

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta – Katedra psychologie



Dětská skupinová psychoterapie pohledem rodičů

Ondřej Mýtina

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Praha 10. 5. 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze 10. 5. 2013

.....
Ondřej Mýtina

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval doktorce Pavlas Martanové za trpělivé a pečlivé vedení mé práce, za rady, náměty a poznámky k mé práci. Také za to, že mi byla průvodcem na cestě k dětskému poradenství a psychoterapii.

OBSAH

ABSTRAKT	5
ABSTRACT.....	6
Úvod	7
1. Úvod k teoretické části	9
2. Psychoterapie	9
2.1. Definice psychoterapie	9
2.2. Skupinová psychoterapie	10
2.3. Terapeutické faktory skupinové psychoterapie.....	11
2.4. Universalita - sdílení ve skupinové psychoterapii	11
2.5. Dětská psychoterapie	12
2.5.1. Úvod.....	12
2.5.2. Dětská psychoterapie.....	12
2.5.3. Skupinová psychoterapie s dětmi	13
3. Podpůrné skupiny pro rodiče	15
3.1. Úvod	15
3.2. Vývoj a kontext rodičovských podpůrných diskusních skupin v rámci poradenství	15
3.3. Definice diskusní poradenské skupiny.....	16
3.4. Faktory podpůrné poradenské skupiny	17
4. Paralelní proces rodičovské a dětské intervence.....	18
4.1. Úvod	18
4.2. Specifika paralelního procesu terapie dítěte a rodiče.....	19
5. Prožívání výchovy problematického dítěte z pohledu rodiče	21
5.1. Úvod do problematiky	21
5.2. Rodičem neklidného dítěte	21
6. Výzkum	24
6.1. Cíl výzkumu	24
6.2. Tvorba výzkumných otázek.....	24
6.3. Výzkumné otázky	25
6.4. Metodologie (metoda sběru a zpracování dat).....	26
6.4.1. Úvod.....	26
6.4.2. Metoda sběru dat	26
6.4.3. Výzkumný soubor	26
6.4.4. Metody zpracování dat	27
6.4.5. Vznik dat	27
6.4.6. Analýza dat.....	28

6.4.7.	Omezení v metodologii	29
6.5.	Analýza	30
6.5.1.	Úvod	30
6.5.2.	Rodičovská skupina: vztah rodičů ke skupině	31
6.5.3.	Dětská skupina „Rodiče o vztahu dítěte k Dětské skupině“	33
6.5.4.	O škole	36
6.5.5.	Rodič mluví o dítěti a jeho vlastnostech.....	42
6.5.6.	Rodiče o problematické výchově jejich dětí – „u nás doma“	46
6.6.	Interpretace výsledků.....	48
7.	Diskuse	51
8.	Závěr	53
9.	Seznam použité literatury	54
10.	Přílohy.....	57

ABSTRAKT

NÁZEV: Dětská skupinová psychoterapie pohledem rodičů

AUTOR: Ondřej Mýtina

KATEDRA: Katedra psychologie

ŠKOLITEL: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Tato bakalářská práce se zabývá rodičovským pohledem na paralelní rodičovskou podpůrnou a dětskou psychoterapeutickou skupinu.

V teoretické části práce je věnována pozornost psychoterapii, skupinové psychoterapii, specifickým dětské psychoterapie. Zvláštní pozornost je věnována faktoru universality ve skupinové psychoterapii. Teoretická část se dále věnuje poradenství, zejména skupinovému. Podstatná část se zabývá specifiky participace rodiče v terapii dítěte a paralelními intervencemi u dítěte a rodiče.

V části empirické je představen vlastní výzkum. Ten spočívá v analýze pěti rozhovorů s rodiči, kteří po dobu jednoho roku docházeli na rodičovskou podpůrnou skupinu, zatímco s touto skupinou paralelně probíhala dětská psychoterapeutická skupina. Rozhovory jsou analyzovány dle principů zakotvené teorie.

Výsledky ukazují, že rodiče zažívali na skupině fenomén universality a mohli sdílet různá témata související s problematickou výchovou jejich dětí. Diskuse výsledků s teorií ukázala, že naše výsledky souhlasí s dostupnou teorií. Především potvrzují přítomnost terapeutického faktoru v podpůrné skupině.

KLÍČOVÁ SLOVA: podpůrné skupiny pro rodiče, dětská psychoterapie, poruchy pozornosti, universalita

ABSTRACT

TITLE: Child Group Psychotherapy of Parents Looking

AUTHOR: Ondřej Mýtina

DEPARTMENT: Department of Psychology

SUPERVISOR: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

This thesis deals with parental view of the parallel run of parental support group and child psychotherapy group.

The theoretical part is focused on psychotherapy, group psychotherapy, the specifics of child psychotherapy. Particular attention is paid to the factor of universality in group psychotherapy. The theoretical part also introduces consulting services, especially group consulting. A substantial part deals with the specifics of parents' participation in their child therapy and parallel intervention applied on the child and their parents.

The empirical part describes the research. It is based on an analysis of five interviews with parents who for one year attended the parental support group, while their children group psychotherapy ran in parallel. Interviews are analysed according to the principles of the Grounded Theory.

The results suggest that parents in the group experienced the phenomenon of universality and were enabled to share various topics related to the problematic education of their children. Discussion of the results and its comparison with the theory demonstrated that our results are in line with the available theories. Especially, it confirms the presence of a therapeutic factor in the support group.

KEYWORDS: support group for parents, child psychotherapy, attention problems, universality

Úvod

Tématem této práce je dětská skupinová psychoterapie pohledem rodičů. Zajímavostí, která mě k tomuto tématu původně přivedla, je souběžnost rodičovské podpůrné diskusní skupiny a dětské skupinové psychoterapie prováděné paralelně. Jedná se o model, nikoliv nový, ale v České republice poměrně málo rozšířený. Nicméně hlavním impulzem byl návrh doktorky Pavlas Martanové pojmout tuto práci z pohledu rodiče. A tak se mi, i díky jejímu výzkumu (Pavlas Martanová, 2011), otevřela cesta k této práci. Její disertační práce se věnuje efektivitě a evaluaci multisystémového modelu prevence, jehož součástí je i skupina rodičů, kterou se v našem výzkumu budeme zabývat my. Avšak z rodičovské perspektivy.

Cílem této práce je zachytit to, jak rodiče prožívali rok v podpůrné skupině, s níž paralelně běžela dětská terapeutická skupina. Naším záměrem je vytvořit obraz toho, jak a co rodiče v takovém druhu intervence prožívají, a tento nálezný vysvětlit. Vést diskusi se současnými poznatky v zkoumané oblasti. Abychom byli schopni, co možná nejotevřeněji zahlédnout prožívání rodičů, zvolili jsme kvalitativní výzkum, metodu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999).

Práce má dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části uvedeme související fakta, abychom byli schopni porozumět ději, jenž se bude odehrávat v empirické části, a fenoménům, které tam budou figurovat v širokém kontextu současných poznatků. Popíšeme psychoterapii od jejich základů, přes specifika skupinové psychoterapie až po dětskou psychoterapii. Dále se budeme věnovat poradenství, zejména rodičovskému a skupinovému. Uvedeme teoretické podklady paralelní intervence rodiče a dítěte a popíšeme specifika prožívání problematického rodičovství.

V empirické části představíme náš výzkum. Výzkum byl proveden analýzou pěti rozhovorů s rodiči, kteří spolu se svými dětmi absolvovali jeden rok v podpůrné diskusní skupině pro rodiče, která běžela paralelně s dětskou psychoterapeutickou skupinou v Pedagogicko-psychologické poradně na Praze 6. Skupina dětí byla sestavena jako skupina dětí z prvního stupně základní školy. Dětské psychoterapeutické skupiny byly nabízeny dětem s poruchami chování, ADD, ADHD, s problémy v adaptaci na školu, s problémy v komunikaci s dospělými a

s vrstevníky. Zatímco rodičovské diskusní skupiny byly pro rodiče těchto dětí. Rozhovory s rodiči se uskutečnily ihned po skončení ročního cyklu intervence, který tito rodiče absolvovali.

1. Úvod k teoretické části

Na začátek je třeba vysvětlit, jak teoretická část práce vznikla. V souladu s principy zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999) byl proces tvorby teoretické části a praktické části silně propojen. A tak některé prvky teoretické části byly doplněny až jako reakce na postup ve výzkumu. Cílem teoretické části této práce je zachytit současné poznání o fenoménech, které se ukázaly v závěru empirické části jako podstatné. A v neposlední řadě uvést nálezy výzkumu do kontextu současného poznání. Postupovat budeme od obecného ke specifickému.

2. Psychoterapie

2.1. Definice psychoterapie

Psychoterapie hraje v našem výzkumu důležitou roli ze dvou důvodů. Prvním důvodem je to, že psychoterapie je zde pozadím, ke kterému se budeme opakovaně vracet, jak v teoretické části, tak v diskusi. A druhým důvodem je to, že podstatná část procesu, kterým se ve výzkumné části zabýváme, spadá na pole psychoterapie.

V odborné literatuře se setkáme s mnoha definicemi psychoterapie. Definice se liší zejména tím, z jaké perspektivy definice k pojmu přistupuje. Ve vysoké míře abstrakce lze psychoterapii definovat jako „užívání psychologických prostředků k léčbě“ (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s 29). Pokud se ale pokusíme tuto definici více specifikovat, octneme se v moři definicí a na poli široké diskuse. Protože bychom na toto téma mohli napsat celou knihu, jmenujme pouze některé příklady definování psychoterapie.

Například definice dle Vymětala definuje psychoterapii skrz její metody a cíle: „Psychoterapie je především léčbou (sekundární prevencí), ale i profylaxí (primární prevencí), a rehabilitací (terciální prevencí) poruch zdraví, která se uskutečňuje výhradně psychologickými prostředky, tedy prostředky komunikační a vztahové povahy“ (Vymětal, 2004, s. 20). Jako u každé definice musíme být však opatrní, je třeba mít nadhled nad tím, z jaké perspektivy definice vzniká. O objektivní definici se pokouší Prochaska a Norcross: „Psychoterapie je odborná a záměrná aplikace klinických metod a interpersonálních postojů vycházejících z uznávaných psychologických principů se záměrem pomoci lidem a změnit jejich

chování, myšlení, emoce a/nebo osobní charakteristiky směrem, který obě strany považují za žádoucí“ (Prochaska, Norcross, 2004, s. 16). Pokud pracovně použijeme definici Vymětala, můžeme pro naši práci přeci jen psychoterapii trochu více specifikovat. V našem výzkumu se jedná o dětskou psychoterapii, která dle Vymětalovy definice (Vymětal, 2004) spadá do kategorie sekundární prevence, tím, že dochází k odstraňování příznaků, ale zároveň se jedná i o primární prevenci, ve smyslu předcházení dalších a jiných nežádoucích komplikací v životě dětí.

Psychoterapii můžeme dělit z pohledu prostředí, kde probíhá. Z hlediska jejího objektu, zda je cílem zájmu jedinec nebo systém (Vavrda, in Vymětal, 2004). V našem případě se jedná o terapii ambulantní a objektem zájmu je zde systém tvořený rodičem a dítětem. Přičemž přímo v terapii je dítě a jeho rodič dochází na podpůrnou skupinu. Další dělení je možné z pohledu věku klienta, který je v psychoterapii, a v neposlední řadě podle délky intervence. Zde máme na mysli, jak dlouho terapie probíhá, to jest, zda se jedná o kratší intervenci, nebo o dlouhodobou péči (Vymětal, 2004).

2.2. Skupinová psychoterapie

Skupinovou psychoterapii definují (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s 34) jako „psychoterapii prováděnou v uměle vytvořených skupinkách pacientů“, kde se „hlavním nástrojem léčby stává dynamika a vývoj intenzivních vztahů mezi členy skupiny“.

Vavrda popisuje dva přístupy, které oba bývají nazývány skupinová psychoterapie. Terapii ve skupině a skupinová psychoterapie. V terapii ve skupině je kladen důraz na léčbu jednotlivce a ostatní členové skupiny jsou zde pomocníky. Zatímco u skupinové psychoterapie hraje zásadní roli skupinová dynamika. Ve skupině probíhají interakce mezi jednotlivými členy skupiny a v těchto interakcích se ukazuje patologie a problémy členů skupiny. Cílem skupiny, a také úkolem terapeuta, je zde odstranění těchto problémů, případně učení se novým způsobům, jak je zvládat (Vavrda, in Vymětal, 2004).

V případě našeho výzkumu se jedná o druhý typ, o skupinovou psychoterapii, protože na dětské skupině byly předmětem terapie vzájemné interakce dětí mezi sebou.

„Skupinová psychoterapie je postup, který užívá k léčebným účelům skupinovou dynamiku, tj. vztahy jak mezi členy a terapeutem, tak mezi členy navzájem. Tím se liší od individuální psychoterapie, v níž jde o vztah mezi terapeutem a jedním pacientem. Skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí“ (Kratochvíl, 1995, s. 14).

2.3. Terapeutické faktory skupinové psychoterapie

Za terapeutické faktory považuje Yalom složitý proces, jenž se odehrává vnitřní souhrou různých zážitků během terapie (Yalom, 2007). Terapeutické faktory skupinové psychoterapie se také nazývají v kontextu výzkumu psychoterapie jako účinné faktory. Čímž zde myslíme prvky, které způsobují u klientů kýženou změnu (Jániš, 2010). Tyto faktory dále dle Lamberta, Oglese a Vymětala můžeme dělit na podpůrné faktory, faktory učení a akční faktory. Mezi podpůrné faktory patří například katarze, terapeutova odbornost a zmírnění osamocení. Mezi faktory učení pak například patří rady, náhled a zpětné vazby. A mezi akční faktory například napodobování (Jániš, 2010). Irvin D. Yalom popsal jedenáct základních faktorů. Jako příklad zde uvedeme vybraných pět. Universalita, napodobující chování, katarze, poskytování informací, dodávání naděje (Yalom, 2007, s 21-22). V našem případě bude středem zájmu Universalita, kterou se budeme podrobněji zabývat v další kapitole.

2.4. Universalita - sdílení ve skupinové psychoterapii

Naším dalším cílem je blíže popsat faktor, který Irvin Yalom nazývá Universalita. Yalom (2007) popisuje, že lidé si často myslí, že jsou jediní, kdo má potíže jako oni, a tento fakt je ještě více komplikován tím, že takoví lidé často nemají ve svém okolí možnost o svých problémech mluvit s jinými a sdílet je. Je-li skupina klientů homogenní, může být faktor universality ještě více prospěšný, protože klienti mohou mít daleko více pochopení pro ostatní členy skupiny, dokonce větší, než jaké může v takových případech mít terapeut (Yalom, 2007).

U Kratochvíla (1995) se můžeme setkat také s názvem Členství ve skupině. U dalších významných autorů, kteří se zabývají terapeutickými faktory, Diericka a Lietaera (2008), se u faktoru zkušenosti pozorováním setkáváme s popisem:

objevování podobností s dalšími členy skupiny, objevování universality problémů a s nadějí, že jiní s podobnými problémy dosáhli pokroku.

Kratochvíl faktor Členství ve skupině vysvětluje: „Již sama účast ve skupině může působit léčebně a vyvolávat změnu. Když ve skupině vidí, jak jiní členové projevují obavy podobné jejich vlastním, když zjišťují, že jiní mají podobné problémy jako oni sami, cítí se mezi svými. Pocit jednoty a příslušnosti ke kolektivu, pocit, že jsme na tom podobně, jsme na jedné lodi, se uplatňuje v terapii jako podpůrný faktor“ (Kratochvíl, 1995, s. 188).

2.5. Dětská psychoterapie

2.5.1. Úvod

V této podkapitole vymezíme dětskou psychoterapii a její specifika, zejména ta, která se týkají dětské skupinové psychoterapie. Dětská psychoterapie je ve svém základním principu stejná jako psychoterapie dospělého. Liší se zejména prostředky, jak je u dětských klientů a pacientů používána, ale má řadu dalších specifíků, která by sama vystačila na mnoho stran. Na tomto místě je pro naši práci postačující stručně popsat základní z nich a zejména ty, které se týkají dětí mladšího školního věku.

2.5.2. Dětská psychoterapie

Pro dětskou psychoterapii je specifický etický problém, z něhož ale vychází také problém praktický. Kdo stanoví cíle intervence? Na tuto otázku odpovídá Geldard a Geldardová: „...cíle by se měly stanovovat na čtyřech různých úrovních: základní cíl, rodičovské cíle, cíle formulované terapeutem a cíle dítěte“. Dále vysvětlují: „V různých fázích procesu je však zapotřebí dát některým cílům přednost před jinými. Zde spočívá odpovědnost výhradně na terapeutovi“ (Geldard, Geldard, 2008, s. 11).

Další významný rozdíl terapie u dětí a u dospělého je způsob, jakým terapie probíhá. „Praktické způsoby, jimiž lze dosáhnout terapeutického účinku u dětí, jsou rozmanité. Jejich správná volba vyžaduje porozumění vývojovým možnostem a potřebám dítěte, jeho zvláštní situace a jeho problému“. Zvolený způsob má být: „přijatelný dítěti, schopný zasáhnout jádro poruchy či problému, schopný podchytit poruchu nebo problém po všech stránkách nezbytných k vyvolání a pokračování

terapeutické změny“ (Balcar, in Řičan, Krejčířová, 1997, s 365). V současnosti známe celou řadu způsobů terapeutické činnosti s dětmi a také jejich různé dělení, podle kterých se dětská psychoterapie může odehrávat. Jako příklad zde můžeme uvést prostředky dětské psychoterapie, tak jak je popisují Langmeier, Balcar a Špitz (2000): řízená stimulace jednotlivých funkcí, hra, cílená činnost, rozhovor a tvůrčí prostředky.

2.5.3. Skupinová psychoterapie s dětmi

Stejně jako je tomu u skupinové psychoterapie dospělých je cílem i dětské skupinové psychoterapie dosažení terapeutické změny pomocí intrapsychických a interpersonálních procesů, a hlavně s využitím skupinové dynamiky (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000). Zatímco v individuální psychoterapie se opírá o vztah klienta a terapeuta, skupinová psychoterapie nabízí možnost práce s klienty „živě – zde a nyní, i když v sociální situaci uměle vytvořené“ (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 248). Což přináší vzhledem k možnostem práce s dětmi užitečný rozměr.

Výčet účinných faktorů dětské skupinové psychoterapie je sice v některých bodech modifikován, ale podstata je stejná jako u obecné skupinové psychoterapie, respektive skupinové psychoterapie u dospělých.

- Zlepšení komunikace na všech úrovních.
- Komunikace citových prožitků
- Katartická funkce skupinového procesu
- Korektivní rekapitulace prožitků
- Korektivní sociální zkušenost s vrstevníky
- Schopnost přijímat odpovědnost
- Vývoj sociálních dovedností
- Zkušenost nových forem chování
- Získávání informací
- Pocit sounáležitosti

Převzato z (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 250)

Dle Balcara (1997, s. 395-396) spočívá účinnost dětské skupinové psychoterapie v „buzení a rozvíjení potřebných individuálně a sociálně

psychologických činností, získávání, vytváření a uplatňování dovedností, zpravidla v různých oblastech sebeprožívání, vzájemného prožívání a jednání“. Což zahrnuje složky: „orientační, motivační, akční, fyziologické a interpersonální“.

„Dětská terapeutická skupina je proti skupině dospělých strukturována podstatně více. Je to paradoxní, protože děti jsou mnohem více spontánní než dospělí, jsou aktivnější a otevřenější“ (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 267).

3. Podpůrné skupiny pro rodiče

3.1. Úvod

V této kapitole se budeme zabývat skupinami pro rodiče. Abychom pojmu lépe porozuměli, musíme jej více popsat v širším kontextu poradenských skupin. Nejprve se budeme zevrubně zabývat historickými kořeny takových skupin a dále popíšeme charakteristiku takových skupin, jak jí rozumíme dnes.

V úvodu této kapitoly nesmí chybět vymezení nejširšího kontextu podpůrných skupin v rámci psychologického poradenství. Na komplikace při definici poradenství upozorňuje Koščo (1979, s. 8): „Pojmy poradenství, poskytování rad, poradce patří k pojmům, které se v sociální praxi často používají. Zdají se být všeobecně srozumitelné, ale v běžném hovorovém jazyce je každý chápe jinak, dokonce někdy velmi rozdílně“. Vymezíme si zde tedy psychologické poradenství jako „profesi a specializaci, která pomáhá jednotlivci realizovat jeho základní osobní a občanská práva a povinnosti v oblasti výchovy a vzdělávání, práce a povolání, v partnerském a rodinném životě, v interpersonálních vztazích a v rozvoji jeho zájmů“ (Koščo, 1979, s. 64).

3.2. Vývoj a kontext rodičovských podpůrných diskusních skupin v rámci poradenství

Na našem území se skupinová práce s rodiči objevuje v roce 1972 pod názvem **rodičovská diskusní skupina**. Jejím účelem byl rozvoj rodičovských funkcí a navození pochopení růstu a vývoje dětí u jejich rodičů. V zahraničí se setkáváme například s tak zvanými **C- Groups**. „Jde o skupinové porady učitelů, rodičů, žáků vedené poradenským nebo výchovným specialistou“ (Hrabal, V. in Hadj Moussová, 2004, s. 22). Je však nutno podotknout, že v České republice se tato forma práce v poradenských zařízeních teprve usazuje, jak podotkl před několika lety Hrabal (in Hadj Moussová, Z. H. 2004). Z pohledu účasti rodiče v terapii dítěte se potýkáme s tím, jak se v dějinách psychoterapie měnilo smýšlení o vazbě rodiče a dítěte. Rodičovo postavení prošlo vývojem od „svědka problému dítěte“, přes „obviněného z problému dítěte“, až do příchodu teorie transakce mezi dítětem a rodičem a jejich

vzájemného ovlivňování, který trvá dodnes (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000). Zmínění autoři navíc dodávají: „V současné době se naopak ukazuje, že k dosažení změny u dítěte je někdy důležitější práce s rodiči, než sama psychoterapie dítěte“ (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 273).

Dnes se v teorii můžeme setkat například s vymezením intervence, kterou popisujeme, jako druh terapie, ve které je jedinec umístěn v některé z jejích forem (např. skupinová nebo individuální), a současně probíhá další forma intervence u dalšího člena rodiny, nebo učitele. Takovému druhu intervence pak říkáme **bifokální psychoterapie**. Jedná se o formu práce, která je zaměřená na dva subjekty: na dítě a na další osobu nebo osoby, při čemž se ale pracuje s každou zvlášť (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000).

3.3. Definice diskusní poradenské skupiny

Za rodičovskou diskusní skupinovou terapii považujeme skupinu rodičů, která je uměle vytvořena terapeutky jako skupina pro rodiče a která se pravidelně schází po určitou dobu. Pavlas Martanová (2007, s. 25) takovou skupinu popisuje: „Dochází zde ke vzájemné výměně informací i k interakcím mezi jednotlivými členy, průběh rodičovské rozhovorové skupiny zahrnuje obsah i proces. Obsahem je myšlena stránka kognitivní, témata, jimž se lze věnovat... Proces zahrnuje interakce mezi jednotlivými členy skupiny a jejich osobní prožívání“.

Rozlišujeme tři druhy diskusních skupin z hlediska způsobu vedení skupiny: direktivní, didaktickou, nedirektivní. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000). Jako obecné cíle poradenské skupiny můžeme jmenovat: „Prohloubení sebepoznání druhých, což je důležité pro uvědomění si osobních předností i slabostí, podporu zdravého sebehodnocení, pochopení potřeby citlivě naslouchat druhému, hledání alternativních přístupů k řešení problémů, nácvik sociálních dovedností, zlepšení komunikace s vrstevníky, rozvoj autoregulačních dovedností, prožitek relaxace“ (Valentová in Hadj Moussová, 2004, s. 54).

3.4. Faktory podpůrné poradenské skupiny

Účinné faktory podpůrných skupin mají hodně společného s účinnými faktory psychoterapie. To je dáno zejména tím, že „poradenské intervence jsou teoreticky zakotveny v jednotlivých poradenských a terapeutických směrech“ (Hadj Moussová, 2004, s. 7). Abychom lépe porozuměli účinným faktorům v poradenské podpůrné skupině, vymežeme si stručně rozdíl mezi psychoterapií a poradenstvím. Valentová píše: „Skupinové poradenství se v určitých aspektech přibližuje i překrývá se skupinovou psychoterapií, ale v mnohém se od ní odlišuje. Za základní rozdíl považujeme fakt, že skupinové poradenství si neklade za cíl hluboký zásah do nitra jedince, tak jak je tomu právě u psychoterapie, ale snaží se spíše působit na osobnost z pohledu sociálních situací a orientace v nich“ (Valentová in Hadj Moussová, 2004, s. 55).

Valentová (in Hadj Moussová, 2004, s. 54) rovněž předkládá ucelený seznam faktorů poradenských skupin: „Za základní faktory, které podporují aktivní sociální učení v poradenské skupině, lze považovat: členství ve skupině, podobnost problémů, vzájemné porozumění, skupinovou kohezi, emocionální podporu a ochotu pomoci druhým, možnost odreagování se, využití zpětné vazby, nácvik chování, získávání nových informací“.

4. Paralelní proces rodičovské a dětské intervence

4.1. Úvod

Prostředí, ve kterém se výzkum naší práce odehrává, lze na obecné rovině definovat jako paralelní proces poradenské intervence rodiče a jeho dítěte z pohledu rodiče. V této kapitole se budeme zabývat podobnými výzkumy v této oblasti a specifikami paralelní intervence.

Česká literatura se k této problematice vztahuje zejména z pohledu rodinné terapie a systemického přístupu (von Schlippe, Schweitzer, 2001). Kdybychom se vydali touto cestou, octli bychom se rázem na teoretickém poli rodinné terapie, a to nechceme, neboť bychom ztratili ze zřetele cíl našeho zkoumání a ten je příliš specifický, než abychom si s teoriemi rodinné terapie vystačili.

Při hledání bližších poznatků jsme v této práci využili elektronický portál Ebsco Host a Proquest, kde jsme hledali pod klíčovými slovy a spojeními: Child Psychotherapy, Parent View, Parent Looking, Parent Participation, Group Counselling, Group Psychotherapy, Supportive Groups, Self-help Groups, Parallel Groups, Coordinated Groups, Youth Therapy Family Treatment, Bifocal Psychotherapy, Simultaneous Psychotherapy a jejich různé variace. Cílem bylo nalézt podobné výzkumy. Na zmíněných portálech nenacházíme žádné výzkumy, které by se zabývaly přímo pohledem rodiče rodičovskou perspektivou na dětskou skupinovou psychoterapii nebo podpůrnými diskusními skupinami. Naopak se setkáváme s řadou výzkumů, které sledují efektivitu dětské psychoterapie a poradenství, zejména v závislosti na psychoterapeutickém směru. Nalézáme však výzkumy, které se zabývají paralelním procesem dětské skupinové psychoterapie a rodičovské terapie a vlivem participace rodiče na terapii dítěte. I zde se však jedná zejména o efektivitu tohoto modelu intervence, a nikoliv o pohled rodiče. Tento fakt nám neumožní zjistit to, jak rodiče takovou situaci prožívají, ale umožní nám lépe porozumět roli rodiče v paralelním procesu rodiče a dítěte v psychoterapii.

4.2. Specifika paralelního procesu terapie dítěte a rodiče

V současné době se jak v literatuře, tak ve výzkumech setkáváme s konstatováním, že **zapojení rodiče do terapie dítěte je podstatné**. To samé platí i pro poradenství. „Pokud se v naší práci zaměříme pouze na dítě jako klienta, je velmi pravděpodobné, že poradenský proces bude méně úspěšný, protože v řadě případů budeme řešit pouze symptomy a ne příčiny problémů dítěte“ (Duplinský, Hadj Moussová in Hadj Moussová, 2004, s. 93).

Ve výzkumech z této oblasti se setkáváme s výsledky, které podporují tvrzení, že rodič je důležitou součástí léčebného procesu v dětské terapii a poradenství. Příkladem takového výzkumu je meta-analýza Dowelové (2005), týkající se efektivit zapojení rodičů a členů rodiny do terapie dítěte. Výsledky naznačují, že pokud je do intervence zahrnuto více členů rodiny, zejména rodiče a dítě, dojde k lepším výsledkům v léčbě dítěte, než pokud je cílem intervence pouze dítě nebo rodič zvlášť. A to nezávisle na typu problému, se kterým se dítě potýká (Dowel, 2005, s. 84).

Dalším výzkum, který se zabývá zapojením rodičů do psychoterapie dítěte, zkoumá danou problematiku z pohledu psychologů, kteří pracují s dětmi a jejich rodiči. Ohniskem zájmu jsou ve výzkumu proměnné, které hrají roli v rozhodování psychologů o zapojení rodičů do terapie dítěte. Výzkum proběhl jako longitudinální studie a sledovány byly případy, kdy dětským klientem byly děti ve věku 4-12 let s poruchami chování. Výsledkem této studie jsou dva základní faktory, které mají vliv na to, zda se rodič také stává cílem intervence spolu s dítětem z rozhodnutí psychologa, který se o ně stará. Autoři prezentují tyto faktory: zkušenost psychologa, kdy zkušenější psychologové častěji zapojovali rodiče do léčby, a jako druhý faktor situaci, kdy má dítě závažnější problémy a kdy je rodič problémy více zatížen (Haine-Schlagel, Brookman-Fraze, Fettes, Baker-Ericzén, Garland, 2012).

Další zajímavý, i když starší, výzkum nám podává zprávu o paralelní psychoterapii jak matky, tak otce dítěte. Výzkum sleduje pět rodin ve speciálním modelu terapie. Souběžně byly po dva roky v terapii matky dětí, na jedné terapeutické skupině, zatímco otcové navštěvovali také terapeutickou skupinu, tvořenou pouze otci. Jejich děti byly ve stejnou dobu také v terapeutické péči, avšak převážně v individuální psychoterapii. Děti těchto rodičů byly léčeny s emočními

poruchami. Výzkum popisuje formou kasuistiky jednu rodinu, kde léčba rodičů měla léčebný vliv na dítě. Dítě samo sice není v ohnisku výzkumu, to jsou rodiče, nicméně léčebný efekt terapie rodičů na dítě je z výzkumu patrný. Také sami autoři důležitost rodičů v léčbě dítěte uvádí jako podstatný fakt (Westman, Kansky, Eugene, Erikson, Arthur, Bettie, Vroom, 1963).

Čtvrtý výzkum sleduje výhody a nevýhody paralelní psychoterapie rodiče a dítěte. Ve výzkumu sledujeme roční projekt, ve kterém byly děti a rodiče souběžně léčeni formou skupinové psychoterapie. Terapeutická setkání probíhala ve stejný čas, na stejném místě, pouze v jiných místnostech. Děti měly neurotické příznaky a byly ve věku od sedmi do devíti let. Autoři sledují vývoj obou skupin a v závěru formulují výhody a nevýhody takovéto konstelace v psychoterapii dítěte. Výhody: snížení faktoru stigmatizace dítěte do role pacienta, terapeutická účinnost „společné cesty na terapii“, dále to, že fakt, kdy se jak rodiči, tak dítěti dostává ve stejný čas pomoci, zvyšuje důležitost vztahu rodič-dítě jako cíle terapie, místo cílení terapie na dva subjekty, na dítě jako samostatnou jednotku a na rodiče jako samostatnou jednotku. A jako poslední výhodu uvádí autoři to, že rodiče mohou na skupině sdílet podobné problémy. Za nevýhody autoři považují snížení přímé interakce mezi dítětem a rodičem, která bývá často naopak ve své intenzitě podporována. Také takovýto systém přináší více proměnných, které musí terapeuti sledovat a klade to větší nárok na jejich profesionalitu (Pasnau, Myer, Davis, Lloyd, Kline, 1976).

Výsledky prezentovaných studií potvrzují důležitost rodiče v terapii dítěte a předkládají další aspekty paralelního procesu dětské a rodičovské skupinové psychoterapie a poradenství.

5. Prožívání výchovy problematického dítěte z pohledu rodiče

5.1. Úvod do problematiky

V této kapitole se zaměříme na prožívání výchovy problematického dítěte z pohledu jeho rodičů. Pojem problematické dítě je pro naši práci potřeba specifikovat. V naší práci považujeme dítě za nositele problému. Konkrétněji se jedná o děti, které se projevují jako neklidné, mají potíže s chováním a potřebují zvláštní péči rodiče. Tak bychom totiž mohli charakterizovat vzorek dětí v empirické části této práce. Zaměříme se hlavně na rodičovské prožívání výchovy dětí, které se podobají svou charakteristikou těm, které se ocitly v našem výzkumu. Tedy na výchovu neklidných dětí. Z dostupných informací můžeme naši skupinu označit jako skupinu dětí s poruchou pozornosti, ADHD, ADD nebo poruchou chování. Děti však nejsou předmětem naší práce. Proto nám tato definice poslouží jako dostatečný rámec.

5.2. Rodičem neklidného dítěte

Výchozí problém rodičovství neklidného dítěte ze strany rodiče – matky, je dilema rodičovství jako takového. „Zpochybněním tradičních hodnotových představ není už pro mladou matku samozřejmostí zůstat u malého dítěte. Učini-li to, často se cítí znevýhodněna... Vzdává se seberealizace v zaměstnání a tím sama sobě zůstává něco dlužna. Na druhé straně, zůstane-li v zaměstnání...vzdává se z velké části mateřské role a svého dítěte a cítí se zase vina vůči dítěti“ (Prekopová, Schweizeová, 2008, s. 60). Z toho vyplývají pocity, se kterými se rodiče neklidných dětí potýkají. Kolčáková a Lacinová (2007, s. 55-56) shrnují tyto pocity: „Zklamání, pocit viny, nepochopení, ponížení, pocit neschopnosti, stud, nejistota, frustrace, ambivalence, vyčerpání, beznaděj, stres“.

Z výzkumu Kolčákové a Lacinové se ukazuje celá řada oblastí, které jsou pro rodiče neklidných dětí **zdrojem problémů**. Jsou to **každodenní činnosti**, kam autorky řadí: oblékání, jídlo, úklid a usínání. Dále se jedná o **školu a učení** - tam patří: časová náročnost učení se s dítětem a neadekvátní reakce na nezdar při učení, motivace k učení a nepochopení ze strany učitelů dítěte, jeho nedůvěrou vůči

rodičům dítěte. Rodiče ve výzkumu také popisovali obavy spojené se změnou školy. Další zdroj problémů, který je ve výzkumu popisován, je skloubení péče o více dětí. Více dětí zvyšovalo intenzitu potíží u neklidného dítěte. Poslední zdroj problémů byl identifikován pod názvem **neadekvátní reakce** dětí. Sem spadají například běžné situace, kdy se rodiče setkávali s nelogickými řešeními ze strany dětí, například reakce pláčem na situaci, kde bychom čekali méně emočně podbarvenou reakci. Nebo depresivní nálady a sebedoceňování dětí (Kolčárková, Lacinová, 2007).

Problematikou obtížnosti výchovy dětí s různými problémy se věnuje množství výzkumů. Obtížností rodičovství se věnuje například výzkum E. G. Sprattové, C. F. Saylor a M. M. Macaisové (2007). Jejich výzkum se týkal zjišťování míry **stresu u rodičů** dětí s různými problémy a faktory, které stres při výchově různých dětí ovlivňují. Ve studii porovnávali čtyři různé skupiny dětí a jejich rodičů. První skupina byla tvořena rodiči dětí s kombinací vývojových poruch, poruch chování, neurologickými potížemi a poruchami emocí. Druhá skupina byla tvořena rodiči dětí, u kterých bylo při porodu zjištěno krvácení v mozku. Třetí skupinu tvořili rodiče dětí s poruchami učení a poruchami pozornosti. A čtvrtou skupinu tvořili rodiče dětí s defektem neurální trubice. V úvahu byly také brány dostupné zdroje pomoci. Výsledky výzkumu potvrzují, že u všech skupin rodičů je míra stresu spojená s výchovou vysoká, avšak zajímavě se ukazuje fakt, že v případě rodičů dětí, jejichž stav je špatný už od narození, je k dispozici mnoho zdrojů k zvládnutí stresu, zatímco u dětí, kde se výchova stává problematická později, jsou tyto zdroje více limitovány. Autoři dále vysvětlují, že rodiče, kteří již od narození dítěte vědí, že se budou muset vyrovnat s problematickým rodičovstvím, prožívají méně stresu spojeného s výchovou.

Další výzkum, který popisuje náročnost rodičovství neklidných dětí, se zaměřuje na srovnání oblastí, které rodiče vnímají jako problematické, s kontrolní skupinou. Výsledky ukazují, že matky dětí s poruchami pozornosti prožívaly jako více **problematické oblasti** týkající se: akceptace dítěte, zvládnutí výchovy, prožívaly dítě více jako zátěž, pociťovaly touhu po změně situace, považovaly výchovu dítěte jako obtížný úkol, selhání v roli rodiče, a jako problematické prožívaly chování dítěte (KADESJÖ, STENLUND, WELS, GILLBERG, HÄGGLÖF, 2002).

Shrnutí

Současné výzkumy z oblasti rodičovství neklidných a problematických dětí ukazují náročnost jejich výchovy. Výchova takových dětí je pro rodiče velice náročná a spojená s vysokou mírou stresu. Výchova se ve výzkumech ukazuje jako problematická zejména v oblastech každodenních činností, školy, a v reakcích dítěte.

6. Výzkum

6.1. Cíl výzkumu

Výzkum si klade za cíl popsat, jak matky dětí mluvili o roce stráveném v podpůrné skupině. Skrz tyto výpovědi pak popsat, jak matky tento rok prožívaly. Výsledkem analýzy by měla být teorie, která by zachytila prožívání rodičů tohoto konkrétního terapeutického cyklu a to, co je v tomto prožívání podstatné.

6.2. Tvorba výzkumných otázek

Na tomto místě se budeme zabývat tím, jaké jsou výzkumné otázky a jak vznikaly. Jak již bylo řečeno, výzkum si kladl za cíl popsat a vysvětlit pohled matek na podpůrnou skupinu, kterou tyto matky prožily spolu se svými dětmi. Abych však mohl vysvětlit pojem pohled, je třeba spolu s tím popsat cestu za výzkumnými otázkami. Naše výzkumná otázka musí být dostatečně otevřená, aby byla připravena pro jakoukoliv odpověď, kterou „pohled“ matek může přinést. A aby byla otevřená všemu, co by se ukázalo jako relevantní. Avšak přesto bylo třeba vytýčit si rámeček. V našem případě je tento pohled zachycený v rozhovoru. Naše data mohou být do značné míry zkresleny několika faktory. Za prvé jsou to otázky terapeutů, které mohly významně ovlivnit obsah rozhovorů. Tento fakt nelze v mnoha částech výzkumu kontrolovat, avšak rozhovory byly polo-strukturované, což zajistilo podobnost některých témat u více rodičů. Avšak vždy, když bylo nějaké téma touto strukturou do rozhovoru přineseno terapeutem, reakce rodičů byly odlišné. I tak musíme připustit, že pohled, který je v rozhovorech zachycen, je do jisté míry ovlivněn tím, co do rozhovoru vnesli terapeuti. Jedna část tohoto přístupu je pro výzkum užitečná; jsou to polo-strukturované otázky, které přivedly stejná témata do všech rozhovorů. Druhá část jsou empatické reakce a zájem terapeutů o některá témata, a snaha pomoci klientům i při rozhovoru, například nějakou radou, nebo názorem. Těchto omezení jsem si byl při tvorbě otázek vědom. Avšak v rámci výzkumu jsem s touto proměnnou nepracoval. Naopak jsem se mohl spolehnout na to, že klienti v rámci struktury rozhovoru budou muset čelit konzistentní baterii otázek. Tento fakt tedy garantoval možnost toho, že lze považovat tímto způsobem všechny rozhovory za konzistentní. A že výzkumné otázky, tak jak je stanovím, budou použitelné na všech pět rozhovorů.

Aby tedy pojem pohled získal poněkud praktičtější podobu a hlavně podobu otázky, rozhodl jsem se definovat jej baterií dílčích výzkumných otázek, které dle mého názoru odpovídají tomu, co by mohl v našem případě být onen pohled. První otázky, na které jsem chtěl znát odpověď, byly, **jak rodiče prožívají terapii. A co je pro ně v terapii důležité.** Těmito otázkami jsem se chtěl zaměřit přímo na rodiče, jako na klienta podpůrné skupiny. Dále bylo důležité vyjasnit si, jak ve výzkumu figuruje dítě. Protože rodič a dítě přicházejí do terapie jako pár a klienty jsou oba dva a zároveň jako dvojice, tedy celek. Proto jsem se rozhodl další otázkou zkoumat to, jak rodič vnímá dítě v terapii. Vznikla tedy otázka, **jak rodič vnímá, co prožívá v terapii dítě, a co rodič vnímá jako důležité v terapii pro dítě.** Dále, jsem chtěl, aby pole mého zájmu zůstalo vzhledem k povaze výzkumu co možná nejvíce otevřené dalším proměnným, které by se později ukázaly jako důležité. Abych ale neztratil ze zřetele základní otázkou, kterou je pohled rodiče, rozhodl jsem se, že další otázkou bude, **která další témata jsou pro rodiče důležitá.** V této otázce jsem však musel spoléhat, lépe řečeno předpokládat to, že vše, o čem se bude rodič v rozhovorech zabývat, patří do pole terapie. A je to tím, čím se rodiče v souvislosti s terapií zabývají a co prožívají.

6.3. Výzkumné otázky

Takto vznikly tři výzkumné otázky, kterými jsem se snažil prakticky uchopit pojem pohled rodiče na dětskou skupinovou terapii v kontextu materiálů, které jsem měl k dispozici tak, aby zůstaly dostatečně otevřené.

Výzkumné otázky jsou:

- **Jak rodiče prožívají terapii? A co je pro ně v terapii důležité?**
- **Jak rodič vnímá, co prožívá v terapii dítě a co rodič vnímá jako důležité v terapii pro dítě?**
- **Co dalšího je pro rodiče důležité?**

6.4. Metodologie (metoda sběru a zpracování dat)

6.4.1. Úvod

V této kapitole je popsána metodologie předkládaného výzkumu. Kapitola je rozdělena na tři části. V první části se budeme věnovat **metodám sběru dat**, následovat bude část věnovaná **souboru dat** a na závěr se budeme **zabývat metodami zpracování dat**.

6.4.2. Metoda sběru dat

Data pocházejí z evaluačních rozhovorů s matkami, které se uskutečnily v červenci roku 2011. Jednalo se o matky, které se svými dětmi docházely rok na uzavřenou podpůrnou skupinu jednou týdně do Pedagogicko-psychologické poradny v Praze 6. Děti těchto matek byly žáky prvního stupně základní školy. Konkrétně třetí až páté třídy. Skupiny byly doporučeny dětem s poruchami chování, ADD, ADHD, s problémy v komunikaci s dospělými a vrstevníky. Matky docházely na paralelní podpůrnou skupinu.

Jeden cyklus terapeutické skupiny trvá jeden rok. Práce probíhá skupinovou formou práce. Paralelně vedle sebe probíhají dvě skupiny, na jedné se scházejí rodiče na podpůrné skupině a na druhé děti na terapeutické skupině, přibližně jednou měsíčně jsou skupiny spojeny a rodič je na skupině se svým dítětem. Každou skupinu vedli dva terapeuti, na společné skupině byli vždy přítomni všichni terapeuti. Skupina se schází od října do června a respektuje tím školní rok.

6.4.3. Výzkumný soubor

Do výzkumu byly vybrány rozhovory s pěti matkami. **Kritéria pro výběr** byla ta, že matka s dítětem chodili pravidelně, s minimální absencí, po dobu alespoň jednoho školního roku, což je standardní doba, po kterou trvá jeden intervenční cyklus, tak jak jej Poradna nabízí. Minimální absence je pro výzkum definována 75% docházkou na skupinu. Tuto docházku splnili všichni rodiče, se kterými byl proveden rozhovor.

Rozhovorů se účastnilo šest matek a jeden dědeček. Fakt, že se jedná převážně o matky a ne třeba o otce jistě není náhodný, ale v tomto výzkumu se nestal zkoumanou proměnnou. Mohl by se však stát námětem pro další výzkum. Přesto

občas tatínkové, výjimečně i dědečkové s dětmi na skupinu docházeli, avšak velice ojediněle a ne pravidelně, v našem výzkumném souboru se jednalo pouze o příležitostnou náhradu matky.

6.4.4. Metody zpracování dat

V této části bude podrobně popsán a zdůvodněn proces práce s daty. Text bude seřazen podle logické návaznosti dané tím, jak práce s daty probíhala.

6.4.5. Vznik dat

Z devíti rodičů, kteří se cyklu zúčastnili, projevilo sedm zájem o evaluační interview po absolvování jednoho terapeutického cyklu, trvajících jeden školní rok. Z těchto sedmi bylo pět náhodně vybráno k analýze.

Analyzované evaluační rozhovory proběhly jako **polo-strukturované**. Rozhovory prováděla jedna z psychoterapeutek skupiny. Dále byla u rozhovorů přítomná i druhá psychoterapeutka a já jako pozorovatel.

V rozhovoru se tázající zabývala těmito otázkami, které tvořily hrubou strukturu rozhovorů:

- Bere vaše dítě nějaké léky?
- Jak vaše dítě mluví o skupině?
- Jaké to bylo pro vás na rodičovské skupině?
- Jaké to pro vás bylo na společné skupině?
- Je něco, co byste chtěla vědět od nás?

Struktura rozhovoru nebyla pevně dána. Zmíněné otázky zazněly v různém pořadí v závislosti na dialogu. Výjimkou v pořadí probíraných otázek a témat byly otázky, zda dítě bere léky a zda dítě měnilo školu. Těmito otázkami rozhovory začínaly.

Rozhovor vedla vždy jedna psycholožka. Přisedící psycholožka kladla doplňující otázky. Já jsem se jako výzkumník rozhovoru aktivně neúčastnil.

Rodiče byli informováni o tom, že je rozhovor s nimi nahráván a že se může stát, že bude použit jako materiál při výzkumu. S touto skutečností písemně souhlasili při vstupu do skupiny podpisem informovaného souhlasu. A znovu byli

dotazování před začátkem každého rozhovoru ústně, zda s nahráváním souhlasí. Svůj souhlas všech pět matek znovu ústně potvrdilo. Stejně tak vyjádřily ústní souhlas s tím, abych se účastnil rozhovorů já jako pozorovatel.

6.4.6. Analýza dat

Rozhovory s rodiči byly tedy nahrány na diktafon a poté přepsány do písemné formy. Každý rozhovor trval přibližně třicet až čtyřicet minut.

Vzhledem k povaze výzkumu jsem se rozhodl pro **kvalitativní výzkum**. Jako metodu jsem zvolil **zakotvenou teorii**. Při analýze jsem se opíral o publikace: Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie od autorů Strauss a Corbin a o knihu Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách od autorů Švaříčka a Šed'ové. Pro tento výzkum jsem zvolil zakotvenou teorii podle Strausse a Corbinové.

Analyzováno bylo pět rozhovorů. Přepsaná data byla podrobena otevřenému kódování (Švaříček, Šed'ová, 2007). Přepsané rozhovory byly rozděleny na významové jednotky. Těmto jednotkám byly přiřazeny kódy. Výpovědi rodičů s přiřazenými kódy byly následně rozděleny do tematických kategorií podle principu axiálního kódování (Strauss, Corbinová, 1999). Jednotky byly do kategorií shlukovány na základě společných témat. Témata vznikla na základě toho, co měly jednotlivé výpovědi společné a na základě společného výskytu ve všech pěti rozhovorech. Na závěr byly zkoumány společné vztahy kategorií. Kategorie, která byla nejvíce nasycena a měla nejsilnější vztah s ostatními kategoriemi, byla definována jako centrální. Následně proběhlo selektivní kódování, vztažení velkých kategorií k jedné centrální. Výsledkem je teorie, závěr, který odpovídá na výzkumné otázky (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Data byla rozdělena do těchto kategorií:

- **Sdílení – rodič sdílí konkrétní problém**
- **Rodičovská skupina - vztah rodičů ke skupině**
- **Dětská skupina - rodič mluví o vztahu dítěte ke skupině**
- **Škola - rodič mluví o škole**
- **Rodič mluví o dítěti a jeho vlastnostech**
- **Komunikace s dítětem a jeho výchova „u nás doma“**

- Léky
- Psychologická péče

Dále se jako velmi málo zastoupené a neopakující se kategorie objevily: **Společná skupina, Mužská skupina, Otec**. Jednotlivé kategorie jsou detailně popsány v samostatných kapitolách. Kategorie léky a psychologická péče jsou z analýzy vynechány. Důvodem je pouze informativní charakter těchto témat. Terapeuti se ptali, zda děti berou nějaké léky a zda jsou v péči psychiatra, nebo zda mají zájem o další péči. Tato témata nejsou předmětem našeho výzkumu.

6.4.7. Omezení v metodologii

Témata výše vypsáných otázek byla vybrána pro potřeby evaluace roční práce s rodiči a jejich dětmi ze strany pracoviště. Do jejich obsahu jsem neměl možnost zasahovat. Tento fakt výrazně ovlivnil budoucí analýzu tím, že některá témata nešlo ex post rozvést, ačkoliv se ukázala jako velice zajímavá. A detailnější výpověď rodičů o těchto tématech by byla velkým přínosem pro tuto práci.

Rozhovory byly limitovány časem, což dle mého názoru významně ovlivnilo hloubku obsahu některých témat. Čas byl omezen na třicet až čtyřicet pět minut na jeden rozhovor z organizačních důvodů a časových možností pracoviště. Primárním cílem rozhovorů, totiž nebyl výzkum, ale záměr vytvořit prostor pro zpětnou vazbu rodičů směrem k poradně a vznik evaluační zpětné vazby pro pracoviště. Další cíl rozhovorů byl dát rodičům prostor pro rozhovor mimo skupinu samotnou.

6.5. Analýza

6.5.1. Úvod

V této části textu budou rozhovory podrobně analyzovány. Kapitola je organizována dle „velkých“ témat, která se při procesu kódování ukázala jako dominantní. Je třeba hned z kraje uvést, že většina těchto témat byla do rozhovorů vnesena přímo terapeuty. Jedná o témata: Rodičovská skupina, Dětská skupina a Léky. Zatímco témata Rodič mluví o dítěti, Problematické situace doma a ve škole a téma Komunikace a výchova vnesli do rozhovoru spíše rodiče. Při čemž témata, vnesená terapeuty se svou podstatou více týkají zájmu poradny a evaluace práce s klienty, zatímco témata vnesená rodiči pramenní ze zájmu rodičů se něco **dozvědět a sdílet**.

Cílem analýzy je zachytit **jak rodiče prožívají podpůrnou skupinu a terapii dětí jejich pohledem**. Při provádění analýzy jsem si kromě výzkumných otázek potřeboval stanovit otázky praktičtější. Za tímto účelem jsem vytvořil tyto „pracovní“ otázky:

- O čem rodič v rozhovoru mluví?
- Jakou formou rodič mluví?
- Která témata v rozhovorech jsou?
- Jaká témata rodiče přinášejí do rozhovorů?
 - Co rodiče potřebují?
 - Co rodičům pomáhá?
 - O čem potřebují mluvit?
 - O čem se v rozhovorech nemluví a je zajímavé, že tomu tak je?
 - Jak mluví o dítěti?
 - Jak mluví o sobě?
 - Jak mluví o péči, které se jim a jejich dětem v terapii dostalo?
- Co do rozhovorů přinesli terapeuti?

Následuje popis podstatných fenoménů, tedy kategorií, které vznikly. Kurzívou jsou psané přímé citace rodičů. Jejich výpovědi nebyly nikterak pozměněny ani upraveny, mnohdy tedy nejsou spisovné. Věříme ale, že zachovaná podoba výpovědí poskytne věrohodnost. A nebude čtenáře nikterak obtěžovat.

6.5.2. Rodičovská skupina: vztah rodičů ke skupině

Tato část se týká toho, jak rodiče mluvili o rodičovské skupině, jak skupinu prožívali. Výpovědi rodičů na toto téma byly ve všech třech rozhovorech iniciovány otázkou psychologů.

Otázka, kterou se terapeuti ptali na toto téma, ve všech pěti rozhovorech odpovědělo všech pět matek. Otázka vždy zněla: „*Jaké jsou skupiny pro Vás*“, nebo „*jaké jsou pro Vás rodičovské skupiny*“? Matka (T) odpověděla takto: „*Tak nějak si vyslechnu ostatní. Když se mě někdo zeptá, tak odpovím, ale mně to nevadí. Slyšíme, že v tom nejsme jediní*“. V této odpovědi, tedy matka mluví o naslouchání, které může vést k hypotéze, že pro tuto matku je důležité **sdílení** něčeho s ostatními. I pro matku (L) bylo v odpovědi na tutéž otázku **sdílení** důležité. Odpověděla takto: „*...a člověk aspoň vidí, že v tom není sám*“. V obou výpovědích se tedy dá říci, že jde o fenomén, který můžeme vysvětlit skrz teorii **universality**, jako pomáhajícího faktoru v psychoterapii. Zde se universalitou myslí skutečnost, že matky vidí, že nejsou jediné, kdo se potýká s problémy s dítětem, ve škole apod. Matka (L) o přínosu ve skupině dále sdělila: „*Některým věcí vidí, že jsou ještě horší, než má on sám. Takže je to uvolňující, že vidíte, že se něco děje, nebo že někdo má zase jiné problémy než máte vy*“. Matka (L) tedy přímo mluvila o úlevě z toho, že vidí, že není jediná, kdo má dítě s problémy, a co víc, to, že vidí, jak někdo je na tom hůř, pro ni mohlo být zdrojem úlevy. Třetí matka (O) mluvila o rodičovské skupině v kontrastu se skupinou společnou. Společnou skupinu prožívala podle svých slov jako nepříjemnou, takto mluvila o svých nepříjemných pocitech: „*Já nemám ty společný ráda. Já jsem nerada středem společnosti. Kór ta první skupina. Já když se tam měla otevřít před takovou skupinou lidí. Mě to bylo tak nepříjemný, že jsem byla zpocená. Pro mě to je nepříjemný, tam něco říkat*“. Pro matku (O) bylo nepříjemné na skupině mluvit, natož aby se zmínila o čemkoliv, co by podle její výpovědi hodnotila na společné skupině kladně, nebo přínosně. Je však možné, že u matky (O) hrál významnou roli fakt, že pro ni nebyl toho času přijatelný způsob skupinové práce, nebo že tento její prožitek byl natolik silný. Tuto hypotézu lze podložit její výpovědí: „*Nikdy jsem se neúčastnila takových...*“ (pozn.: skupin). Matka však na to dodává, že na skupiny chodila kvůli svému dítěti: „*Tak ale musím to nějakým způsobem absolvovat, kvůli němu*“. Ke skupině, kde jsou pouze rodiče, se vyjádřila: „*Na tý společný je to jedno, tam je nás pár...*“. Nicméně také nemluvila o ničem, z čeho by

se dle její výpovědi dalo usuzovat o tom, že chce sdělit nějaké kladné prožitky nebo zisky. Rodičovskou skupinu však také popsala takto: „*To je, jako když bychom seděli na kafi a povídali si. To mi vůbec jako nepřijde. Protože tam si vlastně povídáme. A kdo nechce, tak nemusí. Nejsou to činnosti na povel. To je jenom, když bych chtěla. Ale nemusím se vyjadřovat*“. Toto je výpověď, u které lze polemizovat o vyjádřeném přínosu. Avšak nelze usoudit na nic konkrétního, neboť v rozhovoru nezaznělo, co pro matku (O) znamená „*být na kafi*“. Je však patrné, že je rodičovská skupina pro matku příjemnější, než skupina, kde je společně s dítětem a jakoby se zdálo, že je pro ni příjemná. Význam tohoto přirovnání by tak mohl i přes ostatní výpovědi na nějaký kladný význam pro matku (O) poukázat. Předávání informací s ostatními členy skupiny popsala: „*Když si tam předáváme ty zkušenosti s těma našima dětma, který mají podobný problémy. Tak to mi úplně stačí*“. Čtvrtá matka (M) se o rodičovských skupinách vyjádřila podobně jako matky (L) a (T): „*Já jsem spíš poslouchala ty ostatní rodiče. Co jako povídali a tak nějak jsem si říkala, to snad není úplně nejhorší* (pozn.: její dítě). *Chvilkami je člověk úplně hotovej. Tak to je pak líp člověku*“. Také dodala: „*To spěje k tomu, že ten Milan není úplně nejhorší*“. Poslední matka (K) však o skupině mluvila trochu jinak. Mluvila sice také o **sdílení**, ale navíc sdělila, že **problémy na skupině řešit**. Což je jiné, než jak tomu bylo u předchozích čtyř matek, které o konkrétním řešení na skupině nemluvily. Slovy matky (K): „*Pro mě celkem fajn, já jsem byla spokojená. Já jsem měla možnost řešit si ty problémy průběžně, takže bylo možný konzultovat, co nás v tu chvíli trápí*“.

Terapeuti se dále ptali na to, zda rodičům na rodičovské skupině chybí nějaké téma, respektive něco, co by měli vnést terapeuti. **Rodiče se k této otázce vyjádřili shodně tak, že o žádné konkrétní téma přivedené terapeuty zájem nemají, že jsou spokojeni s tématy, která jsou.** Matka (T) se vyjádřila takto: „*Mě to vyhovuje tak jak to je. Někdo mluví o něčem konkrétním, každý má k tomu něco svoje*“. Matka (O) mluvila o informačním přínosu, kdy jako užitečné považuje to, jak jiní rodiče postupují při výchově dítěte. „*Když vidíte, nebo slyšíte, jak někdo reagoval. Tak zjistíte, že byste to taky mohl takhle. Tak to stačí*“. Matka (L) se k tématům na skupině vyjádřila stručně: „*Já si myslím, že je to takový zajímavý*“.

Za zmínku stojí fakt, že **žádná z matek nemluvila o terapeutech**, kteří skupinu vedou, případně o konkrétních situacích, které na skupině zažily, nebo o tom, že by pro ně byl vztah k terapeutům, nebo k členům skupiny důležitý. Také je

zajímavé, že matky se žádným náznakem nedotkly **tématu zakázek**. Na první skupině totiž všechny matky pracovaly na zakázce, kde měly jasně formulovat cíl a přání, co by chtěly změnit, zlepšit. A po skončení cyklu v době konání rozhovorů žádná z matek nezmínila původní zakázku. Lze tedy vyslovit hypotézu, že **sdílení bylo nakonec pro matky důležitější, než změna chování jejich dítěte a změna jejich výchovných strategií, či komunikace s dítětem**, což byly převážné formulace zakázek při vstupu matek do terapie, naopak to, že by si matky přály sdílení, se v zakázkách nikde neobjevilo.

Shrnutí

Všech pět matek mluvilo o tom, že je pro ně důležité na rodičovské skupině to, že slyší, že nejsou jediné, kdo má takové problémy se svým dítětem. Pro matky bylo důležité, že vidí i problémy, které řeší jiní rodiče a že mají prostor o tom společně mluvit, k tomu ještě jedna matka dodala i to, že problémy na skupině může řešit, takže dostává nějaký přímý „návod, nebo rady, jak řešit své potíže“.

Pokud by se tato část analýzy shrnula do jednoduchého vyjádření, dá se říct, že se ukazují za důležité tyto dva faktory: Sdílení **zkušeností a universalita** ve smyslu: „Nejsem jediný, kdo má tyto potíže“.

6.5.3. Dětská skupina „Rodiče o vztahu dítěte k Dětské skupině“

V této části textu je popsáno, jak se rodiče dotkli tématu dětské skupiny. A to jak rodiče komunikovali s dětmi o skupině. Matky byly v rozhovoru dotázány na to, **jak jejich dítě mluví o skupině s rodičem a jak se na skupině má.**

Matka (L) sdělila: „*On o tom moc nemluví. On to bere, že sem musí. Jak jsem říkala. Nadšenej on moc není...on o tom nehovoří*“ Rodič dále upřesňuje, že se domnívá, že dítě vnímá skupinu jako **povinnost**. Také matka (O) mluvila o tom, že její dítě by na skupinu nejraději nechodilo: „*No on by sem nejradši nechodil*“. Na tomto místě je zajímavé zmínit, že z pohledu terapeutů se jak klient (O), tak klient (L) na skupině, na rozdíl od dalších třech dětí, projevovali v konfliktu s pravidly a oba měli v době docházky na skupinu značné výchovné potíže ve škole. Na rozdíl od klienta (T), který se na skupině z pohledu terapeutů žádných konfliktů neúčastnil. Jeho matka (T) na tuto otázku odpověděla: *Je nadšenej, z toho. Jemu se tu líbí, ...ty hry. A takhle to vnímá, jako hry*“. **Zajímavě se tedy ukazuje vztah mezi tím, jak se**

z pohledu rodičů jejich dětem na skupině líbí, a tím, jak jsou rodiče motivováni na skupinu chodit a jak rodiče s dětmi hovoří o smyslu skupiny. Což dokládá i výpověď další matky (M). Matka (M) sdělila: „*Ze začátku k tomu přistupoval, že neví, do čeho jde. Pak se mu to začalo líbit, hrát ty hry. Užil si to*“. Matka (O) hovořila o tom, jak je těžké jejího syna na skupinu dostat. A sama, když byla dotázána, na smysl skupiny pro svého syna (O) odpověděla, že neví, jaký smysl to má pro Ondru. Avšak na otázku: Na co si myslí, že to Ondrovi je, odpověděla: „*No říkám mu chodíš tam proto, aby ses naučil ve škole nějak fungovat*“. Je tedy možné se domnívat, že druhá výpověď se týká spíše smyslu, jaký má docházka do skupiny pro rodiče, ale dítě samotné není v „kontaktu“ se smyslem, nebo nedošlo k situaci, kdy by dítě s rodičem o takovém smyslu komunikovalo, nebo jej rodič nezachytil, nebo nesdělil. Tuto hypotézu lze také podpořit další výpovědí matky (O) z pokusů komunikovat s dítětem o smyslu skupiny, kde se dítě staví v odporu k matce a ke skupině, matka (O): „*A ve finále on řekne...mě to je stejně jedno...takovej postoj*“. Matka (L) sdělila, že její dítě vnímá skupinu jako povinnost. A také dodala, že Lukáš s ní o skupině mluvit nechce. Matka (T) na tom byla ve srovnání s matkou (O) a (L) v komunikaci se svým dítětem o skupině relativně lépe. Tomáš vnímal docházku na skupinu jako kroužek, kde slovy matky: „*...on pomáhá těm druhým, aby se nestyděli*“. Také s matkou sdílel konkrétní dění na skupině. Což svědčí o jiné kvalitě vztahu rodiče s dítětem a o jiném vnímání docházky na skupinu.

Matka (K): „*...musela jsem se ho ptát, co se mu tam líbilo*“. Dozvěděla se od něj, slovy matky: „*...že se dovedl krotit a že snad poznal nové kamarády, že byl rád, že poznal nové prostředí, ale nastaly momenty, kdy řekl, já nechci*“. Takto sdělená a jasná reflexe od žádné jiné matky nezazněla. Matka (K) se ale také setkala s odporem dítěte. V rozhovoru popsala situaci, kdy si její syn hrál doma před skupinou s kamarádem a matka jejich hru přerušila, protože už museli odejít na skupinu. Kuba řekl, že na skupinu nechce, a sdělil, že ho bolí břicho. Matka jej přes to, ve víře, že simuluje, na skupinu odvedla. Druhý den ráno, po skupině, bylo Kubovi skutečně špatně a bolelo ho břicho. Matka k této situaci dodávala: „*...tak to je takový prostě...no a v tu chvíli: „tys mi nevěřila“ (parafráze dítěte slovy matky). Tak já opravdu nevím, zase jsem ho peskovala za to, že tam měl toho kamaráda a bylo mu zle, takže to jsou takový...*“. Matka dále mluvila, že je pro ni celkové někdy těžké přimět syna, aby někam šel. Slovy matky: „*...to je ta křivka, najednou já nikam nepůjdu, a těžko horko ho někam dostat...*“

Z dostupných výpovědí lze identifikovat několik **postojů k docházce na skupinu**.

Ze strany dětí je to **povinnost** („musím“), kde zdroj této povinnosti je rodič, který ji ukládá. Což vede někdy k tomu, kdy se rodič dostává do situace, kdy musí použít autoritu, nebo jinak dítě přimět k tomu, aby na skupinu šlo. Dále je to motivace dětí pomoci jiným dětem na skupině a **faktor zábavy her**, respektive technik použitých na skupině. Ze strany rodičů je to touha po tom, aby se dítě **naučilo „fungovat ve škole“**.

Odlišné postoje matky (T) a jejího dítěte se objevili verbálně i v rozhovoru. Matka tuto odlišnost popsala slovy: *Ty jeho potíže jsou jiný, než u jiných dětí. Já jsem si všimla, že většina tam jsou ty impulzivní*. Její syn je více sdílný, o skupině mluví, ale také na skupině nezažívá konflikty s jinými dětmi a s pravidly skupiny. Což matka vnímá, ale na otázku, zda jí to vadí, že jsou odlišní a mají jiné potíže, než její dítě, odpověděla, že jí to nevadí.

Z pěti matek dvě, matka (L) a matka (M), projevíly zájem o to vědět, zda její syn nezlobí na skupině.

Z mého pohledu je však také zajímavé, že matky nesdělují více konkrétně smysl a cíl docházky na skupinu ze své strany a ze strany dítěte. Objevil se pouze jeden konkrétní motiv: aby se dítě naučilo fungovat ve škole, při komunikaci dítěte a matky o tom, jaký má skupina pro dítě smysl. Je tedy zajímavé, jak tento proces vlastně funguje, a jak je vlastně dítě motivováno rodičem chodit někam, kam nechce. A co se skrývá pod imperativem „muset“ chodit. Zda děti, které na skupinu „musí“, nemohou například docházku na skupinu vnímat jako trest za zlobení.

Shrnutí

V této části analýzy se ukazuje, že dvě matky mají zprávu o tom, že jejich děti vnímají skupinu jako **povinnost**, a že na ni nechodí rády. Dvě děti měly skupinu naopak rády a u jednoho se z dostupných výpovědí nedá postoj určit. Respektive zazněly klady, ale i zápory docházky na skupinu ze strany dítěte. Ukazuje se zde vztah mezi tím, že děti, které nerady na skupiny chodí, také o skupině s rodiči nemluví, zatímco matka (T) a matka (M) se dozvídají od svých dětí podle dostupných výpovědí více a jejich děti mají ke skupině kladný postoj. Vzhledem

k silně proměnlivé dynamice skupiny a velmi malému vzorku však nelze tento vztah generalizovat, ale individuálně se jeví jako zajímavý. Z výpovědí dále vyplývá to, že **motivace dětí a rodičů na skupinu chodit není komunikována jasně a je rozdílná mezi matkou a dítětem.**

Pro tři matky z pěti je dále těžké děti někdy na skupinu přivést. Dále se z dostupných dat ukázala souvislost mezi tím, jak se dítě na skupině projevuje a tím, zda dítě mluví o skupině kladně. Naopak děti, které matce sdělily, že se jim na skupinách líbil program – hry, sdělují rodičům také to, že na skupinu chodí rády.

Ze strany dětí je tedy skupina vnímána jako: **povinnost**, nebo jako „kroužek“, kde se hrají **hry**, které se jim líbí.

6.5.4. O škole

Úvod do kapitoly

V této kapitole se budeme zabývat tím, jak rodiče mluvili v rozhovorech o škole. Kategorie škola vznikla jako společný název pro subkategorie, které svou povahou patří do prostředí školy. Patří sem to, jak rodiče mluvili o: **chování jejich dítěte ve škole, vztahu rodiče k učitelům jejich dítěte, vztahu dítěte k učitelům, známkách a úkolech. Dále také rodiče sdíleli některé konkrétní situace, do kterých se jejich dítě dostalo ve školním prostředí.**

Ačkoliv se jako společné prostředí těchto výpovědí ukazuje školní prostředí, obsah a zejména děj, o kterých rodiče mluvili, se mezi rodiči značně lišil. A společné bylo více prostředí, kterého se tyto výpovědi rodičů týkaly, než obsah ve výpovědích jednotlivých rodičů. O školním prostředí mluvilo všech pět rodičů. A z rozhovoru je patrné, že **škola hraje v životě rodičů velmi důležitou roli.** Všechna témata, o kterých rodiče v rozhovorech mluvili, se téměř vždy nějakým způsobem dotýkala školy, nebo se nějak jinak s prostředím školy překrývala.

Problémy vymezené učitelem

Matka (O) byla na začátku rozhovoru dotázána, zda vidí nějakou změnu v chování svého dítěte, po té, co začalo brát léky (Ritalin). Matka (O) sama začala mluvit o ději vztahujícím se k lékům, a který patří do školního prostředí takto: „*Je to vidět. Takže říkala (učitelka), že se...Že už nevtrhne do třídy jako velká voda. Že tohle se zlepšilo*“. Léky jako prostředek k změně stavu dítěte si tedy matka okamžitě

spojila s prostředím školy a jejich účinek spojila jen s chování ve škole. Škola je zde tedy jako prostředí, kde je nějakým způsobem důležité, aby se její dítě chovalo „dobře“, možná klidněji, a léky vnímá jako podstatnou příčinu změny stavu. Důležitým kanálem pro zpětnou vazbu je pro matku (O) to, jak situaci hodnotí učitelé dítěte. I z výpovědi dalších rodičů je patrné, že pokud pro rodiče nastává problematická situace, děje se tak ve výpovědích rodičů prostřednictvím komunikace s učitelem. A problém, jak o něm v rozhovorech matky mluvily, je vymezen tím, co učitel o dítěti rodiči sdělí a **jak učitel problém vymezuje**. Naopak žádný rodič nemluvil o problémech, týkajících se školního prostředí, se kterým by za rodičem přišlo dítě, natož aby se matka mluvila v rozhovoru o problému, tak jak jej popsalo a vymezilo dítě. Můžeme tedy položit hypotézu, **že v rámci rozhovorů bylo pro rodiče důležité sdílet problémy ze školního prostředí, které vymezil učitel dítěte**. A byly to pak právě takové problémy, o kterých rodiče v rozhovorech mluvili. Může tedy být i možné, že rodiče potřebovali spíše sdílet situace, kdy se dostali do konfliktu s učitelem a ne ty situace, ve kterých není učitel zainteresován, a kde figuruje například jen dítě a rodič, nebo dítě bez učitele.

Vztah s učitelem a to jakou zpětnou vazbu učitel o dítěti rodiči podává, se tedy jeví jako důležitá, dokonce svým způsobem i jako rozhodující v tom, jakou formu problémy ze školního prostředí mají.

Rodič pak vždy na problémy, které učitel definuje, v komunikaci nějak reagují.

Konkrétní situace ze školního prostředí

Rodiče sdíleli různé konkrétní situace ze školního prostředí. Rodiče mluvili o různých příhodách, které chtěli při rozhovoru sdílet. Je však zajímavé, že v rozhovorech nestáli o žádnou zpětnou vazbu, nebo radu. Takové příhody a zážitky pouze sdělili, a rozhovor, pokud se terapeuti nedoptávali na další souvislosti nebo detaily často pokračoval úplně jiným tématem. Jako zajímavé se však jeví to, že **ale často těmito příhodami dokládali projevy něčeho jiného, co už jako problematické u svého dítěte vnímají**. Například Matka (O) si stěžovala na jednu konkrétní situaci, která vyústila v to, že její syn dostal třídní důtku: *„Protože už v úterý, už mi paní zástupkyně mi volala. Protože toho byla svědkem. On se vztekal na paní učitelku, tak si ho vzala na chodbu, tam se po ní oháněl a paní zástupkyně je viděla. Takže si samozřejmě vzala Ondru do kanceláře. Našla si telefon. Chtěla po*

něm, aby zavolal tatínkovi a Ondra ji tím telefonem mrsknul. Takže ona prostě nakonec jako si zavolala. A já jsem si volala s paní učitelkou, jestli si pro něj mam přijít, ona řekla, že ne“. Tuto příhodu matka (O) vyprávěla, aby podložila své stížnosti v rozhovoru na svého syna a jeho chování. Konkrétně dokládala jeho záchvaty vzteku, slovy matky (O): *„O tom jsme se bavili, že jsme řešili ty jeho záchvaty vzteku. On dostal třídní důtku“.* Třídní důtku byla vyústěním celé situace.

Matka (K) mluvila také o příhodě ze školy, kterou dokládala špatný vztah jejího syna s jeho paní učitelkou: *„...a Kuba říkal, že to není pravda, že mu paní učitelka říkala, že něco rozbil na záchodě a on tvrdil, že na záchodě vůbec nebyl“.* Matka (T) na rozdíl od matek (O) a (K) mluvila o příhodě ze školy, která nebyla vnímána jako problém, nebo jako „zlobení“: *„A i ve třídě mi říkal, že když se tam dva servali, tak šel a rozdělil je. A hlídal jsem je, aby se do sebe nepustili“.* Matka (T) touto příhodou ze školy chtěla vykreslit roly jejího syna mezi vrstevníky. Avšak kolem této role jejího syna pociťovala také nejistotu: *„A mě přijde, že to je zase moc. Aby ho ostatní nebrali jako práskače, nebo tak něco“.* Zde si můžeme výjimečně povšimnout toho, že učitel není ten, kdo formuloval problém, tak jak to popisujeme v první kapitole. Jedná se však o jedinou výjimku.

Matka (M) jako jediná žádnou konkrétní příhodu nezmínila. A matka (L) popisovala: *„Ten hlavní důvod tenkrát byl, proč on vrazil do spolužáka. A on spad na hranu stolu na hlavu. Ale on vysvětloval, že hráli s míčem a on chtěl, aby mu přihrál, a on mu nepřihrál. Ale je to jeho interpretace. Já jsem u toho nebyla“.* Matka (L) touto příhodou ilustrovala impulzivitu svého syna, kterou před tím popsala: *„Stačí málo a on spustí. Jsem debil, sem to nezvládl. Nebo okolo sebe začne házet“.*

Vztah dítěte a rodiče k učiteli

Další téma, o kterém rodiče mluvili, byl jejich vztah k učiteli dítěte a o vztahu dítěte k učiteli. Toto téma do rozhovorů vnášeli více terapeuti, než rodiče. Terapeuti se ptali rodičů, jak to mají se školou a jak vycházejí s učitelkou dítěte.

Matka (L) mluvila o vztahu se školou takto: *„Já jsem taky říkala, že to je dobrý. Člověk se o něco snaží tady i v rodině, a když není ta vazba ke škole tak je to problém“.* Matka zde tedy vyjadřuje potřebu nějaké spolupráce se školou. A popisuje důležitost této spolupráce vzhledem k péči o dítě. A dále mluví o vztahu učitelky k dítěti a k výchově dítěte doma: *„Ona ví, že on to dokáže, být hodný, ale tím pádem,*

že on to dokáže, tak ona vychází z toho, že ho doma rozmazlujeme. A že mu vycházíme vstříc“. Matka zde vnímá nárok na dítě a kritiku učitelky k rodičovskému přístupu k dítěti. Další komplikace, které matka (L) vnímá ve vztahu svého dítěte a učitele popsala takto: „*Paní učitelka má ještě problémy v tom, že on s ní nekomunikuje*“. A tento problém v komunikaci, kdy se její syn odstane do tlaku učitelky, například když po něm něco chce, doložila dále takto: „*On se zasekne a ona ho nepřiměje k tomu, aby to vypracoval*“. Vztah dítěte s učitelkou matka (L) v rozhovorech popsala jako problematický, více ze strany učitelky.

Matka (M) odpověděla na otázku, jak se má její syn ve škole: „*Myslím, že v celku normálně. Nemáme žádného učitele, který by nám vysloveně pořád posílal nějaký psaníčka. Že si na ně tak nějak zvykli*“. Zdá se tedy, že sice rodič vnímá, že její dítě má ve škole problémy, ale že se nestávají něčím, co by bylo k nějakému řešení, nebo komunikaci mezi rodiči a školou. Avšak na otázku jaký má vztah s třídní učitelkou, sdělila: „*Stěžuje si na něj (učitelka), že nechce poslouchat a taková ta naše furt písnička, kouká z okna, nevnímá, ale taky říkám, asi si na sebe zvykly, že se to tak nějak opakuje. Že to vylepší*“.

Matka (K) naopak sdělila, že učitelka jejího syna s ním vychází dobře: „*On má učitelku, která s ním dobře spolupracuje a Kuba s ní nemá problém*“. Dále však v rozhovoru mluvila o tom, že se celkově zmenšily problémy ve škole od té doby, co její syn začal brát před rokem Ritalin na neklid. Dále více popsala změnu stavu ve škole: „*S tím, že teď měl Kuba jinou paní učitelku třídní a ta už přistupovala k tomu problému. ...už věděla, o co se jedná (pozn.: Porucha pozornosti), ale nevystavili tam žádný kritický momenty. Kdy bysme museli něco kriticky hodnotit. No a i teda ostatní učitelé nezávazně na tom, protože se střídali čtyři, nebo pět učitelů na každý předmět, takže tam nevyvstaly ty problémy, co jsme měli dřív*“.

Matka (T) na otázku, jak se má její syn ve škole, neměla potřebu mluvit tak, jako ostatní matky. A z rozhovorů vyplývá, že škola pro ni není zdrojem problémů k řešení, jak je tomu u zbývajících matek. Jejými slovy: „*Tam je v pohodě. Až na ty kamarády*“. O problému s kamarády ve škole matka (T) mluvila více: „*Paní učitelka říkala, že se baví se všema. Když zrovna má on náladu. S kým má náladu, s tím si popovídá. Ale nějaký to hlubší přátelství to on nemá. A třeba na vánoce si ty nejlepší kamarádi dávali dárečky. A on tam měl jeden, tak z toho byl nešťastnej*“. Nejedná se zde však o problém, kde by hrál učitel dítěte roly toho, kdo si stěžuje rodičům na

problém, což je jiné, než jak je tomu u ostatních matek, které se takto se školou potýkají.

Matka (O) nebyla sice v rozhovoru dotázána na to, jak její syn s učiteli vychází, nebo jak je na tom Matka (O) s komunikací se školou, přesto ale také o učitelce svého syna v rozhovoru mluvila. O škole mluvila ve spojitosti s tématem fyzických trestů. Téma fyzických trestů, které začalo incidentem, kdy její syn ukradl nějaké peníze, přenesla matka i do školního prostředí: „*Paní učitelka mu v první třídě vlepila, a od té doby klid*“. Dále popisovala, že jí fyzické tresty na jejího syna fungují a z rozhovoru vyplynulo, že je schvaluje i ve škole. Jejími slovy: „(Pozn. fyzický trest)...*před celou třídou. A myslím, že to bylo akorát. Na to co si dovolil. V první třídě. To je nepředstavitelný. Když spolu byli na škole v přírodě, dobrý, akorát dostal na zadek*“. Nesděljuje v rozhovoru, co se v první třídě stalo, ale hned po této výpovědi hodnotí přístup učitelky: „*Já si myslím, že ona je bezvadná, a že ho přesně odhadne*“.

Škola tedy hraje v životě všech rodičů významnou roli. A vztah rodičů a dítěte k učiteli je důležitý. A je také pro rodiče zdrojem mnohých problémů, o kterých rodiče mluví v dimenzi vztahu rodič-učitel-dítě. **A v rozhovorech je to učitel dítěte, který svou komunikací s rodičem reprezentuje problém dítěte ve škole.** Naopak dialog rodiče s dítětem ne. A z rozhovorů vyplývá, že rodiče těchto dětí musí se školou často komunikovat a řešit různé problémy, které jsou s docházkou jejich dítěte do školy spojeny. Navíc hraje jistou roli v tomto vztahu chování dítěte, případně neklid, nebo porucha pozornosti. Rodiče se na pozadí těchto fakt snaží s učiteli nějak vyjít a spolupracovat. **Je pro ně důležité, aby učitel s jejich dítětem uměl „zacházet“.** Respektive, aby věděl „jak“ na dítě. Čímž se v rozhovorech myslí naladění na dítě, jeho případné zvláštnosti a specifika jeho chování. A aby s těmito specifiky uměl zacházet bez „zbytečných“ dopadů, například nedorozumění, ze kterých vznikají třeba kázeňské tresty či jiné dopady na dítě, nebo rodiče, které pak rodiče musí řešit se školou, nebo s dítětem.

Domácí úkoly

Další téma, o kterém rodiče v rozhovorech mluvili, byly domácí úkoly a příprava do školy. O domácí přípravě mluvili tři rodiče. Všechny tři matky, které o úkolech mluvily, popisovaly domácí přípravu s dítětem jako problém. Matka (L) si

postěžovala: „*A ty domácí úkoly ty psací mu dělaj hodně problémy. Protože on to někdo napíše za 5 min, tak on to píše 15 min*“. Také matka (T) si stěžovala na to, že jejímu synovi úkoly trvají příliš dlouho a je pro ni složité jejího syna k vypracování úkolu přimět. Jejími slovy: „*To jo no. Když má napsat pět slov začínajících slov na K, než aby napsal pět slov, který zná, tak bude hodinu přemýšlet nad tím, aby vymyslel pět slov na K, který budou mít třeba jen tři písmenka*“. I třetí matka (K) mluvila o podobném problému s jejím synem a psaním úkolů: „*...takže je strašně složitý ho donutit cokoliv udělat, ale cokoliv*“. Dále matka (K) ještě popisovala, že má navíc problémy vůbec se dozvědět o tom, že její dítě nějaké úkoly má: „*..., takže teď s tím bojujeme ty dva měsíce zpět. A dost mě to mrzí, protože tam i dostal díky tomu dvě pětky z čj, že neměl úkoly. A ptám se, ne nemáme nic, ptám se i kamarádů, ne nemáme nic. A pak to dopadne, že třikrát nemá úkol*“.

Způsob, jakým o úkolech rodiče mluvili, byl dost podobný. Všechny tři matky popisovaly situaci, kdy chtějí, aby dítě psalo doma úkoly jako obtížnou v tom, že je těžké dítě donutit, aby úkol napsalo. A i když jej píše, tak to trvá dlouho a celá činnost je pro děti vyčerpávající. **A matky jí musí patrně věnovat hodně pozornosti a energie.**

Chování dítěte ve škole a tresty

Rodiče také mluvili o tom, jak se jejich dítě chová ve škole a o tom, jak je jejich dítě někdy ve škole trestáno a **jak tyto tresty na dítě působí.**

Tresty ve škole a špatné známky rodiče v rozhovoru zmiňovali jako důkazy toho, jak se jejich dítě ve škole chová a jak prospívá. Také je zmiňují jako důležitý výsledek nějakého incidentu ve škole. V rozhovorech zazněly jak časté tresty, tak běžnější tresty, a jednou i „závažný“ trest (třídní důtka).

Například matka (K) si v rozhovorech stěžovala: „*A pak to dopadne, že třikrát nemá úkol*“. Za tři nesplněné úkoly dostane dítě pětku. Matka popsala také její dojem ze vztahu dítěte k těmto trestům: „*No. No, ale v pohodě, netrápí ho to. Teda aspoň podle mě*“.

Matka (L) začala popisovat tresty ve škole na otázku terapeutů: „*Jak to vypadá ve škole*“. Popsala systém „smajlíků“, které děti dostávají za špatné a dobré chování. Slovy matky (L): „*Minulý týden jsme chytli tři modrý smajlíky. Což se dalo očekávat. Protože byly vánoční prázdniny. Takže než se adaptoval*“. Matka (L) tedy použila pro ilustraci tento systém hodnocení situace k popisu chování jejího

syna ve škole. Dále ještě mluvila o tom, že považuje za běžné, když má jeden modrý smajlík za týden a tuto situaci popsala jako mimořádnou, ale pochopitelnou. Dále mluvila o nesouhlasu s tím, že učitelka jejího syna trestá za nerespektování pokynů. A porovnává to s fyzickým napadením, které už by jí vadilo.

Také matka (M) zmínila v rozhovoru konkrétní situaci, kdy její dítě dostalo poznámku: „*Že on už kolikrát i vykřikoval a ona mu dala poznámku, že ruší*“. Stejně tak matka (O), která zmínila třídní důtku. Matka (T) jako jediná o trestech ve škole nemluvila. Avšak z rozhovoru s ní je patrné, že její dítě s chováním ve škole problémy nemá, nehraje u jejího dítěte na rozdíl o ostatních matek žádný neklid, nebo ADHD.

Shrnutí

V této kapitole jsme se zabývali tím, jak rodiče mluvili o tématech, které spadají do školního prostředí. Ukázalo se, že rodiče v rozhovorech měli potřebu v tomto tématu hlavně **sdílet**. Rodiče popisovali svůj **vztah k učitelům**, jak vnímají **problémy**, které má jejich dítě **ve škole**, a **jak děti vycházejí s učitelem**. Tato témata pak dokreslovali různými historkami ze školního prostředí.

Jako podstatné se ukazuje to, jaké problémy učitel rodiči sděluje. A je to právě učitel, kdo reprezentuje problém dítěte ve škole a s kým musí rodič o problému komunikovat.

Z rozhovorů s rodiči se také ukazuje jako podstatné to, že je pro rodiče důležité, aby učitel dítěte dokázal s dítětem vyjít, aby nějakým způsobem získal nadhled nad tím, jaké dítě je, aby věděl jak „na něj“. Tedy, aby ho například dokázal motivovat k práci, aniž by k tomu použil trest, například v podobě poznámky.

Škola je pro rodiče zdrojem mnoha problémů, které musí rutinně řešit. Dále se škola ukazuje jako prostředí, kde rodiče vnímají, jako problematické to, jaké jejich dítě je. Ve škole se to projevuje a způsobuje to komplikace, které jsou pak zdrojem problémů pro rodiče.

6.5.5. Rodič mluví o dítěti a jeho vlastnostech

Úvod do kapitoly

V této kapitole se budeme věnovat tomu, jak rodiče mluvili o vlastnostech svých dětí. Napříč rozhovory rodiče často sdělovali sami, bez přímých otázek

spoustu informací o svých dětech. Popisovali jejich vlastnosti, hodnotili, jaké jejich děti jsou, jaké mají dovednosti. V této kapitole bude těmto výpovědím věnována pozornost a bude popsána také v kontextu rozhovoru, protože, přestože se terapeuti na tyto vlastnosti dítěte neptali, tyto výpovědi vznikly v určitém kontextu.

Všechny výpovědi rodičů, které spadají do této kategorie, mají společné to, že z pohledu matek dětí se v rozhovoru jedná o **stížnosti na konkrétní vlastnosti a chování dítěte**. Tyto stížnosti se v rozhovorech objevují neustále a jsou přítomny v celém rozhovoru. Nejedná se tedy, jak je tomu u dalších témat, o část rozhovoru, kdy by se tyto stížnosti vyskytly jako izolované téma. Výjimkou je rozhovor s matkou (O), která o vlastnostech svého dítěte téměř nemluvila

Tyto výpovědi také směřují k tomu, **co rodiče vnímají u svého dítěte jako problematické**, s čím si nevědí někdy moc rady. U čtyř matek to byl neklid, případně přímo mluvily o ADHD. U páté matky se jednalo o úzkosti dítěte a problémy s pozorností. Většina výpovědí pak vykreslovala vlastnosti dítěte.

V rozhovorech se ale také vyskytla chvála na dítě. V porovnání s kritikou a stížnostmi však byla velmi málo zastoupena, v rámci pěti rozhovorů se jedná o pár výpovědí, kdy matky dítě ocenily, nebo pochválily.

Konkrétní výpovědi rodičů o jejich dětech spadají i do dalších kategorií a jejich výskyt se v rozhovoru s dalšími kategoriemi překrýval. Rodiče popisovali vlastnosti a chování jejich dětí ve školním prostředí. Popisovali jejich chování a vlastnosti při domácí přípravě, při komunikaci s učiteli a při chování ve škole. Dále také někdy výpovědi souvisely s výchovou dítěte, s komunikací rodiče s dítětem.

Matka (K) si v rozhovorech stěžovala na chování svého syna, které se projevilo, tak jak jej zná, i na společné terapeutické skupině. Takto popisovala, že její syn se nechá svést ke **zlobení dalšími dětmi**: *„Ale bylo vidět, on tak reaguje. On, když má u sebe živějšího chlapce, tak on se toho chytne, nemá problém, v tu chvíli se chová tak jak se projevuje se vším všudy“*. Dále popsala, jak vnímá změny v chování svého syna s příchodem jara: *„Akorát teď od jara je hroznej problém Pořád má nějaký připomínky, co má dělat“*. V rozhovorech mluvila o situaci, kdy byl její syn vyloučen z jedné ze skupin za opakované porušování pravidel skupiny: *„Já říkám v pořádku, ale musíš vědět, kdy máš přestat. Ale to už bylo to jaro. **No on tam musí mít tu hranici. Protože potom nevědí coby“***. Dále si matka (K) stěžovala na

problémy s učením, které její syn nemá moc rád: *...,není takovej, že by sednul a udělal“.*

Matka (L) mluvila o tom, jak její syn reaguje na nové věci, včetně začátku docházky do terapeutické skupiny: *„První reakce je vždy záporná. On nemá takovou tu radost“.* Dále popisovala jeho **neklidné chování**: *„A on furt má potřebu (něco dělat). On není ani tak, že by pobíhal, ale on potřebuje pořád něco tvořit. I když pak třeba zaleze. A nejednou si hraje nad něčím, co je svým způsobem jednotvárný“.* Matka také popsala převažující **negativistické postoje u svého syna** slovy: *„Jeho postoje jsou víc negativistický, nebo že je nuda“.* Dále mluvila o tom, jak se její syn snadno naštvě: *„Stačí málo a on spustí. Jsem debil, sem to nezvládl. Nebo okolo sebe začne házet“.*

Také si matka (L) stěžovala na **vznětlivost** svého syna: *„Stačí málo a on spustí. Jsem debil, sem to nezvládl. Nebo okolo sebe začne házet“.* A na problém s tím, že pro jejího syna je **těžké vydržet ve škole**: *„On říkal, že jde do školy A že se mu tam nechce. Já říkám proč. A on, že tam bude muset čtyřicet pět minut sedět“.* A svůj vztah k problematickému chování dítěte popsala takto: *„Protože hodný dítě z něho neuděláme. A je to kluk. Takže se nedá počítat, že bude sedět a nebude se projevovat“.* Lze tedy říci, že matka (L) přijímá neklidné chování dítěte takové jaké je. Zajímavé však je to, že matka vysvětluje problém s neklidným chováním dítěte tím, že je kluk a ne dívka. Matka (L) také zmínila **problémy s pozorností** svého syna: *„On je klasickej vesničko má středisková Hrušínský. On se kochá. On jednou šlápne a pak začne mluvit. On se nejlíp cítí v bazénu“.* O problémech s pozorností ve škole dodala: *„Ty chyby jsou z nepozornosti a ne z toho, že to nechápe“.* Navíc matka mluvila o problémech s motorikou a o nejistotě jejího syna v dovednostech, které mu nejdou.

Matka (L) vzhledem k ostatním matkám sdělila nejvíce konkrétních problémů a vlastností, které u svého syna vidí. Pokud se pokusíme pro zjednodušení abstrahovat to, co je podstatné, mohli bychom říci, že matka (L) řekla o svém synovi v rozhovorech tyto informace: **Matka vnímá, že její syn má problémy s pozorností, převažují u něho negativistické postoje, je labilní, je pro něho těžké se déle soustředit a pravděpodobně mu je více dobře ve známých situacích.** Dále se jako podstatné ukazuje to, že matka (L) vnímá neklid svého syna jako přijatelnější, protože se jedná o chlapce a ne o dívku.

Matka (M) si v rozhovorech stěžovala na změnu v chování svého syna v posledních dvou měsících před uskutečněním rozhovorů: „*Ale mám pocit, že měsíc dva jde dost do puberty. Musí mít poslední slovo. Na všechno si odpovědět*“. Také si stěžovala na neustálé diskuse spojené s učením: „*To dělá s chutí (diskutuje, proč má co dělat, když se má něco naučit)*“. Také však, podobně jako další matky popsala matka (M) **problémy s pozorností** u svého syna: „*U Milana je problém, že on strašně špatně formuluje větu. A než se vymáčkne, aby to dávalo hlavu a patu a ten učitel na to nemá čas. Já ho chápu, ale prostě toho Milana to otráví, protože jednu věc mluví a o dalších deseti přemýšlí. A než se vymáčkne z toho prvního, tak mu to další utiká. S tím má problémy*“.

Matka (O) o vlastnostech svého syna v rozhovoru nemluvila. Jediná její výpověď, která spadá do této kategorie, byla chvála jejího syna: „*On je takovej chytrej*“. Na rozdíl od dalších čtyř matek matka (O) v rozhovoru sice mluvila o množství problému s jejím synem, avšak nedodávala k nim komentáře o tom jaký její syn je.

Matka (T) stejně jako matka (L) sdělila hodně, o tom, jaké vlastnosti u jejího dítěte vnímá. Stěžovala si na podivnost u svého syna: „*Mě přijde, že se ve všem chová dospěle. On takovou tu dětskou naivitu nemá. Má svůj svět. Že nechápe rozdíl mezi realitou a jeho fantasií. Že mi to přijde, že nerozlišuje realitu. A jakoby ten jeho svět*“. Dále sdělila, že její syn je podle ní až příliš hodný a je pro něj důležitá spravedlnost, dodržování pravidel: „*On je takovej, až moc hodnej*“. Pokračovala: „*On vidí tu nespravedlnost úplně všude*“. Dále si matka (T) stěžovala na **problémy jejího syna v praktických dovednostech**: „*To ty praktický věci. On se umí oblíknout, ale trvá mu to třeba půl hodiny. Co on nepotřebuje, to nedělá*“. Matka (T) také popisovala **neklidné a podivné chování** jejího dítěte: „*On ráno vstane a do večera se nezastaví, ale když jsme doma, tak on vstane a jde si sednout k televizi. A on sedí takhle. Takhle, takhle a pořád se po něčem válí a opravdu nevydrží ani minutu v klidu, ale nehraje si, že by třeba chtěl běhat. On se chce dívat na televizi, nebo na počítač. Pořád u toho padá, kroutí se a pořád nějak takhle rukama*“.

Matka (T) také popsala **problémy s učením** u svého syna, konkrétně se psaním ve škole: „*On se tak snaží, že píše i pomalu. Píše krásně. Když se snaží, píše hezky, bez chyb, ale pomalu. Ale když mu řeknu, aby zrychlil. Tak je to problém. Tak on zrychlí, ale už seká chyby*“. Také **problémy s pozorností**: „*Mě přijde, že je myšlenkami mimo a jinde*“. Dále matka (T) hovořila o citlivosti jejího syna na kritiku

a poznámky rodičů k jejich poznámkám k jeho chování: „*Mě on k těmhle argumentům přijde hrozně citlivej. Když mu něco takovýho řeknu, tak začne brečet*“. A dále: „*Když mu to řekneme třikrát tak začne brečet. Že to neumí*“. Matka (T) dále mluvila o úzkostnosti jejího syna. Popisovala situaci, kdy jim zloděj v noci vykradl auto a její syn se začal bát, že se zloděj vrátí a byl našťvaný, že není spravedlivé, že nebyl potrestán (zloděje nedopadli). Matka (T) také svého syna v rozhovorech popsala jako chytrého, spravedlivého a důkladného v tom, co ho ale zaujme.

Shrnutí

V této kapitole jsme rozepsali, jak rodiče v rozhovorech mluvili o svých dětech. Ve výpovědních se ukazují některá témata, která si jsou svou povahou podobná. Jsou to výpovědi o **problémech s pozorností, problémech s učním, neklidném chování, případně podivném**, a dále matky individuálně hovořily o specifických problémech, které ale byly u každé matky jiné, například sdělení pozitivních vlastností, nebo odmítání. Je zajímavé, že v rozhovorech matky sdělovaly množství těchto problematických vlastností a projevů chování u všech svých dětí, ale nestály o žádné rady, nebo informace od terapeutů. Zdá se, že pro ně mohlo být důležité sdílení více, než informace a rady. Což je fenomén, který se opakuje u více kategorií.

6.5.6. Rodiče o problematické výchově jejich dětí – „u nás doma“

Úvod do kapitoly

Tato kapitola bude pojata, na rozdíl od té předchozí, se zaměřením na to, jaké z těch problémů, o kterých rodiče mluvili, se týkají výchovy dítěte případně komunikace s dítětem v domácím prostředí. Domácí prostředí je zde techniky rozšířeno i o prostředí, kde je rodič s dítětem a nejsou například přímo doma, ale kdekoli mimo školu. Podobně jako si rodiče stěžovali na různé problémy ve školním prostředí, hovořili i o problémech doma. Rodiče popisovali různé situace, které se svými dětmi zažívali.

Problematické situace doma

Matka (O) popisovala v rozhovorech konkrétní problematickou situaci, kterou těsně před rozhovory musela řešit: „*Já jsem zjistila, že Ondra mi ukrad tisíc korun. A teď*

jsem z něho po cestě vytáhla, že to neukrad tenhle víkend, ale že to ukrad před měsícem. A utratil to s kamarádama, který jsou starší. Takže teď prostě řešíme, že máme doma zloděje“. V rozhovoru dále o této situaci vyprávěla, a popisovala, jak se to celé stalo. Matka (L) také hovořila o problematických situacích, které zažívá se svým synem často: *„Včera jsem myslela, že to bude hrozný. Když jsme čekali, tak byl otrávenej. A říkala jste, že byl dobrej. U něho se to těžko... První reakce je vždy záporná“.* V této situaci popisovala, jak čekali v čekárně na zahájení skupiny. Také však popsala situace, kdy se setkává s negativistickými postoji svého syna: *„On má, když jedeme na chalupu, nebo v tramvaji. Na všechno říká nuda. Říkám. Koukej se ven. A když mu řeknete, vem si knížku a čti si. Tak on taky řekne nuda“.* Matka (T) popisovala situaci, kterou dokládala podivné chování svého syna: *„Kolikrát přijde, že jde vyrábět müsli tyčinky. A myslí to smrtelně vážně, že to fakt jde tvořit“.* A také popsala situace, kterými dokládala strachy svého syna: *„On to mívá třeba večer. Protože on začne, já se bojím. Támhle se zabil jeden. Jak to bylo teď s Aničkou. Ted' jsem ráda, že se našla“.* A také popsala situaci, kterou doložila to, jak je pro jejího syna důležitá spravedlnost: *„Jeli jsme na hory a jeho brácha hrál na počítači a Tom se koukal na pohádku. A měli už jít spát. Takže Tome, jde se spát. Ne ještě jsem nehrál mašinky. Ne to je nespravedlivý zítra už není dneska. A tahle diskuze trvala asi hodinu. On vidí tu nespravedlivost úplně všude“.*

Shrnutí

Rodiče takto průběžně popisovali různé historky. Popis měl často charakter stížnosti, nebo historky, či typickou situací rozváděli nějakou vlastnost u dítěte, nebo téma, o kterém se hovořilo. Obsahově rodiče sdíleli rozličné situace a problémy, které doma s dítětem zažívají. Jako u předchozích kapitol, znovu můžeme zopakovat, že rodiče v rozhovorech nevyžadovali, zpětnou vazbu, například v době rad, či jiných otázek na terapeutky.

6.6. Interpretace výsledků

V této části textu bude představen závěrečný krok analýzy, který vznikl selektivním kódováním (Švaříček, Šed'ová, 2007). Nejprve bude popsán proces, kterým byla vytvořena závěrečná teorie a poté bude představen závěr a spolu s ním odpovědi na výzkumné otázky.

V předchozích kapitolách jsme podrobně popsali kategorie, které vznikly z výpovědí rodičů v rozhovorech. V této části textu bude představena další kategorie. Tato nová kategorie se jmenuje Sdílení rodičů. V předchozích kapitolách jsme představili, jak rodiče mluvili o tématech: Škola, Rodičovská skupina, Dětská skupina, Rodič mluví o dítěti a U nás doma. V kapitolách Škola, Dětská skupina, Rodič mluví o dítěti a U nás doma rodiče jsme mluvili o řadě témat. Témata výpovědí, o kterých rodiče mluvili, byla sice v rámci kapitol podobná, ale ještě podobnější byl způsob, jakým rodiče o těchto tématech mluvili. Veškeré výpovědi rodičů v těchto čtyřech tématech měly podobnou formu. Rodiče sdělovali informace o tom, co prožívají za starosti, problémy, situace, aniž by v rozhovorech stáli o zpětnou vazbu terapeutů, například formou rad, doporučení, návodu, informací. Nelze říci, že by se taková potřeba rodičů v rozhovorech nevyskytla nikde, lze ale říci, že když se vyskytla, byla ojedinělým jevem a netýkala se témat, která vznikla, a kterými jsme se v předchozí analýze zabývali.

Dále popíšeme, jak ze základních kategorií vznikla kategorie Sdílení a tím také to, jaký mají tyto kategorie navzájem vztah.

V kategorii **O škole** rodiče mluvili o problémech, které tematicky spadají do školního prostředí: jak děti vycházejí s učitelem, jaké mají výchovné problémy a o vztahu rodiče a učitele. Rodiče sice projeví zájem o to, že by chtěli, aby jejich učitelé s dítětem vycházeli dobře, aby věděli „jak na něj“, leč nestáli o žádné konkrétní rady, nebo návody. Zůstalo zde tedy u sdílení jejich problémů terapeutům. O této kategorii lze tedy říci, že forma, jakou zde rodiče v rozhovorech mluvili, měla podobu sdílení.

Také v kategorii **Rodič mluví o dítěti** a jeho vlastnostech a v kategorii **U nás doma** rodiče hovořili formou sdílení. Mluvili o rozličných vlastnostech dětí a situacích, které s nimi prožívají formou, ve které sdělovali, ale netázali se. Spíš sami

popisovali, jaké dítě je a tyto jeho vlastnosti podkládali zážitky, ať už konkrétními, nebo typickými pro jejich dítě.

V kategorii **Dětská skupina** rodiče popsali, jak komunikují s dítětem o dětské skupině, částečně o společné skupině a to jak vnímají vztah dítěte k terapii. Ukázalo se, že motivace rodiče a dítěte chodit na skupiny je rozdílná a problematicky se o ní komunikuje. Avšak i zde měly výpovědi povahu sdělování, bez potřeby rodičů slyšet více zpětné vazby, nebo možná řešení, těchto problémů.

Nyní se dostáváme ke kategorii: **Rodičovská skupina**. V této kategorii se ukazuje důležitá věc. Rodiče popsali rodičovskou skupinu jako prostor pro sdílení. Mluvili o tom, že je pro rodiče důležité, že mohou na skupině sdílet. Vnímali, že je pro ně zdrojem úlevy to, že vidí, že nejsou jediní, kdo má problémy, což můžeme identifikovat jako terapeutický faktor, který takto působí na podpůrné skupině. Lze tedy položit hypotézu: **Rodiče na podpůrné skupině zažívali fenomén universality jako prospěšný a naučili se jej využívat i jinde, v našem případě v rozhovorech s terapeutem, kde sdíleli množství informací, které je trápí.**

Nyní se dostáváme do fáze, kdy lze odpovědět na **výzkumné otázky**.

Jak rodiče prožívají terapii? A co je pro v terapii důležité? Na první otázku můžeme na základě předchozího textu odpovědět: **Rodiče prožívají skupinu jako prostor ke sdílení, kde za důležitý vnímají faktor universality ve smyslu: nejsem jediný, kdo má potíže. A tyto potíže mohou na skupině sdílet.**

Na otázku: Jak rodič vnímá, co prožívá v terapii dítě a co rodič vnímá jako důležité v terapii pro dítě, lze odpovědět takto: **Rodiče vnímali, že dítě prožívá terapii jako kroužek, kde se hraje hry, nebo jako povinnost.**

Otázka: Co dalšího je pro rodiče důležité, můžeme být zodpovězena takto: Rodiče považují za důležité tato témata: **školu, vlastnosti dítěte, situace doma, vztah dítěte ke skupině**. Ve škole jsou to problémy, které musí rodič řešit a vztah dítěte k učiteli. U **vlastností dítěte** jsou to problémy s pozorností, problémy s učením, neklidné chování a podivné chování. Ve **vztahu dítěte ke skupině** to je problematická komunikace mezi dítětem a rodičem o skupině a v případě, že dítě bere skupinu jako povinnost, tak jsou to problémy s tím donutit dítě, aby na skupinu šlo. **V domácím prostředí** je to řada historek, které rodiče popisovali jako problematické, a mezi nimiž se nedá určit žádný další společný rámeček, než ten, že spadají mimo školu.

Zajímavá může být i hypotéza o tom, že je možné i to, aby se rodiče na konci terapie **cítili lépe ve svých kompetencích ve výchově dítěte a v komunikaci s dítětem, než s učitelem dítěte**. Z rozhovorů samotných ale nelze tuto hypotézu nijak doložit, chybí kontrolní výpovědi na začátku, při vstupu rodiče a dítěte do terapie.

7. Diskuse

V této kapitole se budeme zbývat diskusí mezi našimi výsledky a teoretickou částí této práce.

Universalita a sdílení jako forma

V našem výzkumu se ukázalo, že rodiče na rodičovské skupině vnímali prostor pro sdílení a to, že nejsou jediní kdo má takové potíže se svými dětmi a jako pozitivní vnímali, že na tom nejsou se svými potížemi nejhůř. Tento náš výsledek koresponduje s účinnými faktory v psychoterapeutických skupinách, jak je popisuje Yalom (2007). Yalom tento fenomén uvádí jako Universalitu. Universalita v našem výzkumu znamenala to, že matky zažívaly „universalitu“ toho, že nejsou jediné, kdo řeší námi také popsané problémy, o kterých rodiče mluvili. Takto faktor universality také popisují Kratochvíl (1995) jako členství ve skupině, nebo Lietaer (2008) jako faktor zkušenosti s pozorováním, kde klienti pozorují podobnosti s dalšími členy skupiny a objevují universalitu problémů. Tato korespondence s účinnými faktory psychoterapie je o to víc zajímavá, že se u těchto autorů objevuje v kontextu psychoterapie a u nás na diskusní podpůrné skupině.

Tento účinný faktor je však dnes i dobře popsán na poli poradenství. Valentová (in Hadj Moussová, 2004) vysvětluje rozdíl mezi psychoterapií a poradenstvím tím, že psychoterapie na rozdíl od poradenství, má za cíl hlubší průnik do jedince. A dále uvádí jako účinné faktory na poradenských skupinách stejně jako autoři, kteří se věnují psychoterapeutickým faktorům, členství ve skupině a podobnost problémů. Náš nález je tedy dobře zakotven jak v empirické části práce, tak v současné teorii.

V našem případě se navíc sdílení problémů objevuje přímo v rozhovorech, ale také máme zprávu od rodičů, že jej zažívali i na skupině. Tím se nám nabízí hypotéza, že u rodičů může docházet k přenosu této zkušenosti i mimo skupinu samotnou. Proti této hypotéze však stále stojí námitka, že rozhovory byly provedeny také psychoterapeuty. A rozhovory mohly mít také terapeutický přesah. Přesahem zde myslíme například empatické reakce, které mohly sdílení podpořit.

Obsah universalit a sdílení

Ono popisované sdílení, které účinně působilo jako terapeutický faktor, mělo v našem výzkumu bohatý obsah. Rodiče v rozhovorech mluvili o řadě témat. Byly to škola, vlastnosti dítěte, rodičovská skupina, dětská skupina a situace doma. Naši skupinu dětí jsme označili jako klinickou skupinu dětí s poruchami pozornosti a poruchami chování. Protože z dostupných výpovědí rodičů je patrné, že děti se jako neklidné projevují. Problémy, které rodiče v našem výzkumu zažívají, se podobají obsahově problémům rodičů dětí s poruchami pozornosti a poruchami chování. Lacinová a Kolčárková (2007) popisují obsah problémů rodičů neklidných dětí v oblasti každodenních činností, ve škole a při učení, v neadekvátních reakcích dítěte v situacích, kde bychom čekali jiné reakce, a v depresivních náladách dětí. V našem případě také matky hovořily o problémech v těchto oblastech, ve škole, při učení, v každodenních situacích. Další téma, ve kterém se tyto dvě skupiny shodují, je pozorovaná negativistická nálada dětí, ta je v našem výzkumu matkami popisována také. Naše výsledky lze také porovnat s výsledky Kadejsové, Stenlunda, Welse, Gillberga a Hagglofa (2002), kteří popisují vnímání rodičovství neklidných dětí týkající se akceptace dítěte, zvládání výchovy, prožívání dítěte jako zátěž, touhu po změně situace, výchovu jako těžký úkol, selhání v roli rodiče, a problematické chování dítěte. S těmito výsledky souhlasí oblast chování, zvládání výchovy. Rodiče v našem výzkumu nemluvili o selhání v rodičovské roli, o problémech s akceptací dítěte a o touze po změně. Tuto neshodu lze v našem výzkumu vysvětlit tak, že hloubka našich rozhovorů nesahala až k prožívání rodičovství samotného. Tímto směrem by se mohl ubírat další výzkum.

Rodiče v našem výzkumu také prožívali stres, který je s rodičovstvím problematických dětí často ve výzkumech spojován (Sprattová, Saylor, Macaisová, 2007). Toto tvrzení můžeme podpořit neustálými stížnostmi rodičů na jejich děti a problémy, které s nimi zažívají. Můžeme se domnívat, že rok strávený v diskusní podpůrné skupině mohl mít vliv na úroveň prožívaného stresu. Avšak abychom byli schopni tuto hypotézu potvrdit, museli bychom mít k dispozici data při vstupu rodičů do skupiny.

8. Závěr

V této práci jsme se vydali zkoumat pohled rodičů na paralelní dětskou a rodičovskou skupinovou psychoterapii a podpůrnou skupinu rodičů. Tento pohled jsme zprostředkovali pomocí rozhovorů s těmito rodiči. Kladli jsme si za cíl z těchto rozhovorů naplnit poměrně abstraktní slovo „pohled“ obsahem, který by mohl přispět k poznání tohoto specifického modelu intervence.

V průběhu realizace výzkumu, jak postupně onen pohled dostával konkrétnější podobu, jsme shromažďovali současné poznatky, které souvisely s našimi nálezy v rozhovorech. Popisovali jsme psychoterapii- skupinovou a dětskou, a zejména její účinné faktory. Poté jsme se vydali na pole poradenství a podpůrných skupin pro rodiče. Hledali jsme shody a rozdíly mezi těmito propletenými způsoby práce s lidmi. Popisovali jsme paralelní proces dětských a rodičovských skupin a důležitost participace rodiče v dětské psychoterapii. V poslední kapitole teoretické části práce jsme se zabývali prožíváním výchovy problematického dítěte.

V empirické části práce jsme představili výzkum. Popisovali jsme metody a způsob jakým byl výzkum proveden. Následovala obsáhlá analýza rozhovorů, interpretace a diskuse výsledků.

Výsledky našeho výzkumu potvrdily, že podpůrné diskusní skupiny pro rodiče mají terapeutický efekt. Naše teorie prožívání universality a možnosti sdílení se ukázala být dobře zakotvena jak v empirické, tak v teoretické části. Výsledek našeho výzkumu tedy není ničím novým, ale přispívá svým potvrzením teoretických předpokladů k smysluplnosti modelu paralelní rodičovské a dětské skupiny.

Dále jsme měli možnost sledovat obsahovou stránku toho, s jakými potížemi se rodiče neklidných dětí potýkají. I zde byla shoda s empirické a teoretické části poměrně velká. Dospěli jsme k velice podobným výsledkům jako autoři jiných výzkumů.

9. Seznam použité literatury

- DIERICK, Paul a Germain LIETAER. (2008). *Client perception of therapeutic factors in group psychotherapy and growth groups: An empirically-based hierarchical model*. International Journal of Group Psychotherapy, April 2008; 58; Academic Research Library, 203-230.
- DOWEL, Kathy Ann. *The effects of parent participation on child psychotherapy outcome: A meta-analytic review*. Disertační práce, vedl B. M. Ogles. Ohio University, 2005.
- GELDARD, Kathryn a David GELDARD. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Vyd. 1. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2008, 336 s. ISBN 978-80-7367-476-2.
- HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. *Intervence: pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, 249 s. ISBN 80-729-0146-X.
- HAINE-SCHLAGEL, Rachel, Lauren BROOKMAN-FRAZEE, Danielle L. FETTES, Mary BAKER-ERICZÉN a Ann F. GARLAND. *Therapist Focus on Parent Involvement in Community-Based Youth Psychotherapy*. Journal of Child and Family Studies. 2012, vol. 21, issue 4, s. 646-656. DOI: 10.1007/s10826-011-9517-5. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10826-011-9517-5>
- JÁNIŠ, Martin. (2010). *Účinné faktory skupinové psychoterapie*. E-psychologie [online]. 4 (1), 30-50 [cit. 20. 4. 2013]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/janis.pdf>>. ISSN 1802-8853.
- KADESJÖ, Christina, Hans STENLUND, Paul WELS, Christopher GILLBERG a Bruno HÄGGLÖF. *Appraisals of stress in child-rearing in Swedish mothers pre-schoolers with ADHD: A questionnaire study*. European Child. 2002, vol. 11, issue 4, s. 185-195. DOI: 10.1007/s00787-002-0281-3. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s00787-002-0281-3>
- KOLČÁRKOVÁ, Irena a Lenka LACINOVÁ. *Rodičovství očima matek neklidných dětí: jak se hodnotí a prožívají v roli matky*. 2007, 153 s. ISBN 978-80-87029-47-3.

- KOŠČO, Jozef. *Poradenská psychológia*. 1. vyd. V Bratislave: Univerzita Komenského, 1979. Vysokoškolské skriptá.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 1. vyd. Praha: Galén, c1995, 329 p. ISBN 80-858-24-20-5.
- LANGMEIER, Josef, Jan ŠPITZ a Karel BALCAR. *Dětská psychoterapie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2000, 432 s. ISBN 80-717-8381-1.
- PASNAU, Robert O., Miriam, MYER, Davis, L. JNNETTE, Richard LLOYD a George KLINE. *Coordinated Group Psychotherapy of Children and Parents*. International Journal of Group Psychotherapy; Jan 1, 1976; 26, 1; Periodicals Archive Online pg. 89
- PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Efektivita poradenské péče o děti s poruchami chování. Evaluace multisystémového modelu indikované prevence realizovaného v pedagogicko – psychologické poradně v Praze 6*. Disertační práce, vedla L. Valentová. Universita Karlova, 2011.
- PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Neklidné dítě: Rádcí pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 2. Překlad Alžběta Sirovátková. Praha: Portál, 2008, 154 s. ISBN 978-80-7367-351-2.
- PROCHASKA, James O, John C. Norcross. *Psychoterapeutické systémy: průřez teoriemi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 479 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-716-9766-4.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 2. Praha: Grada, 1997, 450 s. ISBN 80-716-9512-2.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.
- SCHLIPPE VON, Arist a Jochen SCHWEITZER. *Systematická terapie a poradenství*. 1. české vyd. Brno: Cesta, 2001, 251 s. ISBN 80-729-5013-4.
- SPRATT, Eve G., Conway F. SAYLOR a Michelle M. MACIAS. *Assessing parenting stress in multiple samples of children with special needs (CSN)*. Families, Systems. 2007, vol. 25, issue 4, s. 435-449. DOI: 10.1037/1091-7527.25.4.435. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/1091-7527.25.4.435>

- ŠVARŤÍČEK, R. a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VYMĚTAL, Jan. *Obecná psychoterapie*. 2. vyd.. rozš. a přeprac. Praha: Grada, 2004, 339 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-247-0723-3.
- WESTMAN, Jack C., Eugene, W. KANSKY, Mary E. ERIKSON, Arthur, BETTIE, a Ann, L. VROOM. *Parallel Group Psychotherapy with the Parents of Emotionally Disturbed Children*. International Journal of Group Psychotherapy; Jan 1, 1963; 13, 1; Periodicals Archive Online pg. 52
- YALOM, Irvin D., Molynd LESZCZ [PŘEKLAD Hana DRÁBKOVÁ a MARTIN HAJNÝ]. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-048.