedoucími k zamyšlení se nad tím, zda pro nás bylo těžší sepsat negativní či pozitivní body a, zda nás něco během této aktivity překvapilo. Klientky se většinou shodly na tom, že snazší pro ně bylo sepsat své negativní stránky. Debaty se všechny účastnily aktivně a se zájmem.

(Časová dotace: 20 minut)

### **Cesta k cíli**

Dívky se zamýšlí nad svými sny, cíli a plány do budoucna a zároveň přichází na realistické způsoby, jak jich dosáhnout.

Rozdala jsem všem přítomným papír A4, který byl v polovině přeložený. Na pravou část papíru bylo za úkol nakreslit/popsat své vlastní cíle, plány do budoucna, sny. Vysvětlila jsem důležitost pečlivého zamyšlení se nad tím i propracované znázornění. Po 10 minutách jsem popsala, že na levou stranu papíru sepíšeme/nakreslíme možné kroky, které vedou ke splnění cílů a snů na druhé části papíru. Je však třeba toto promyslet, a proto jsme si daly několik minut na zamyšlení a až poté jednotlivé kroky sepisovaly. Zdůraznila jsem, že jsou možnosti, které můžeme udělat již dnes pro to, abychom v budoucnu dosáhli našich cílů, požádala jsem dívky, ať zkusí vymyslet alespoň jednu věc, kterou by pro to mohly udělat již dnes.

Kdo chtěl, měl možnost podělit se s některým ze svých plánů či konkrétním postupem, který k jeho realizaci vede. Pouze dvě klientky nevyužily možnosti sdílení a své plány si nechaly po sebe. Já sama jsem přišla na velmi zajímavé možnosti, které bych mohla uskutečnit hned dnes.

(Časová dotace: 30 minut)

### **Co mám na srdci**

Poslední aktivita má za cíl podpořit u dívek jejich sebeobraz, uvědomit si své přednosti a povzbudit pozitivní sebepojetí. Zároveň vede k rozvoji schopnosti ocenit druhé, nehledat chyby, ale klady.

Všem přítomným jsem rozdala barevná papírová srdce, která jsme si podepsaly. Vysvětlila jsem dívkám, že svá srdce teď pošleme „dokola“ mezi všechny ostatní a ti nám do něj zapíšou, kterou věc na nás mají rádi, co se jim na nás líbí. Může to být klidně více věcí, negativní však vynecháváme, zaměřujeme se pouze na to hezké. Vzkazy nepodepisujeme.

Poté co se naše srdce vrátí k nám, zapíšeme na něj také vzkaz samy pro sebe. Čeho si na sobě vážíme my samy?

Dívky po přečtení svých srdcí byly plné emocí a některé byly velmi dojaté. Krátkou slovní reflexi jsme využily k porovnání toho, zda se nám v srdcích objevily podobné pozitivní věci, jako jsme si psaly samy v aktivitě „Pozitiva a negativa“ a zda nás nějaký vzkaz překvapil a proč. Skupinu jsem pochválila za dodržení psaní pouze pozitivních vzkazů.

(Časová dotace: 15 minut)

- Závěrečná reflexe

Pro potřeby závěrečné reflexe jsem se rozhodla navázat na dramatickou rozcvičku a využít opět prvku dramatické výchovy.

Požádala jsem dívky, ať se společně dohodnou na tom, jak by vlastním tělem vyjádřily dnešní lekci. Úkolem je ze všech členů skupiny „postavit“ sochu, která bude symbolizovat dnešní lekci. Odešla jsem za dveře a nechala jim pár minut na domluvu. Po zavolání jsem se mohla vrátit a klientky ležely na zemi tak, že jejich těla dávala z pohledu shora dohromady tvar srdce. Myslím, že to je velmi hezké, nápadité i trefné ohodnocení programu.

(Časová dotace: 5 minut)

### **Reflexe A verze lekce – sebepojetí, plány do budoucna**

První verze této lekce proběhla téměř bezproblémově. Zásadní zásluhu na tom mělo nejspíše to, že se jedná již o 3. lekci, tedy mám za sebou spoustu reflektivní práce na verzích předešlých a také to, že většina dívek se mnou předešlé lekce absolvovala, a tak znaly

principy tohoto programu a těšily se na něj. Lekce prý vnímají jako zábavné hry, při kterých se o sobě dozvedí věci, které by je jen tak nenapadly.

### **Okamžitá zpětná vazba**

#### **- Klientkami po jednotlivých aktivitách:**

Reflexivní rozhovor jsme vedly po sepisování svých pozitivních a negativních aspektů. Společně jsme sdílely naše plány, a jaké kroky k jejich naplnění uskutečnit, což bylo inspirativní a podnětné, do debaty se zapojila většina klientek. Reflektování toho, zda nás ostatní vidí podobně jako my samy, bylo velmi zajímavé pro vlastní sebezpojetí.

#### **- Klientkami v závěru lekce**

Pro vyjádření hodnocení celé lekce jsem využila dramatické metody, vytvoření sochy ze všech klientek, které symbolizuje jejich pocit z lekce. Vzhledem k tomu, že jsme slovně hodnotily většinu aktivit hned po jejich dokončení, jsem se rozhodla využít pouze této jednoduché reflexe. Klientky vytvořily ze svých těl tvar srdce, slovně mi poté vysvětlily, že socha měla dva významy; jejich nadšení z lekce samotné a zároveň symbolizuje téma lekce, dokonce poslední aktivita měla i motiv srdce. Myslím, že se dívkám vyjádření jejich pocitů povedlo dobře, ocenila jsem i to, že se bez problému zvládly společně dohodnout.

#### **- Mé vlastní pozorování**

Dnešní lekce proběhla asi v největší harmonii ze všech dosud realizovaných lekcí. Od počátku byla velmi příjemná atmosféra i hladká spolupráce mezi dívkami. Myslím, že velký podíl na tom má fakt, že dívky již nějaké lekce absolvovaly a věděly tedy, co mohou čekat. Zároveň je velkým plusem to, že již znají principy práce s dohodou, což nám ušetřilo čas pro další aktivity a dodržování pravidel z dohody zajistilo bezpečné prostředí během celého průběhu dnešního programu. Všimla jsem si toho, že dívky velmi oceňují zapojení dospělých osob do programu, takže se to snažím podporovat a jít s kolegyní příkladem během všech aktivit. Opět se prokázala vysoká míra empatie, kterou klientky mají k sobě navzájem. Potvrdil se můj předpoklad toho, že dívky mají problém s nízkým sebevědomím a velmi narušený sebeobraz. Vidím zde potenciál pro další lekce, na tomto tématu je určitě třeba pracovat dlouhodoběji a hlouběji.

### **Odložená zpětná vazba**

## - **Reflexe od kolegyně**

„Dnes jsem byla přítomna na moc příjemné a pozitivně laděné lekci. Předem bych asi ani nevěřila tomu, že všechny dívky vydrží absolvovat všechny body lekce s takovým klidem a soustředěním, ale stalo se. Během programu se vystříдалa spousta různých aktivit, z nichž některé trvaly jen pár minut. V takových lekcích vidím možný přesah i do chodu oddělení a soužití dívek v našem zařízení. Dnes si vyslechly a vzájemně sdílely intimní informace, díky čemuž věřím, že to jejich vztah upevní i do budoucna. Smutné bylo slyšet, jak nízké mají sebevědomí. Překvapením to pro mě bylo hlavně u dívek, které jinak působí jako extrémně sebejisté.“

### - **Metoda ALACT**

- *1. fáze – Jednání* jsem sepsala v předešlé kapitole, kde popisuji průběh lekce. Aspekty, které budu podrobněji posuzovat, jsou:

A) Naplnění cílů lekce.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

- *2. fáze – Zpětný pohled na jednání*

A) Naplnění cílů lekce.

Během lekce jsem se pokusila o maximální naplnění všech předem stanovených cílů. Každému z nich byla věnována jedna aktivita, a i celkový obsah lekce směřoval k jejich posílení.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Aktivity byly sestaveny tak, aby se automaticky zapojily všechny klientky v každé z nich.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Reflektivní otázky jsem pokládala po každé „hlavní“ aktivitě v programu. Závěrečná zpětná vazba byla realizována akční formou, pocit z lekce vyjadřovaly klientky pomocí svých těl, ze kterých „postavily“ sochu pocit znázorňující.

- *3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů*



A) Naplnění cílů lekce.

Cíl „Klientka dokáže dramaticky vyjádřit vlastním tělem své pocity z lekce.“ se naplnil pouze částečně tím, že se jednalo o společné sousoší, spolupráci, byla potlačena možnost individuálního vyjádření vlastních pocitů. Některé klientky s jiným názorem tak možná musely ustoupit a přizpůsobit se, udělat kompromis. To jistě není na škodu, zároveň to však potlačuje kompletní naplnění stanoveného cíle.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Určité části aktivit byly schválně na dobrovolné bázi, jednalo se například o sdílení osobních poznatků, princip aktivity byl však v tom, aby na poznatky přišly klientky samy pro sebe, ne jejich veřejné sdílení. Zde se zapojila většina klientek, což ovšem nebylo na škodu.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Frekvence, délka i načasování zpětné vazby v programu bylo dobré. Pouze forma závěrečného hodnocení se lehce odklonila od předem stanoveného, cíle viz bod A) výše.

- 4. fáze – *Navržení alternativních způsobů jednání*

A) Naplnění cílů lekce.

Pro lepší naplnění cíle „Klientka dokáže dramaticky vyjádřit vlastním tělem své pocity z lekce.“ je třeba upravit způsob závěrečné zpětné vazby. Z „povinné“ spolupráce všech klientek na sestavení sochy vyjadřující pocit z lekce na možnost volby při vyjádření pocitů. Dívkám lze nabídnout možnost udělat sochu samy ze sebe, ve skupinkách či celá skupina jako celek. Musí to být však jejich svobodná volba.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Není třeba žádných úprav v tomto směru. Aktivita klientek byla naprosto dostatečná.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Průběžná zpětná vazba může zůstat beze změn, úpravu vyžaduje pouze závěrečná reflexe, viz bod A) výše.

- 5. fáze – *Vyzkoušení = 1. fáze – Jednání*

### Návrhy na změny v lekci –

Vzhledem k tomu, že A) verze proběhla opravdu až skoro idylicky, navrhuji zakomponovat pouze jednu změnu. Úpravou projde závěrečná reflexe tak, aby klientky měly možnost volby ve ztvárnění svého dojmu z lekce. Individualizací se zajistí efektivnější naplnění cíle „Klientka dokáže dramaticky vyjádřit vlastním tělem své pocity z lekce.“.

### B verze lekce – sebepojetí, plány do budoucna

Během dnešní lekce se mnou byly přítomny dívky, které všechny zažily již alespoň jednu z těch z předešlých.

<b>Časová dotace na lekci:</b>	90 minut
<b>Pomůcky:</b>	Vytištěné/nakreslené obrázky znázorňující náročné situace ve vztazích, papír A3, fixy, krabička/sáček, papírky s napsanými pokyny pro hru „Poslouchej náčelníka“
<b>Cíle lekce:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Klientka zhodnotí své pozitivní a negativní stránky.</li><li>❖ Klientka si uvědomí a pojmenuje své cíle, vymyslí postup, jak se k nim dostat.</li><li>❖ Klientka dokáže ocenit a pojmenovat kladné stránky jiné osoby.</li><li>❖ Klientka dokáže dramaticky vyjádřit vlastním tělem své pocity z lekce.</li></ul>

- Evokace

Úvod do tématu zajistím metodou myšlenkové mapy. Doprostřed papíru A3 jsem napsala slovo SEBEPOJETÍ a rozdala každé z nás fix. Beze slov jsem napsala první asociaci a pokynula na dívky, že nyní je řada na nich. Postupně začaly připisovat své vlastní asociace a po pár minutách nápady vyčerpaly. Krátce jsem objasnila téma dnešní lekce.

(Časová dotace: 5 minut)

- Dohoda

Smysl dohody již všechny dívky znaly, a tak jsem nic nemusela vysvětlovat. Rychle jsme sepsaly pravidla, která se nám v minulosti osvědčila, a dohodu jsme vystavily na parapet v tělocvičně. Zdůraznila jsem, že se dohodou řídíme všechny a kdykoli do ní můžeme nějaké nové pravidlo zapsat.

(Časová dotace: 5 minut)

- Úvodní – přípravná aktivita

### **Dramatická rozcvička**

V přípravné aktivitě využíváme prvků dramatické výchovy k rozehrání a odhození studu. Jedná se o jednoduché cvičení, které tematicky uvádí dívky do celé lekce.

Předem jsem vymyslela několik velmi jednoduchých scénářů, které jsou vždy pro 2 osoby. Tematicky se věnovaly sebevědomí a sebepojetí. Příklady: - Paní učitelka zkouší u tabule žáky, která si ale nevěří. - Člověk, který má zdravé sebevědomí a věří si, jde na pohovor o zaměstnání. - Dvě kamarádky si zkouší v kabinkách v obchodě oblečení. Jedna si věří, druhá má nízké sebevědomí.

První scénku jsem sehrála já s kolegyní, abychom dodaly dívkám odvalu. Do hraní se pustily všechny a nikdo neodmítl účastnit se. Každou scénku jsme na jejím konci krátce společně rozebraly.

(Časová dotace: 10 minut)

- Samotné aktivity

### **Pozitiva a negativa**

Tato aktivita vede k práci s vlastním sebeobrazem. Dívky mají za úkol sepsat samy pro sebe 5 pozitivních věcí o sobě samých a 5 negativních. Mohou to být jak atributy vnější, tak vnitřní.

Na sepsání těchto bodů jsem dala dostatek času tak, aby dívky měly prostor se opravdu zamyslet. V momentě, kdy jsme měly všechny dopsáno, jsme vedly reflexi s otázkami vedoucími k zamyšlení se nad tím, zda pro nás bylo těžší sepsat negativní či pozitivní body a, zda nás něco během této aktivity překvapilo. Klientky se všechny shodly na tom, že snazší pro ně bylo sepsat své negativní stránky.

(Časová dotace: 20 minut)

### **Cesta k cíli**

Dívky se zamýšlí nad svými sny, cíli a plány do budoucna a zároveň přichází na realistické způsoby, jak jich dosáhnout.

Rozdala jsem všem přítomným papír A4, který byl v polovině přeložený. Na pravou část papíru bylo za úkol nakreslit/popsat své vlastní cíle, plány do budoucna, sny. Vysvětlila jsem důležitost pečlivého zamyšlení se nad tím i propracované znázornění. Po 10 minutách jsem popsala, že na levou stranu papíru sepíšeme/nakreslíme možné kroky, které vedou ke splnění cílů a snů na druhé části papíru. Je však třeba toto promyslet, a proto jsme si daly několik minut na zamyšlení a až poté jednotlivé kroky sepisovaly. Zdůraznila jsem, že jsou možnosti, které můžeme udělat již dnes pro to, abychom v budoucnu dosáhli našich cílů, požádala jsem dívky, ať zkusí vymyslet alespoň jednu věc, kterou by pro to mohly udělat již dnes.

Kdo chtěl, měl možnost podělit se s některým ze svých plánů či konkrétním postupem, který k jeho realizaci vede. Obě s kolegyní jsme sdílely pár kroků, které můžeme udělat již dnes, abychom se posunuly blíže k našim cílům. Aktivní zapojení i z naší strany dívky viděly velmi rády, všechny poté také sdílely své postupy.

(Časová dotace: 30 minut)

### **Co mám na srdci**

Poslední aktivita má za cíl podpořit u dívek jejich sebeobraz, uvědomit si své přednosti a povzbudit pozitivní sebepojetí. Zároveň vede k rozvoji schopnosti ocenit druhé, nehledat chyby, ale klady.

Všem přítomným jsem rozdala barevná papírová srdce, která jsme si podepsaly. Vysvětlila jsem dívkám, že svá srdce teď pošleme „dokola“ mezi všechny ostatní a ti nám do něj zapíšou, kterou věc na nás mají rádi, co se jim na nás líbí. Může to být klidně více věcí, negativní však vynecháváme, zaměřujeme se pouze na to hezké. Vzkazy nepodepisujeme.

Poté co se naše srdce vrátí k nám, zapíšeme na něj také vzkaz samy pro sebe. Čeho si na sobě vážíme my samy?

I v této verzi se podařilo dodržení zásady psát pouze pozitivní věci. Dívky si vzájemně napsaly zajímavé věci, kterých jsem si například ani já sama dříve nevšimla, ale byly pravdivé. Vedly jsme debatu o tom, zda se vzkazy v srdci shodují s tím, co jsme napsaly samy o sobě v aktivitě, kde jsme hodnotily samy sebe. Klientky byly ze vzkazů nadšené a srdce si prý vystaví ve svých pokojích.

(Časová dotace: 15 minut)

- Závěrečná reflexe

Pro potřeby závěrečné reflexe jsem se rozhodla navázat na dramatickou rozcvičku a využít opět prvku z dramatické výchovy.

Požádala jsem dívky, ať se zamyslí nad tím, jak by vlastním tělem vyjádřily dnešní lekci. Mají několik možností; samy za sebe, ve dvojici, či celé skupině „postavit“ ze svých těl sochu, která bude symbolizovat dnešní lekci. Žádná z dívek nechtěla sochu představovat sama, utvořily se dvě dvojice a jedna trojice. Já s kolegyní jsme také domluvily společné ztvárnění našeho dojmu z lekce. První dvojice ztvárnila sousoší, které představovalo dvě volně stojící postavy, které se vzájemně hladily po tváři. Mělo prý symbolizovat lásku k druhému člověku i k sobě samému. Druhá dvojice se tvářila zamyšleně, napodobovaly gesta zamyšleného člověka. Zde se prý snažily poukázat na část lekce, ve které jsme přemýšlely nad plány a sny do budoucna. Trojice se postavily vedle sebe a každá utvořila pomocí svých rukou tvar srdce, kterým se odkázaly na poslední aktivitu, ve které jsme psaly vzkazy do srdcí. Prý jim tato aktivita udělala největší radost. My s kolegyní měly podobný nápad jako první dvojice. Postavily jsme se naproti sobě „zrcadlově“ a chytily se za ruce. Toto gesto mělo symbolizovat podporu druhého člověka i sebe samého. Velmi jsem chválila všechny zúčastněné za originální reflexi lekce.

(Časová dotace: 5 minut)

### **Reflexe B verze lekce – sebepojetí, plány do budoucna**

Lekce byla opět velmi vydařená, provedená změna se ukázala jako přínosná. Až v průběhu lekce jsem si ale uvědomila jednu možnost, jak lekci vylepšit.

### **Okamžitá zpětná vazba**

### - **Klientkami po jednotlivých aktivitách**

Reflektivní rozhovor jsme vedly po sepisování svých pozitivních a negativních vlastností. Společně jsme sdílely naše plány, a jaké kroky k jejich naplnění uskutečnit, což bylo inspirativní a podnětné, do debaty se zapojily všechny klientky. Reflektování toho, zda nás ostatní vidí podobně jako my samy, bylo zajímavé pro vlastní sebepojetí. Žádná ze zpětných vazeb neměla hodnotící charakter.

### - **Klientkami v závěru lekce**

Úprava závěrečného hodnocení přinesla větší množství nápadů, jak lekci vyjádřit vlastním tělem. Bylo přínosné sledovat různá pojetí tohoto úkolu. Všechny klientky se tohoto zadání zhostily perfektně, dokázaly slovně obhájit svůj záměr a všechna „hodnocení“ lekce byla v pozitivním duchu.

### - **Mé vlastní pozorování**

B) verze proběhla podobně bezproblémově jako A) verze. Změna u závěrečného hodnocení se velmi osvědčila, myslím, že i pro dívky bylo přínosné vidět více možných pohybových vyjádření pocitu z lekce. Během lekce jsem si však uvědomila, že by bylo vhodné prohodit pořadí aktivit: Pozitiva X negativa a Cesta k cíli. Díky této výměně bude na aktivitu Pozitiva X negativa přímo navazovat vzájemné psaní vzkazů do srdce a tím bude zajištěna lepší kontinuita v programu. Dívky budou lépe naladěné na téma sebeobrazu a sebepojetí.

### **Odložená zpětná vazba**

#### - **Reflexe od kolegyně**

„Toto je má 3. lekce, kterou jsem s kolegyní absolvovala. Dnes těžko hledám, co vytknout nebo doporučit ke zlepšení. Dívky byly od začátku do konce vtažené do programu, lekce velmi rychle utekla. Aktivity byly promyšlené, s citem vedené. Podařilo se navodit příjemnou atmosféru, kde odpadl stud před ostatními a nikdo neměl problém udělat si ze sebe legraci nebo se otevřít před zbytkem skupiny. Velmi se mi líbilo závěrečné hodnocení pomocí soch, bylo vidět, že i klientky bavilo mnohem víc než například psaní dotazníku.“

#### - **Metoda ALACT**

- *1. fáze – Jednání* jsem sepsala v předešlé kapitole, kde popisuji průběh lekce. Aspekty, které budu podrobněji posuzovat, jsou:

A) Naplnění cílů lekce.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

- *2. fáze – Zpětný pohled na jednání*

A) Naplnění cílů lekce.

Každému z předem stanovených cílů jsme se záměrně věnovaly v jednotlivých aktivitách i reflexích.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Navržením jednotlivých aktivit i programu jako celku se snažím o zapojení všech klientek.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Zpětné vazby po jednotlivých aktivitách zůstaly zachovány, změna byla v provedení závěrečného hodnocení.

- *3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů*

A) Naplnění cílů lekce.

Všechny cíle byly naplněny v co nejvyšší míře. Změny závěrečné zpětné vazby se vydařila a zefektivnila naplnění jednoho z cílů lekce.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Všechny klientky byly aktivně zapojené po celou dobu lekce. Pouze v určitých momentech byla možnost dobrovolného sdílení vlastních postřehů, i tam se však většina dobrovolně účastnila.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Změna v závěrečném hodnocení byla velmi zdařilá, přinesla zefektivnění lekce.

- *4. fáze – Navržení alternativních způsobů jednání*

A) Naplnění cílů lekce.

Není potřeba dalších změn.

B) Aktivní zapojení všech klientek v průběhu programu.

Není potřeba dalších změn.

C) Volba metod okamžité zpětné vazby.

Není potřeba dalších změn.

- 5. fáze – Vyzkoušení = 1. fáze – Jednání

### Návrhy na změny v lekci –

Vzhledem k tomu, že lekce proběhla nadstandardně hladce a provedená změna se osvědčila, upravím do verze C) jen malý, ale důležitý detail. Vyměním pořadí v aktivitách tak, aby na sebe tematicky lépe navozovaly a kontinuita tak podpořila efektivnost lekce.

### C verze lekce – sebepojetí, plány do budoucna

<b>Název lekce:</b>	Sebepojetí, plány do budoucna
<b>Časová dotace na lekci:</b>	90 minut
<b>Pomůcky:</b>	Vytištěné/nakreslené obrázky znázorňující náročné situace ve vztazích, papír A3, fixy, krabička/sáček, papírky s napsanými pokyny pro hru „Poslouchej náčelníka“
<b>Cíle lekce:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Klientka zhodnotí své pozitivní a negativní stránky.</li><li>❖ Klientka si uvědomí a pojmenuje své cíle, vymyslí postup, jak se k nim dostat.</li><li>❖ Klientka dokáže ocenit a pojmenovat kladné stránky jiné osoby.</li><li>❖ Klientka dokáže dramaticky vyjádřit vlastním tělem své pocity z lekce.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evokace</li></ul> (Časová dotace: 5 minut)	Úvod do tématu zajistíme metodou myšlenkové mapy. Doprostřed papíru A3 napište slovo SEBEPOJETÍ a rozdejte každému ze skupiny fix. Beze slov napište první asociaci a



	<p>vyzvěte dalšího člověka, aby pokračoval on. Postupně napíše každý alespoň jednu svou asociaci se slovem SEBEPOJETÍ. Krátce objasněte téma dnešní lekce.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dohoda</li> </ul> <p>(Časová dotace: 5 minut)</p>	<p>Pro sepsání společné dohody využijeme papír A3, na který doprostřed napíšeme slovo DOHODA a vysvětlíme dívkám princip těchto pravidel. Sami uvedeme příklad „S čím se zde svěříme, zůstane jen mezi námi“, a v případě souhlasu všech ho zapíšeme jako první pravidlo. Další návrhy by měly být již od klientek, které samy chodí k papíru, kam vlastnoručně pravidla zapisují. Připomeneme, že se dohodou musíme řídit všechny – včetně dospělých a že do ní kdykoli v průběhu lekce můžeme nová pravidla přepisovat.</p>
<p><b>Dramatická rozcvička</b></p> <p>(Časová dotace: 10 minut)</p>	<p>V přípravné aktivitě využíváme prvků dramatické výchovy k rozehrání a odhození studu. Jedná se o jednoduché cvičení, které tematicky uvádí dívky do celé lekce.</p> <p>Předem vymyslete několik velmi jednoduchých scénářů, které jsou vždy pro 2 osoby. Tematicky by se měly věnovat sebevědomí a sebepojetí. Příklady: - Paní učitelka zkouší u tabule žákyni, která si ale nevěří. - Člověk, který má zdravé sebevědomí a věří, si jde na pohovor o zaměstnání. - Dvě kamarádky si zkouší v kabinkách v obchodě oblečení. Jedna si věří, druhá má nízké sebevědomí.</p> <p>Každou scénku po jejím odehrání společně krátce rozeberte, můžete pokládat doplňující otázky (Byly jste někdy v takové situaci? Měly jste někdy problém s nedostatkem sebevědomí?)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samotné aktivity</li> </ul>	<p><b>Cesta k cíli</b></p>

<p>(Časová dotace: 65 minut)</p>	<p>Dívky se zamýšlí nad svými sny, cíli a plány do budoucna a zároveň přichází na realistické způsoby, jak jich dosáhnout.</p> <p>Rozdejte všem přítomným papír A4, který je v polovině přeložený. Na pravou část papíru je za úkol nakreslit/popsat své vlastní cíle, plány do budoucna, sny. Vysvětlete důležitost pečlivého zamyšlení se nad tím i propracované znázornění. Po 10 minutách sdělte, že na levou stranu papíru sepíšeme/nakreslíme možné kroky, které vedou ke splnění cílů a snů na druhé části papíru. Je však třeba toto promyslet, a proto si vezměte několik minut na zamyšlení a až poté jednotlivé kroky sepisujte. Zdůrazněte, že jsou možnosti, které můžeme udělat již dnes pro to, abychom v budoucnu dosáhli našich cílů. Požádejte dívky, ať zkusí vymyslet alespoň jednu věc, kterou by pro to mohly udělat již dnes.</p> <p>Kdo chce, má možnost podělit se s některým ze svých plánů či konkrétním postupem, který k jeho realizaci vede.</p> <p>(Časová dotace: 30 minut)</p> <p><b>Pozitiva a negativa</b></p> <p>Tato aktivita vede k práci s vlastním sebepojetím. Dívky mají za úkol sepsat samy pro sebe 5 pozitivních věcí o sobě samých a 5 negativních. Mohou to být jak atributy vnější, tak vnitřní.</p> <p>Na sepsání těchto bodů dejte dostatek času tak, aby dívky měly prostor se opravdu zamyslet. V momentě, kdy mají všichni dopsáno, ved'te reflexi s otázkami vedoucími k zamyšlení se nad tím, zda pro vás bylo těžší sepsat negativní či pozitivní body a, zda vás něco během této aktivity překvapilo.</p> <p>(Časová dotace: 20 minut)</p>
----------------------------------	---

	<p><b>Co mám na srdci</b></p> <p>Poslední aktivita má za cíl podpořit u dívek jejich pozitivní sebeobraz, uvědomit si své přednosti a povzbudit pozitivní sebepojetí. Zároveň vede k rozvoji schopnosti ocenit druhé, nehledat chyby, ale klady.</p> <p>Všem přítomným rozdejte barevná papírová srdce, která si podepište. Vysvětlete dívkám, že svá srdce teď pošlete „dokola“ mezi všechny ostatní a ti do něj zapíšou, jakou věc na vás mají rádi, čeho si na vás váží, co se jim na vás líbí. Může to být klidně více věcí, negativní však vynecháváte, zaměřujete se pouze na to hezké. Vzkazy nepodepisujete.</p> <p>Poté co se naše srdce vrátí k nám, zapíšeme na něj také vzkaz samy pro sebe. Čeho si na sobě vážíme my samy?</p> <p>Krátkou slovní reflexi využijte k porovnání toho, zda se vám v srdcích objevily podobné pozitivní věci, jako jste si psali sami v aktivitě „Pozitiva a negativa“ a zda vás nějaký vzkaz překvapil a proč.</p> <p>(Časová dotace: 15 minut)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Závěrečná reflexe</li> </ul> <p>(Časová dotace: 5 minut)</p>	<p>Požádejte dívky, ať se společně dohodnou na tom, jak by vlastním tělem vyjádřily dnešní lekci. Požádejte dívky, ať se zamyslí nad tím, jak by vlastním tělem vyjádřily dnešní lekci. Mají několik možností; samy za sebe, ve dvojici, či celé skupině „postavit“ ze svých těl sochu, která bude symbolizovat dnešní lekci. Po každé soše ved'te krátký rozhovor o konkrétním vyobrazení pocitu z lekce. Poděkujte dívkám za účast a důvěru otevřít se.</p>

## 6 Diskuse

Aspirací práce bylo vytvoření tří ucelených lekcí na podporu emočního well-beingu klientek diagnostického ústavu. Co nejlepšího výsledku jsem se snažila docílit podrobným reflektováním, vytvářením nových postupů jednání a jejich aplikací do praxe, což vedlo k postupnému zkvalitňování lekcí. Potvrdilo se, že pečlivým rozborem a kombinací reflektivních metod se po každé verzi lekce podařilo odhalit několik momentů, které šly upravit pro efektivnější naplnění potenciálu lekce.

Velmi záleží na aktuálním rozpoložení jednotlivých klientek i atmosféře ve skupině. Tento faktor jsem zprvu nebrala v potaz a stalo se tak, že „vylepšená“ verze neproběhla nijak výrazně lépe než ta předešlá, nešlo ale o lekci samotnou, jako o spory mezi klientkami, o kterých jsem bohužel před lekcí nevěděla. Je třeba před podobným programem realizovat krátké sezení s celou skupinou a zjistit, zda je vhodný den na jeho uskutečnění.

Zajímavé by mohlo být k lekci přizvat psycholožku/psychologa, který s dívkami běžně pracuje. Měl/a by možnost vidět, jak dívky reagují při skupinových činnostech, pochopit lépe dynamiku skupiny a další postřehy, které jinak slyší pouze zprostředkovaně, očima konkrétní dívky, tedy zkreslené, subjektivní. Je ale možné, že by přítomnost osoby, která není běžně na programech přítomná, mohla narušit průběh lekce tím, že by se dívky snažily své chování hlídat a udělat určitý dojem. Informace získané pozorováním by tak nemusely být plně autentické.

S předešlou úvahou souvisí nápad lekce natáčet na videokameru. Přestože jsem využívala celou řadu zpětnovazebních metod, videozáznam by mi dal možnost získat mnohem přesnější informace z vlastního pozorování průběhu lekce. Forma vlastního pozorování, kterou jsem využívala já, může být nepřesná hned z několika důvodů. Tím, že jsem lekce sama vedla, jsem se místy soustředila spíše na technické záležitosti tak, aby program proběhl časově i obsahově správně a nezbylo mi dost prostoru pro samotné pozorování. Zároveň je možné, že jsem podvědomě větší pozornost věnovala pozorování některých aspektů či částí programu a tím zanedbala jiné zajímavé podněty, kterých bych si třeba na videozáznamu všimla. Videonahrávku programu bych pak nemusela využít pouze já k reflexi, zajímavá by byla i například pro kolegy z řad psychologů a etopedů.

V průběhu lekcí jsem zjistila, že drtivá většina našich klientek má vysokou míru empatie, v citlivých momentech si byly oporou a nesetkala jsem se s žádnou tendencí k zesměšňování druhých. To je velmi zajímavé, protože rozporů a konfliktů mezi sebou mají dívky v DÚ poměrně dost. Myslím, že je to způsobeno tím, že si klientky uvědomovaly citlivost celého tématu a vybudovaly jsme bezpečnou atmosféru, kde nedocházelo k zesměšňování či útokům na druhé. Soudím, že velkou míru na tomto faktu měla například dohoda, kterou jsme v začátku každé lekce psaly. Dívky nechtěly porušit předem jimi stanovená pravidla a přistupovaly k tomu zodpovědně.

Velmi dobře se s dívkami pracovalo v reflektivních částech lekcí. Jsou zvyklé o sobě hovořit z různých terapeutických rozhovorů a setkání, kterých již všechny absolvovaly velké množství. Nemají problém správně rozeznat a pojmenovat své pocity a dojmy. Myslím, že v tomto by převyšovaly jinou skupinu adolescentů.

Tematicky se lekce ukázaly jako dobře sestavené, je však možné, že specifitější zaměření pouze na jedno téma by přineslo průkaznější výsledky. Dívky by měly prostor se do tématu více ponořit, naladit se na něj. Například u poslední lekce – sebepojetí, plány do budoucna, by rozdělení témat otevřelo více možností ho rozvinout. V lekci zaměřené na sebepojetí by tak vznikl prostor pro práci jak s přijetím vlastního těla, tak osobnosti. U plánů do budoucna by se jistě hodilo mít větší časovou dotaci na rozbor jednotlivých kroků, které vedou k našemu cíli. Po rozdělení postupů dle časového horizontu by pak byla možnost zrealizovat některé z těch, které je možné udělat hned, k reálnému kroku je zrealizovat přímo během lekce.

Vzhledem k tomu, že v zařízení běžně pracuji, jsem v kontaktu s dívkami i po skončení lekcí, které jsem pro tuto diplomovou práci realizovala. Několik z nich za mnou přišlo s tím, že by ocenily další podobný program, doptávaly se na možné navázání na lekce, které se mnou absolvovaly. Aktivitu prý vnímaly spíše jako „hry“ během kterých se o sobě dozvěděly spoustu informací. Program nevnímaly jako edukační. V rámci běžného života na oddělení jsem je několikrát zaslechla připomínat nějaký poznatek či radu, kterou si z lekce odnesly. Jednou se tak například stalo v momentě, kdy se schylovalo k hádce mezi klientkami. Dívka, která nebyla součástí konfliktu, jim poradila, ať si vzpomenou na dohodu, ve které se shodly na vzájemném neagresivním chování. Troufám si tedy říci, že některé

zásady si v sobě klientky odnesly i po skončení programu. Jisté ale je, že pouze pravidelnost podobných aktivit zajistí trvalejší efekt.

Poznatky, které vyplynuly z jednotlivých lekcí, se ve velké míře shodují s poznatky, které prezentuji v teoretické části této práce. Například zjištění Doležalové (2018), která říká, že dívky v institucionální výchově mají nízké sebehodnocení a nízkou míru spokojenosti se svým životem, se plně shoduje i s mým zjištěním na základě lekce o sebeobrazu. Stejně tak nacházím plnou shodu u tématu volby copingových strategií klientek. V kapitole věnující se copingu jsem psala: „*Volba reakce není závislá pouze na vnitřním nastavení dospívajícího, ale ovlivňuje ji například sociální prostředí, ve kterém se jedinec nachází, kulturní podmínky, ze kterých pochází a také vzorce chování, které pozoroval u blízkých osob v průběhu svého života.*“ (Frydenberger, Lewis, 1997) což se také potvrdilo. Dívky během této aktivity navrhovaly velmi špatné strategie, časté bylo sebepoškozování, užívání návykových látek, agresivita. Z rozhovorů s nimi víme, že podobnou problematiku ve velké míře řeší i dívek rodiče, příbuzní, přátelé.

Rizikem v podobných lekcích může být otevření příliš citlivého tématu. Nikdy nelze vědět s jistotou, které téma je, pro kterou klientku právě to nejtěžší. Přestože naše klientky známe dobře, může se stát, že se nám s některým svým traumatem či strachem nesvěřily a my ho teď během lekce – bez domluvy předem, otevřeme. V takovém případě, kdy klientka viditelně reaguje na téma či činnost negativně, je důležité připomenout možnost volby a na nějaký čas se lekce neúčastnit. Je nutné dívce nabídnout individuální rozhovor, případně sjednat po lekci konzultaci s psychologem/psycholožkou. Rozhodně nesmíme klientky tlačít do témat, která jsou pro ně viditelně příliš citlivá.

## **Závěr**

Praktická část práce potvrdila efektivnost využití kombinace zpětnovazebních metod. Podrobným postupem rozboru realizovaného programu na podporu emočního well-beingu klientek diagnostického ústavu, docházelo k nalezení jeho slabých momentů a možností pro změnu. Aplikace zjištěných poznatků zajistila možnosti zefektivnění lekce, které se vždy potvrdily jako funkční.

Osobně si z této diplomové práce odnáším poznatek, že je nutné provádět co nejvíce metod zpětné vazby, ideálně po každém programu, který pro klientky přichystám. Vzhledem k tomu, že většinu programu realizujeme ve dvojici s některou z kolegyň, je také možné častěji je požádat o zpětnou vazbu na mnou připravený program. Toto aktuálně vůbec nedělám, přitom je to malá změna, která může přinést velké zlepšení.

Celkový cíl práce – sestavit a realizovat tři lekce na podporu emočního well-beingu klientek diagnostického ústavu, se podařilo splnit. Celkově jsem zrealizovala a zreflektovala šest jednotlivých bloků, na základě kterých jsem představila tři finální lekce, které vedou k naplnění cílů v nich stanovených.

Pro další rozvoj tématu této diplomové práce se nabízí hned několik možností.

Pokračovat v podobném duchu a sestavovat lekce se stejnou strukturou, pouze s novými náměty. Tím se zajistí aktuálnost témat, která budou zajímavá pro současnou klientelu.

Tyto tři konkrétní lekce, které zde prezentuji, zpracovat v grafické formě a vydat jako metodický celek, například v online formě, případně v tištěné verzi pro kolegy a kolegyně v podobných zařízeních.

Ke zkvalitnění této tematické řady použít videozáznam, na základě kterého by se mohlo dospět k návrhům na další úpravy.

Čas, který jsem věnovala studiu literatury a systematickému procesu tvorby a reflexi lekcí, považuji za dobře investovaný. Díky poznatkům a zkušenostem během něj načerpaných se nyní cítím při tvorbě a realizaci programu pro dívky jistější, lépe zvládám reagovat i na náročné situace, které v diagnostickém ústavu často nastávají. Pozitivní je také zjištění, jak dobře může i nepříliš motivovaná skupina adolescentních dívek vnímat a přijímat informace

z tohoto typu programu. Myslím, že tato „nenásilná“ cesta, kterou nevnímají jako edukační program, je právě pro naši klientelu ideální jako jedna z možností rozvoje jejich osobnosti.



## Seznam použitých informačních zdrojů

- APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- AYERS, T. S., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., Twohey, J. L., Weyer, J. L., Padgett-Jones, S., Weiss, L., Cole, E., & Kriege, G. (2013). *The Family Bereavement Program: description of a theory-based prevention program for parentally-bereaved children and adolescents*. *Omega*, 68(4), 293–314. <https://doi.org/10.2190/om.68.4.a>
- BAŠTECKÁ, B. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. Psyché. ISBN 80-247-0708-X.
- BERGMAN, M. M., & Scott, J. (2001). *Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: gender and socio-economic differences*. *Journal Of Adolescence*, 24(2), 183-197.
- BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- BLATNÝ, M., & Šolcová, I. (2015). Well-being. V M. Blatný (Eds.), *Personality and WellBeing Across the Life-Span* (s. 20-59). New York: Palgrave Macmillan
- BRASSARD, M. R., & Hart, S. N. (1991). *Psychological and emotional abuse of children*. In R. T. Ammerman & M. Hersen (Eds.), *Case studies in family violence* (p. 255–270). Plenum Press.
- DECI, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- DIENER, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 463–73). Oxford University Press.

DOLEŽALOVÁ, P. *Vztah mezi citovou vazbou a aspekty duševního zdraví adolescentních dívek v institucionální výchovné péči*, Praha, 2018. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2018-25-06.

DOLEŽALOVÁ, P. (2019). *Komplexní vývojové trauma a užívání návykových látek*. *Psychologie a její kontexty*, 10(2), 45–58. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2019.10.0012>

DOLEŽALOVÁ, P., Orlíková B., Kážmer L., Drbohlavová B. a Csémy L. *Trauma v dětství a adolescenci: průvodce pro pedagogy*. Klecany: Národní ústav duševního zdraví, 2017. ISBN 978-80-87142-32-5.

DUBAYOVÁ, Tatiana a Jana Kožárová. *Coping strategies of pupils with special educational needs in inclusion and their relation to school achievement*. Přeložil Viktória KOHL. Brno: Tribun EU, 2018. Librix.eu. ISBN 978-80-263-1422-6.

FRYDENBER, E.; Lewis, Ramon. *Coping with Stresses and Concerns during Adolescence: A Longitudinal Study*. Mar 97. 24p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407647.pdf>

GILMAN, R., Huebner, E. S. (2006). *Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction*. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311–319.

GILMAN, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). *A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents*. *Social Indicators Research*, 52, 135–160.

GLAZZARD, J., J. Stokoe, A. Hughes, A. Netherwood a L. Neve. *Teaching & supporting children with special educational needs & disabilities in primary schools*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE, 2015. Achieving QTS. ISBN 978-1-4739-1248-9.

HNILICOVÁ, H., ed. *Kvalita života: sborník příspěvků z konference, konané dne 25. 10. 2004 v Třeboni, Kongresový sál hotelu Aurora*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004. ISBN 80-86625-20-6.

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN isbn80-7041-114-7.
- JEDLIČKA, R. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN isbn80-7312-038-0.
- KEBZA, V., & Šolcová, I. (2005). *Koncept osobní pohody a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti*. In M. Blatný, J. Dosedlová, V. Kebza & I. Šolcová (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (pp. 11-36). Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. ISBN 9788072485437.
- KOUTEK, J., Kocourková, J.: *Sebevražedné chování*. Portál, Praha 2007. ISBN 978-80-7367-349-9
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2000, 146 s. ISBN: 80-7178-429-X.
- KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KRAUS, B. a J. Hroncová. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *O šťastné rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7195-762-1.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

MACEK, P. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

MARÁDOVÁ, E. *Prevence závislostí*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-70-9.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1154-9.

MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-08-7.

MATOUŠEK, O. a A. Kroftová. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MORRIS, I. *Teaching happiness and well-being in schools: learning to ride elephants*. Second edition. London: Bloomsbury, [2015]. ISBN 978-1-4729-1731-7.

TRUHLÁŘOVÁ, Z., M. Smutek. *Riziková mládež v současné společnosti: sborník příspěvků z konference s*

*mezinárodní účastí konané pod záštitou projektu PHARE 2003 RLZ - opatření*

*2.1: Program podpory aktivit zaměřených na integraci sociálně*

*znevýhodněných obyvatel*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 234 s. Texty k sociální práci.

LAZARUS, R., S. (1966). *Psychological Stress and The Coping Process*. New York: Mc.Graw-Hill

LYUBOMIRSKY, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239–249. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.239>

- PACNEROVÁ, H.; Zelenda Kupcová, A.; Žufníček, J. a kol. autorů. *Vybraná témata výchovatelské praxe: Inspirace pro vychovatele v zařízení ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. 136 s. ISBN 978-80-87652-59-6 (Národní ústav pro vzdělávání: brož.)
- RUSH, M. a M. Čejková, 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.
- RYFF, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727.
- RYFF, C. D., & Singer, B. (1998). *The contours of positive human health*. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- SOBOTKOVÁ, V. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 147 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.070410442.
- SULDO, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). *Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth*. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68.
- SCHIMMACK, U. (2008). *The structure of subjective well-being*. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (p. 97–123). Guilford Press.
- ŠAFÁŘOVÁ, M. *Rizikové chování v adolescenci*. In Smékal, V., Macek, P. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister & Principál, 2002, ISBN 80-85947-83-0.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-36-9.
- VANDENBOS, G. R. (2007). *APA: American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.  
ISBN 80-246-0956-8.

WHITTAKER, J. K. a J. Garbarino. *Social support networks: informal helping in the human services*. Hawthorne, N.Y.: Aldine Pub. Co., 1983, xx, 479  
p. ISBN 02-023-6032-6.

[https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/280604/WHO-Europe-Mental-Health-Action-Plan-2013-2020.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0020/280604/WHO-Europe-Mental-Health-Action-Plan-2013-2020.pdf)

[https://psychkont.osu.cz/fulltext/2019/2019-2-4-VS\\_Dolezalova.pdf](https://psychkont.osu.cz/fulltext/2019/2019-2-4-VS_Dolezalova.pdf)

<https://zipyhokamaradi.cz/jablikovi-kamaradi/>