UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra **studií občanské společnosti**

Pozorované přínosy mentoringových vztahů z hlediska občanské angažovanosti a sociálního kapitálu

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Petra Novotná

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Praha 2014

Závazné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval/a samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Práci jsem nevyužil/a k získání jiného nebo stejného titulu.“

„Souhlasím s tím, že tato diplomová práce může být zveřejněna v elektronické knihovně FHS UK a může být využita i jako studijní text.“

.....

Petra Novotná

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D., za odborné vedení, směrování, vstřícnost a cenné připomínky věnované při psaní práce. Poděkování patří i Mgr. Tereze Brumovské, M.Sc., za možnost zapojení se do mezinárodního výzkumného projektu, zapůjčení četné odborné literatury a poskytnutí množství zajímavých poznatků.

Obsah

Abstrakt česky, anglicky……..……4

1.Úvod……..……5

Teoretická část

2.Sociální kapitál……..……7

2.1 Sítě……..……7

2.2 Vývoj pojmu sociální kapitál……8

2.3 Sociální kapitál v soudobém kontextu……..…9

2.4 Hlavní představitelé a jejich pojetí sociálního kapitálu……....11

2.4.1 P.Bourdieu……12

2.4.2. J.Coleman……14

2.4.3 R.Putnam……..…….19

2.5 Typologie a formy sociálního kapitálu ……..……..22

2.6 Metodologie měření a indikátory sociálního kapitálu……..25

3. Občanství……....29

3.1 Volný čas, občanství a sociální kapitál……....29

3.2 Český výzkum volnočasových aktivit……..…34

4. Mentoringové programy……..…35

4.1 Mentoring, mentor, mentee……..…35

4.2 Působení mentoringových programů……...36

4.2.1 BBBS obecně, historie……...…37

4.2.2 Pět P……...38

4.2.3 Lata……40

4.3 Dobrovolnictví ……41

4.3.1 Pojem dobrovolnictví ……...…41

4.3.2 Formální a neformální dobrovolnictví……..42

4.4 Mentoring jako nástroj rozvoje komunity a podpory aktivního občanství……..43

4.4.1 Ekologický model Bronfenbrennera…….44

4.4.2 Sociální kapitál a mentoring……..…48

Výzkumná část

5. Metodologie……...51

5.1 Výzkumné otázky……51

5.2 Design výzkumu……...51

5.3 Výzkumné metody ……..52

5.4 Etika výzkumu……..54

5.5 Výzkumný vzorek……54

5.6 Analýza a interpretace …….59

5.6.1. Analýza 1. výzkumné otázky……...60

5.6.2 Shrnutí 1.výzkumné otázky……...77

5.6.3 Závěr 1.výzkumné otázky ……...……79

5.6.4 Analýza 2.výzkumné otázky…….81

5.6.5 Shrnutí 2.výzkumné otázky…….…..90

6. Závěr a diskuze……...……94

7. Literatura……....98

8. Přílohy…….....102

Abstrakt

Diplomová práce zkoumá vliv partnerského setkávání dvojic dobrovolníka a dítěte či dospívajícího v rámci komunitních mentoringových programů pro mládež z hlediska občanské angažovanosti a sociálního kapitálu na příjemce péče, tedy děti či dospívající vystavené rizikovým faktorům či rizikovému prostředí. Tato práce je sekundární analýzou dat *Mezinárodního srovnávacího výzkumu mentoringu v mentoringovém programu Big Brothers Big Sisters- Pět P v České republice*, hloubkové a déletrvající studie, která je v tomto ohledu výjimečným zdrojem. V kontextu zkoumaných záměrů je sledováno 7 mentoringových dvojic na svém počátku a po cca ročním odstupu, a hodnoceno toto působení v souvislosti s přítomností atributů podílejících se na zvyšování občanské angažovanosti a sociálního kapitálu, které jsou v kontextu této diplomové práce blíže představeny.

Klíčová slova

Mentoring, mentoringové programy, občanství, občanská angažovanost, sociální kapitál, sítě, dobrovolnictví, volný čas, komunitní intervence

Abstract

The main goal this diploma thesis is to explore the influence of peer mentoring programs as a tool of community intervention for children and adolescents from the point of view of civic engagement and social capital. The influence is assessed to the recipients of mentoring programs care- to children and adolescents exposed to risk factors or risk environment. This thesis is secondary analysis of *Mentoring programs evaluating research in mentoring programs Big Brother Big Sisters- Pět P in Czech republic,* in-depth and longitudinal extraordinary study. In this study 7 mentoring couples were assessed for the time period of one year- in the beginning and one year after.

Keys words

Mentoring, Mentoring programs, Civic engagement, Citizenship, Social capital, Networks, Volunteer, Leisure time, Community intervention

1.Úvod

Mentoring je název přístupu k lidskému rozvoji, je praktikován napříč různými kontinenty, kulturami a stoletími (Deans, Oakley, Wrigley, 2006). Tento nástroj se těší v posledních 30 letech velkému rozmachu a oblibě napříč různými oblastmi. Mentoringem v kontextu této diplomové práce rozumíme formální partnerské setkávání dvojice dobrovolníka a dítěte či dospívajícího v časovém rozmezí přibližně 2-3 hodin týdně pod odborným vedením pracovníka organizace. Tento formální dobrovolnický program je zaštítěn profesionály, kteří zprostředkovávají, individuálně vedou a supervidují vztahy mezi dobrovolníkem a jeho svěřencem (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

V národním i mezinárodním kontextu si mentoringové programy pro mládež našly své místo v občanském sektoru, oblastí mezi rodinou, trhem a státem (Skovajsa, 2010), kde naplňují své cíle intervenčního a preventivního působení na ohrožené děti a mládež. Mentoringové organizace vychází z občanské iniciativy a dosahují svého účelu zejm. prostřednictvím významného podílu dobrovolníků na své činnosti. Ve Spojených státech, odkud se program šíří do celého světa, zprostředkovávají tento program stovky poboček. Ve své základní podobě expanduje tento program včetně obecných standardů svého působení i v celé Evropě. Tyto programy jsou zakládány jako komunitně působící intervence v oblasti poskytovaných služeb. Mentoringové programy pro mládež překračují hranice individualizace a vytvářejí bohaté komunity. V rámci zapojení do komunity a širšího prostředí (zapojení jedince v prostředí školy, rodiny, přátel-vrstevníků, běžného fungování, vnímání konceptu sebe sama, atp.) je uváděno (Brady, Dolan, 2009), že v místě působnosti díky svým principům překlenují spojení mezi sociálním kapitálem, a prosociálními a občansky smýšlejícími jedinci. V současné době je otázka působnosti mentoringových programů a jejich vlivu na občanské tendence a zvyšování sociálního kapitálu, tématem mnohých publikací, které píší o zvyšování atributů vedoucím k těmto konceptům, zejména u dobrovolníků zapojovaných do těchto programů, méně pak u dětí a dospívajících- samotných příjemců intervenčního působení. Uvádí se četné vlivy působící v rámci mentoringových programů na příjemce péče (zejm. v oblasti osobnostní, kognitivní a sociální) (Rhodes, 2005; DuBois, Karcher, 2005). Působení těchto programů tak přesahuje volnočasovou činnost představující časové rozmezí 2-3 hodin týdně a má vliv na širší kontext dítěte či dospívajícího.

Struktura diplomové práce je členěna do části teoretické a metodologické. V teoretické části se seznámíme s konceptem sociálního kapitálu, přístupy různých autorů k jeho pojetí, typy, indikátory a měřením tohoto konceptu. V další kapitole navážeme na koncept občanství a atributy, které se podílí na jeho posílení v rámci volnočasových aktivit. Kapitoly o mentoringu, komunitním působení tohoto programu a dobrovolnictví uzavírají teoretický rámec diplomové práce, na který nasedá metodologická část zkoumající stanovený záměr. V metodologické části se po představení designu studie a výzkumných otázek, seznámíme s cílovou skupinou. Dále pak bude prostřednictvím hloubkové analýzy sledován a interpretován zkoumaný záměr.

Tato diplomová práce se jako sekundární analýza longitudinální hloubkové mezinárodní studie mentoringu s podtitulem *Mezinárodní srovnávací výzkum mentoringu v mentoringovém programu Big Brothers Big Sisters- Pět P v České republice* snaží o zachycení časového vývoje a atributů přispívající k rozvoji konceptu občanské angažovanosti a ovlivňujících zvyšování sociálního kapitálu u dětí a dospívajících, kteří se ocitli v obtížné či ohrožující životní situaci. Datový materiál studie mapuje roční interval- počáteční období vzniku vztahů a období po cca roce mentoringového působení. Záměrně je vybrán tento časový rozestup, neboť literatura (Brady, 2010) uvádí, že pozorovatelné vlivy a přínosy partnerského setkávání jsou znatelné po nejméně 10 měsících trvání vztahu.

2. Sociální kapitál

Sociální kapitál zůstává populárním konceptem v mnohých disciplínách, v současné době je také nahlížen v rámci různých vztahových uzpůsobení. Teorie sociálního kapitálu může být shrnuta pro svou centrální tezi dvěma slovy jako „*záležitost vztahů*“ (Field, 2008). Vytvářením *vztahů s druhými a jejich trváním v čase*, jsou lidé schopni pracovat společně a dosahovat věcí, kterých by samotní buď nebyli schopní dosáhnout, nebo dosáhli jen velmi stěží. Lidé jsou propojení *prostřednictvím sítí a tíhnou ke sdílení společných hodnot s dalšími členy z těchto sítí*. Z širšího pohledu vytvářejí tyto sítě zdroje, které mohou být považovány za formující druh kapitálu. Obecně vzato rozumíme, že čím více lidí známe, a čím více s nimi sdílíme společný postoj, tím bohatší je náš sociální kapitál. Koncept sociálního kapitálu je čím dál vlivnější, tímto tématem se zabývají mnohé publikace, které nabývají rychlého spurtu od 90.let, avšak za hlavní a ustavující teoretiky sociálního kapitálu jsou považováni *Peter Bourdieu, James Coleman a Robert Putnam*, o nichž bude řeč později.

2.1 Sítě

V moderních organizacích panují pravidla, jsou zde ustanovené rozhodovací procedury a odpovědnosti fungující na základě pracovních pozic, avšak pokud chtějí lidé dosáhnout nějaké změny, ignorují tyto zavedené postupy a volí spíše strategii promluvy s někým, koho znají (Field, 2008).

Důležitá rozhodnutí doprovází určitá míra nejistoty a rizika (např. když potřebujeme najít „nejlepší“ školu, „nejlepší“ službu, přestěhovat se z domova, atp.). K uskutečnění nějaké změny nedávají lidé obvykle přednost formálnímu systému, ale přátelům, rodině a známým, což se jeví jako rychlejší alternativa s lepšími výsledky. Když lidé pomáhají, cítí se dobře, cítí, že mají navzájem cosi společného. Pokud sdílí hodnoty, spolupracují spolu za dosažením vzájemných cílů, což by jim např. ve formálních strukturách, nemohlo být umožněno. Oproti tomu existují i sociální vztahy působící v negativním slova smyslu, jejichž záměrem je např. exkluze či odmítání.

Sítě mezi lidmi je třeba vidět jako součást většího množství vztahů a norem (Field, 2008), které umožňují lidem sledovat své záměry a také slouží k vzájemnému propojení společnosti. Lidé mnohdy zjišťují, že jejich možnosti jsou omezeny povahou zdrojů. ***Zdroje***, které jedinci získávají *prostřednictvím spojení*, mohou využívat k osvobození od omezení, a v jiných případech k využití sociálního kapitálu na podporu svých tvrzení oproti jiným jedincům, kteří se pokoušejí získat zdroje stejné. ***Členství v sítích a souboru sdílených hodnot jsou srdcem konceptu sociálního kapitálu***- kapitál na jedné straně odkazuje na roli zdroje jako prostředek moci či vlivu zakořeněného ve specificky sociálním uspořádání, kdy tato spojení vytvářejí mezi lidmi navzájem závazky; na druhou stranu souvisí tento koncept s tradičním lidským kapitálem úvah o ekonomice vzdělanosti a metafora nás odkazuje k myšlence investování, akumulace a zužitkování, která se chopila oblastí jako je globální rozvoj, strategie zabránění chudobě, studium inovace obchodu a technologické změny (Field, 2008).

Robert D. Putnam, americký politický vědec, který vysvobodil termín sociální kapitál z abstrakce sociálních a ekonomických teorií, definuje sociální kapitál a zasazuje pojem sítí následovně: „*je to rys sociální organizace zahrnující důvěru, normy a sítě, které mohou zlepšit efektivitu společnosti usnadněním koordinovaného jednání*“ (Putnam, 1993, str. 169).

2.2 Vývoj pojmu sociální kapitál

Už Alexis de Toqueville, francouzský spisovatel, popsal detailně živý život sdružování tvořící základy americké demokracie a ekonomické síly- *interakce v dobrovolných sdruženích poskytuje tzv. sociální „lepidlo“ pomáhající sbližovat individuální jedince* (myšleno Američany) *pospolu*, pokud neexistují formální spojení postavení a závazků, které drží pospolu oficiální a hierarchické vztahy (Field, 2008).

Přibližně šedesát let po Tocquevillově studii se zabývá francouzský sociolog Émile Durkheim vztahy „*mechanické solidarity*“- feudálního světa a „*organické solidarity*“- kapitalismu 19. století (Field, 2008). Dřívější „mechanická solidarita“ byla plná lehkomyslnosti a zvyku, založená na pevných strukturách a závazcích lordů, rolníků, kleriků a umělců. Zde znal každý své místo a místo patřící ostatním. V kapitalistické, městské, industriální společnosti žili oproti tomu lidé ve světě cizinců, záležitosti každého byly spravovány bez regulované feudalistické dělby práce. Lidé raději vstoupili do

množství spojení založených na různosti interakcí každého, protože sloužilo svému účelu. V 19.století vzrostl zájem o kvalitu, smysl sociálních vztahů a vlastnictví, např. Karel Marx ve své teorii historického materialismu, kterou přisuzoval lidskému zprostředkování, spíše než vzdáleným a abstraktním vztahům hlavních sociálních tříd, věnoval malou či mizivou pozornost bezprostředním poutům mezi jedinci. Rodina byla v tomto období zavrhována, v pozitivním pohledu byla prostředím povolené reprodukce, v nejhorším smyslu mikrokosmem vlastnictví a kontroly. Obchodní odbory, přátelské společnosti, různé asociační formy řemeslníků a industriálních pracovníků, které měly chránit jejich zájmy na nestabilním a rizikovém pracovním trhu, byly Marxem a Engelsem považovány za protektivní prostředky, kterými aristokracie zajišťuje svá privilegia v rámci rozsáhlé pracující třídy (Field, 2008). Tím usilovně bojovali proti nadvládě buržoazie.

Marxismus zajímaly základy solidarity. Pokud solidarita mezi vlastníky prostředků produkce může být považována za danou, poté reflektuje nejen jejich přání udržovat svou vlastní dominanci. Marxistická teorie dala vznik různým pokusům vysvětlit sílu (či slabost) solidarity mezi utlačovanými. Marx se částečně snaží rozlišit mezi tím, co je označováno jako třída sama o sobě definovaná objektivními ekonomickými okolnostmi a třída pro sebe, jejíž členové jsou si subjektivně vědomí své společné situace a rozhodnuti s tím něco dělat. Odtud pochází myšlenka třídního boje (Field, 2008).

Zájem o kvalitu vztahů sdružování lidí sdílejících stejné hodnoty, je rozšířenou myšlenkou mnoha sociologických teorií. Klasická je snaha mapovat porozumění, *jak lidé vytvářejí stabilní sociální struktury a vzorce chování ve světě*, kde urbanizace, industrializace a vědecká racionalita se zdají být porušenými tradičními základy pořádku. ***Sociální kapitál*** můžeme zasadit do teorií těchto autorit, avšak v současné době se v rámci sociálního kapitálu ubírá pozornost na mikroúroveň individuálních zkušeností a každodenní aktivitu, a mezoúroveň institucí, sdružení a komunity (Field, 2008).

2.3 Sociální kapitál v soudobém kontextu

Sociální kapitál je identifikován v našich každodenních životech již dlouho, avšak jako koncept sociálních věd se vyvinul ve 20.století a získává pozornost z nesčetných

důvodů. Stal se akademicky atraktivním tématem. V současné době jsou vědci znepokojeni náhradním termínem sociálního kapitálu „*komunita*“, který se jeví jako nepřesný a příliš normativní (Delanty, 2003), což způsobuje neochotu k debatování o významu slova „*komunita*“. *V západních společnostech se mění vzory interakce, interpersonálních vztahů*. Postupující eroze zvyků a obyčejů jako základů lidského chování, rostoucí dělba práce, zastřené hranice mezi veřejným a soukromým, a exploze nových způsobů komunikace přivedla pozornost ke způsobům, ve kterých je udržován sociální řád. Hranice a kontexty speciálních vztahů už nejsou vysvětlovány či udržovány odkazováním na dané a formalizované kodexy (Field, 2008; Calhoun, 2010).

Institucionalizované vztahy a role stále demonstrují podstatný stupeň vytrvalosti, který je nejjasněji vidět v pokračující nerovnosti mezi třídami a genderem. Zájem je též o kulturní aspekty sociálního kapitálu, což může být považováno za mikroúroveň chování jedince a jeho zkušeností- zabýváním se reflektováním dennodenních interakcí a kvalitou interpersonálních vztahů.

Sociální kapitál má nestálý vztah i s ekonomikou- *lidský kapitál se původně objevil v ekonomice v roce 1960 a ukázal ekonomickou hodnotu firmám, jedincům a širší veřejnosti zmínkou o vlastnostech jako jsou dovednosti, znalosti a dobré zdraví*. James Coleman (Coleman, 1988) *vyvinul koncept sociálního kapitálu*, kde ***integruje sociální teorii s ekonomickou***, a tvrdí, že ***sociální kapitál a lidský kapitál jsou v zásadě komplementární*** (Coleman, 1988). Jiní autoři (Schuller, 2000) hovoří o *sociálním kapitálu jako alternativě k lidskému kapitálu*, kdy slovo „*sociální*“ zde vyzdvihuje kolektivní význam. Další možností je, že sociální kapitál je vyčleněn z hlavní myšlenky ekonomiky.

Jak tedy můžeme vidět, sociální kapitál je nejčastěji diskutovaným tématem z oblasti sociologie, ale je populární i mezi ekonomy a sociálními vědci, získal pozornost historiků, pedagogů, feministů, stejně tak jako sociálních politiků a městských politiků. Prostor pro politické záměry zároveň doprovází ekonomický rozvoj, propagaci zdraví, technologického rozvoje, obchodní inovace, redukci chudoby, sociální inkluze a redukci zločinnosti (Field, 2008).

Pouta mezi lidmi slouží jako centrální stavební kameny větší sociální stavby, ačkoli tato skutečnost byla vždy všeobecně přítomná, větší zájem o ní nastal v rámci sociologie v 19. století, kdy Émile Durkheim (Field, 2008) představil kontrast ***předmoderní společnosti s mechanickou solidaritou***, kde podléhala poslušnost autoritám zvyku a sociální pouta vyvstávala z podobnosti statusové a rutinní; a ***organickou solidaritu***

mobilních, vysoce diferencovaných sociálních systémů moderní doby. Durkheim mimo jiné prohlašoval, že společnost se nesestává ze směsice atomů, ale ze členů spojených pouty, které jsou hlubší a překračují krátké momenty, během nichž dochází ke změně (Field, 2008).

Myšlenka sociálních pout přispívá k lepšímu fungování komunity. Centrální ideou sociálního kapitálu je, že jeho ***sociální sítě*** jsou cenným přínosem. Sítě poskytují základ *sociální koheze, umožňují lidem kooperovat* - nejen s lidmi, které bezprostředně znají. Využívání těchto sítí zlepšuje životy lidí (Putnam, 2000).

Když se budeme zabývat samotným termínem, zjistíme, že termín „***kapitál***" pochází z ekonomie- původně znamenal *akumulování finančního obnosu*, který by mohl být investovaný do možného výnosného obratu v budoucnu (Field, 2008). Následoval koncept *fyzického kapitálu* popisovaného rolí strojů a budov- zvyšující se produktivity ekonomických aktivit. V letech 1960 se rozšířila idea kapitálu zahrnující jedince a jejich schopnosti. Nejprve termín *lidský kapitál* byl prostředkem ekonomů pomáhajícím měřit hodnoty dovedností pracovníků. Poté se v rámci ekonomických termínů rozvíjely další formy diskutovaného kapitálu a jejich operující proměnné, odkud byl několika autory užit termín *sociální kapitál* v 19.století, který se postupně vyvinul do chápání termínu v dnešním významu. Sociální kapitál nabyl současného významu v letech 1980 a 1990, kdy se objevil v pracích tří zmiňovaných postav (tj.Bourdieu, Coleman, Putnam), z nichž ho každý definuje svébytným způsobem. Navzdory odlišnostem v jejich teoriích se shodují v definici sociálního kapitálu, který vidí jako *osobní propojení a interpersonální interakce spolu se sdílenými hodnotami propojenými s těmito kontakty* (Field, 2008).

2.4 Hlavní představitelé a jejich pojetí sociálního kapitálu

Nejprve se podíváme na 3 osobnosti, které vdechli život tomuto konceptu, jsou jimi: Pierre **Bourdieu, James Coleman a Rober Putnam**. Všichni tři přišli s touto myšlenkou z velmi odlišných prostředí a přijali radikálně odlišné pohledy na tento koncept. Každý ze zmíněných autorů zdůrazňuje sílu sítí.

2.4.1 P.Bourdieu

Pierre Bourdieu byl evropský sociolog, zabýval se přetrváváním sociálních tříd a dalšími pevně zakořeněnými formami nerovnosti. Při studii sociální reprodukce v kulturní antropologii alžírského domorodého obyvatelstva v letech 1960 popsal dynamický rozvoj strukturovaného souboru hodnot a způsoby myšlení, které formují zvyklosti „***habitus***“ = tj. *spojení subjektivního jednání a objektivního postoje* (Field, 2008). Bourdieu zdůrazňuje, že skupiny užívají kulturních symbolů jako znameních odlišnosti signalizujících a konstituujících svou pozici v sociální struktuře. Posílil tento pohled užitím metafory ***kulturního kapitálu*** a poukázáním na způsob, jakým skupiny zneužívají faktu, že některé kulturní druhy se těší vyššímu statusu než jiní. Vlastnictví kulturního kapitálu neodráží zdroje kapitálu finančního. Utvářením rodinných podmínek a školní výuky může kulturní kapitál do jisté míry fungovat nezávisle na monetárním podílu a kompenzovat nedostatek peněz jako součást individuální nebo skupinové strategie usilování o moc a status (Jenkins, 1992, Robbins, 2000).

Součástí širší analýzy různých základů společenského řádu byl na počátku Bourdieuho myšlenek ***sociální kapitál***. Pozice agentů na sociálním poli je determinována množstvím a váhou jejich relativních kapitálů a jednotlivými strategiemi osvojenými k dosahování cílů. *Bourdieu přirovnává sociální pole ke kasinu, kde sázíme nejen černé žetony reprezentující náš ekonomický kapitál, ale také modré žetony s kulturním kapitálem a červené s naším sociálním kapitálem.* Tyto různé kapitály nemusí být vždy vzájemně nahraditelné, ale v kombinaci mohou vytvořit nový kapitál.

V rámci ***kulturního kapitálu*** popisuje ***jeden z jeho indikátorů, sociální kapitál***, který později definuje jako *kapitál sociálních vztahů poskytující v případě potřeby užitečnou podporu*, tj.kapitál počestnosti a úctyhodnosti, který je často nepostradatelný, pokud si někdo přeje přilákat klienty do sociálně důležitých pozic, a který může sloužit jako měna např. v politické profesi (Bourdieu 1977, str. 503 in Field, 2008). Tuto svou teorii zpřesnil definicí: „*Sociální kapitál představuje součet zdrojů, aktuálních i virtuálních, které získává jedinec či skupina díky trvalým sítím více či méně institucionalizovaných vztahů vzájemné známosti a poznání“* (Bourdieu and Wacquant, 1992, str.119 in Field, 2008). Sociální kapitál může udržovat svou hodnotu, ale jedinec na něm musí pracovat. Bourdieu uchopoval sociální kapitál jako doplněk či dimenzi kapitálu kulturního. Abychom pochopili, jak Bourdieu pohlíží na sociální kapitál, je podstatné

poukázat na hlavní zájem autora, kterým je porozumění sociální hierarchii, která je ovlivněna marxistickou sociologií. Domníval se, že ***ekonomický kapitál*** je *základem* všech ostatních typů kapitálu a zajímaly ho způsoby, kdy se slučuje s jinými formami kapitálu, aby vytvořil a reprodukoval nerovnost (Bourdieu vysvětluje nerovnost produkcí a reprodukcí kapitálu). *Kapitál vidí jako akumulovanou práci*, kdy akumulace vyžaduje určitý čas. Nazírání kapitálu pouze v ekonomických termínech je nedostačující. Kulturní i sociální kapitál by měl být považován za přínos reprezentující produkt či akumulovanou práci. Podle Bourdieuho reprodukují funkce sociálního kapitálu nerovnost, ale činí tak částečně nezávisle na ekonomickém a kulturním kapitálu, neboť jsou nedílnou součástí obou. Podle tohoto autora je ***sociální kapitál souhrnem aktuálních či potencionálních zdrojů, které jsou spojeny s vlastnictvím trvalé sítě***. Hodnota individuálních pout (či množství sociálního kapitálu vlastněné agentem), závisí na počtu spojení, které mohou mobilizovat objem odlišných kapitálů (kulturního a ekonomického) vlastněných každým spojením. Vzájemné působení mezi vazbami kulturního a finančního kapitálu můžeme přirovnat k představitelům různých profesí jako např. právník či doktor, kteří využívají svůj sociální kapitál- kapitál sociálních propojení, čestnosti a respektu k získání důvěry u svých klientů, v kariérním postupu. Naopak ti, kteří spoléhají primárně na vzdělanostní kvalifikaci, jsou nejvíce zranitelnými k poklesu hodnověrnosti, nejen protože mají málo vztahových pout, ale také slabý kulturní kapitál snižuje jejich znalosti o kolísání hodnověrnosti (Field, 2008).

Vytváření spojení představuje námahu. Solidarita mezi sítěmi je možná, protože členství poskytuje užitek materiální i symbolický. *Udržování těchto spojení* vyžaduje proto *individuální či kolektivní strategie vynaložení úsilí- investice*, aby se staly stálými vztahy, ať už se jedná o sousedské vztahy či vztahy na pracovišti. V kterýchkoli spojeních jsou patrné určité subjektivně pociťované trvalé závazky.

V současné době je přínos Bourdieho neoddiskutovatelný. Stejně jako Coleman a Putnam, reprezentuje Bourdieu sociální kapitál jako *převážně vlídný*, přinejmenším pro ty, kteří vlastní jeho velké množství, ale ukazuje i tmavší stránku sociálního kapitálu, když se zabývá tím, jak některé skupiny manipulují se spojeními ve svém vlastním zájmu. Bourdieho použití termínu „*kapitál*"by mělo učinit srozumitelnějším humanistický pohled na strategie vynaložení úsilí. Bourdieu připouští možnost zpronevěry či defraudaci sociálního kapitálu, zejm. těmi, kteří by měli reprezentovat institucionalizovaný sociální kapitál. Z normativní dimenze teorie je pochopitelné, že v rámci sociálního kapitálu je možné maskování holých hledačů zisku, to je nepříznivé pro otevřenou demokratickou

společnost. Ačkoli jeho zájem o nerovnost a moc je neocenitelně korektivní pro Putnama a Colemana, jednostranný důraz na význam sociálního kapitálu pro jeho vlastníky, je považován za slabý. Bourdieu má sklon považovat sociální kapitál za mírně staromódní a individualistický, věřil, že je výhodou privilegovaných a prostředkem k udržování jejich nadřazenosti. Oproti tomu, méně privilegované skupiny nemají příliš možnost profitovat z těchto pout. Přesto je Bourdieho postava důležitá, jelikož dala prostor vznikajícímu konceptu.

2.4.2 J.Coleman

James Coleman je americký *sociolog*, který značně přispěl k tématu studiu vzdělání. Díky svým teoriím se těší velkému vlivu. Coleman ukazoval na řadě šetření edukačních výsledků v amerických ghetech, že sociální kapitál není limitován co do moci, ale může zprostředkovat reálný prospěch chudým a marginalizovaným komunitám. Podle Colemana (Coleman, 1994) představuje sociální kapitál zdroj, jelikož *ovlivňuje očekávání reciprocity a přesahuje jedince tím, žemá dopad na širší sítě vztahů*, které jsou určovány vysokým stupněm *důvěry* a *sdílených hodnot*. Coleman byl jedním z nejrespektovanějších a často diskutovaných sociálních teoretiků ve Spojených státech. Jeho práce je rozsáhlá co do metodologického a tematického pojetí. Postavení sociálního kapitálu u něj přestavuje prostor v rámci širší snahy pojmout základy sociálního uspořádání, které jsou doloženy v knize *„Foundations of Social Theory"* (Coleman, 1994).

Coleman se snažil vytvořit interdisciplinární sociální vědu vycházející ze sociologie a ekonomie. Byl *ovlivněn myšlenkami o lidském kapitálu aplikujícího* ***principy ekonomie*** na studium vzdělanosti, rodiny, zdraví a diskriminace. Zajímal se o ***racionální teorii volby***[1], v rámci jejího intelektuálního rámce nalézal prostor pro svou koncepci sociálního kapitálu. Teorie racionální volby (či racionálního jednání) sdílí s klasickou ekonomií přesvědčení, že všechny *výsledky chování jedinců sledují vlastní zájmy*. ***Sociální interakce*** je proto nazírána ***jako forma směny***. Z racionální teorie volby Coleman vyvíjí širší pohled na společnost jako seskupení sociálních systémů individuálního chování. Aby

[1] Racionální teorie volby nahlíží na člověka jako na racionálně se rozhodující bytost, která ve svém chování a jednání porovnává náklady a odměny s ohledem na hodnotový kontext, ve kterém rozhodování probíhá a usiluje o dosažení co největšího uspokojení (Lužný, 2013).

objevil principy sociálního uspořádání, rozložil chování na úrovni systémů na pochopení individuálních preferencí a jejich působení.

Teorie racionální volby předpokládá vysoce individualistický model lidského chování, tj. že *každá osoba jedná v souladu se svými vlastními zájmy bez ohledu na osud druhých*. Koncept sociálního kapitálu byl prostředkem k vysvětlení, jak lidé zvládají spolupracovat. Koncept je prakticky uchopen na známém příkladu ***vězňova dilematu***: dva lidé jsou drženi každý ve své cele, ten kdo promluví dříve pravdu, tomu je přislíbeno příznivější zacházení. Dilematem je, zda mlčet a důvěřovat, že neexistují žádné jiné důkazy a zůstat nepotrestán, pokud se druhý vězeň bude chovat stejně; a nebo se přiznat a dostat nižší trest. Teorie racionální volby předpokládá, že bude zvolena druhá alternativa oběma vězni, jelikož každý z nich předvídá, že ten druhý zvolí tuto alternativu, pokud mu budou nabízeny stejné možnosti.

Podobná výzva existuje v ekonomické teorii ve větší míře v kolektivním jednání, např. zaměstnavatelé se mohou chovat jako „*volní jezdci*“ v případě hrazení kurzu svým pracovníkům. Místo toho, aby investovali do budoucích dovedností svých pracovníků, spočítají si, že je v jejich zájmu najmout si někoho, kdo má již kurz absolvovaný.

V obou případech nám racionální teorie volby ukazuje, že každý sleduje své vlastní zájmy, i když se může kooperace vyplatit lépe po delší době. Přesto spolu lidé stále spolupracují. Sociální kapitál ustavuje Coleman řešením problému, ***proč lidé volí kooperaci, spíše než bezprostřední zájem***, který by zastupovalo lépe soupeření (Field, 2008). Podle Colemana pracuje sociální kapitál způsobem, který je srovnatelný a kongruentní s „*neviditelnou rukou*“ trhu v klasické ekonomické teorii.

Stejně jako v případě Bourdieuho, pramení Colemanův zájem o sociální kapitál ze snahy vysvětlit *vztahy mezi sociální nerovností a akademickým úspěchem ve školách*. Coleman ve své studii (Adolescent Society, 1961) studentů středních škol zjistil, že vliv vrstevnických skupin (včetně odmítnutí) vytvářel úsudky teenagerů spíše, než zodpovědní dospělí jako jsou rodiče a učitelé. Dále Coleman (Field, 2008) potvrdil, že charakteristiky prostředí komunity a rodiny mají sklon převážit faktory související s prostředím školy (dotazování probíhalo v šesti odlišných etnických skupinách). Později Coleman posmutněle reflektuje, že mnoho čtenářů jeho zprávy zjistilo, že samotné školy přikládaly malou váhu vlivu vrstevnických skupin. To vedlo k podpoře „*bussing*“- cestování autobusem a dalších strategií, které byly vytvořeny k posílení rasové integrace ve školách. Strategie podněcující opačné tendence, nežli je svážení pouze bílých studentů autobusem a segregace v místech bydliště (Field, 2008). Při srovnávací studii privátních a veřejných

škol došel ke zjištění, že žáci prospívali lépe v katolických školách a školách s náboženským kontextem, navzdory faktorům braných v úvahu- jako jsou sociální třída a etnicita. Děti z těchto škol vykazovaly nižší míru absence a nedokončení školy, oproti studentům ze srovnatelného prostředí ze státních škol. Tato zjištění byla pozoruhodná, co se týče žáků z nejvíce znevýhodněného socioekonomického a etnického prostředí, kde se rodiny minimálně podílely při pomáhání k zlepšení kognitivního vývoje dětí. Podle Colemana (Field, 2008) je nejdůležitějším faktorem podávající vysvětlení tohoto schématu ***vliv norem komunity*** (nad rodiči a žáky), která funguje v souladu s očekáváním učitelů- komunity ***jsou zdrojem sociálního kapitálu***, který může kompenzovat určitý vliv sociálního a ekonomického znevýhodnění rodiny. Coleman představil sociální kapitál jako post-hoc koncept ovlivňující řadu následných prací vědeckých pracovníků, který vytvořil za účelem vysvětlení zjištění, které nezapadaly do existujícího teoretického modelu.

Coleman propracoval mnohokrát citovanou definici sociálního kapitálu. Jeho hlavním zaujetím vztahu mezi sociálním a lidským kapitálem, reflektoval zájem o syntézu mezi sociologií a ekonomikou. Identifikoval přínos sociálního kapitálu s vývojem lidského kapitálu. Nezajímalo ho tolik hodnocení relativních hodnot sociálního a lidského kapitálu jako konceptů, oproti tomu se zabýval jejich rozlišováním a tím, co mají společného- respektive *vzájemnou souvislostí těchto oddělených konceptů, nežli jejich vzájemnou soutěživostí*.

Coleman (Field, 2008) definoval ***sociální kapitál*** jako ***užitečný zdroj*** dostupný jedinci během jeho sociálních vztahů. Skládá se z různých subjektů, které se sestávají z určitých aspektů sociálních struktur a facilitují jednání lidí či aktérů v rámci struktur. Na rozdíl od lidského a fyzického kapitálu, které jsou klasicky soukromými statky, jejichž vlastnictví a návratnost závisí na jedinci, popsal Coleman sociální kapitál jako ***veřejný statek***, ze kterého mají užitek ti, jejichž úsilí je vyžadováno k jeho uskutečňování a zároveň jsou součástí struktur. To vyžaduje *kooperaci mezi jedinci, kteří však nesledují svůj vlastní prospěch*.

Sociální kapitál je:

„Soubor zdrojů, které spočívají v rodinných vztazích a sociální organizaci komunit, a které jsou užitečné pro sociální a kognitivní vývoj dítěte či mladé osoby. Tyto zdroje

jsou odlišné pro různé jedince a mohou vytvářet důležitou výhodu pro děti a adolescenty v rozvoji jejich lidského kapitálu" (Coleman, 1994, str.300).

Dále definuje Coleman sociální kapitál s ohledem na rozvoj dítěte jako:

„Normy, sociální sítě a vztahy mezi dospělými a dětmi, které jsou cenné pro růst dítěte. Sociální kapitál existuje v rámci rodiny, ale také mimo ni, v komunitě" (Coleman, 1990, str.334 in Field, 2008).

Sociální kapitál je cenný, nepředstavuje jen nabytí reputace, ale také kognitivní rozvoj a zajištění vlastní identity ve vývoji.

Colemanova racionální teorie volby předpokládá, že ***individuální aktéři sledují svůj vlastní zájem, pokud si vyberou spolupráci***, protože je v jejich *vlastním zájmu*. V teorii racionální volby je kooperace výjimkou obecného pravidla osamocenosti, kalkulujících aktérů, kteří jsou zaneprázdnění sledováním svých vlastních zájmů. V Colemanově pojetí sociálního a lidského kapitálu konstituují vztahy zdroje kapitálu tím, že pomáhají stanovovat závazky a očekávání mezi aktéry, konstruují důvěryhodnost sociálního prostředí, otevírají informační kanály, a ustanovují normy podporující konkrétní formy chování, zatímco zavádějí sankce pro volné jezdce. To je usnadněno „uzavřením" sítí aktérů, stabilitou a společnou sdílenou ideologií (Coleman, 1994). „Uzavření" je dáno existencí vzájemného upevňování vztahů mezi různými aktéry a institucemi jako nezbytné. ***Sociální kapitál vně rodiny existuje v zájmu dospělého v aktivitách s jiným dítětem***.

Definice sociálního kapitálu spojuje jedince a kolektiv. Jistý je přínos kapitálu pro jedince. Sociální kapitál viděl tento autor jako *utváření zdrojů sociálních struktur*. Dva zásadní elementy je nutno brát v potaz: *aktuální rozsah dodržovaných závazků a úroveň důvěryhodnosti sociálního prostředí*.

Sociální kapitál vzrůstá jako vedlejší produkt činností zapojení a je nahlížen jako veřejný statek.

Zatímco Bourdieu formuloval svou představu zjednodušeného a individualistického sociálního kapitálu do širšího obrazu aktérů, kteří se zabývají reprodukováním sociální a ekonomické nerovnosti, Coleman zůstává při abstraktní a funkcionalistické definici:

„Sociální kapitál je definován svou funkcí, není jednotnou entitou, ale škálou různých entit majících společné dvě charakteristiky: všechny se sestávají z určitých

aspektů sociálních struktur, a usnadňují určité jednání jedinců, kteří jsou v rámci struktur" (Coleman, 1994, str.302).

Otázkou zůstává, které jednotlivé druhy sociálního kapitálu nejlépe naplňují tuto funkci. Coleman (Field, 2008) se domníval, že určité druhy sociálních struktur pravděpodobně usnadňují volbu jednání určitých jedinců spíše, než jiných. Zejména rodinu považoval za typickou kolébku sociálního kapitálu (v rámci Colemanova zájmu o kognitivní rozvoj dětí a je téměř jisté, že Colemanova nejjasnější definice sociálního kapitálu byla definována v termínech hodnot pro růst dítěte či jeho kognitivní sociální rozvoj). V rámci teoretického rámce považoval *rodinu* za výsadní místo jako nejdůležitější formu toho, co nazýval jako ***původní sociální organizace***. Původní sociální organizace se odlišovala tím, že její původ leží *ve vztazích ustanovených narozením dítěte*. To je v protikladu s konstruovanými formami sociální organizace, které se mohou spojit pro omezené účely a reprezentovat slabší zastoupení sociální kontroly, než u původních forem jako je rodina. Coleman věřil tomu, že eroze rodiny a jiných forem původní organizace vedly k přechodu od zodpovědnosti za primární socializaci ke konstruování organizací, jako jsou školy, vedoucím k dlouhodobé erozi sociálního kapitálu, na němž závisí společenské fungování. Pro Colemana obecně reprezentují ***příbuzenské vazby a rodina společenský základní kámen***. Byl upřímně pesimistický, co se týče perspektivy sociální kontroly zakořeněné v umělém souboru uspořádání.

Některé vytvořené formy organizace podporují sociální kapitál více, nežli jiné, např. mezi původní vyjádření takovýchto vybudovaných forem patří kostel, který byl úspěšný ve vytváření uzavřených sítí. Náboženské organizace jsou jedny z mála organizací, které zůstaly ve společnosti s výjimkou rodiny. Působí napříč generacemi, v jejich rámci je dostupný sociální kapitál dospělé komunity dětem a mladým (Field, 2008).

Podle Colemana už nemohou tyto původní formy těsně uzavřené organizace poskytovat spolehlivý, obecný základ pro společenské jednání mezi kalkulujícími individuálními aktéry. Stejně tak není přesvědčený, zda současné vybudované organizace poskytují mladým lidem základní kohezi a uzavřené sítě podstatné pro jejich dobrý rozvoj.

Zdá se, že Coleman sdílí názor, že „*Gemeinschaft*" neboli původní solidarita byla nahrazena „*Gesselschaft*" neboli *vytvořenou solidaritou*. Coleman se spíše a raději zabývá

původní formou uspořádání, ze které vychází dnešní moderní společnost a zásadně se zabývá rozdíly mezi tradičními a moderními neboli postmoderními sociálními formami.

Coleman se v rámci sociálního kapitálu zabýval drobnými odlišnostmi hodnot ve spojení mezi aktéry, jedinci a kolektivem, privilegovanými i znevýhodněnými. Avšak jeho pohled je stejně jako u jeho předchůdce naivně optimistický- ***vidí sociální kapitál jako laskavý, co do fungování, poskytující normy a sankce, umožňující jedincům spolupracovat, což je vzájemně zvýhodňuje, a s žádnou či malou temnou stránkou*** (Field, 2008). Byl pesimistický vůči individualismu, domníval se, že přílišná uzavřenost poškozuje jedince, za což byl často kritizován, stejně jako za spojování sociálního kapitálu s ekonomickou perspektivou a teorií racionální volby. Jeho teorie má řadu slabin, avšak mezi silné stránky patří ***integrace sociálního kapitálu v rámci původních sociálních struktur***, a zjištění, že ***sociální kapitál je smysluplný pro znevýhodněné sociální skupiny,*** není jen prostředkem privilegií, a zájmem o mechanismy sociálních sítí (Field, 2008).

2.4.3 R.Putnam

Robert Putnam v současnosti vyniká jako *přední zastánce sociálního kapitálu* od publikování své významné studie zveřejněné v knize „***Bowling Alone***" (Putnam, 2000). Na rozdíl od předchozích dvou autorů, je Putnamův přístup známý i mimo profesionální okruhy zájemců o tato témata, mezi širokou veřejností. Oblast Putnamova zájmu se nachází na poli politických věd. Putnam se zabýval ***rolí občanské angažovanosti*** ve vytváření politické stability a ekonomické prosperity. Tento autor rozpracoval své tvrzení o značném poklesu sociálního kapitálu od roku 1940, čímž vysvětluje neovladatelnost většiny městské Ameriky, o čemž hovoří dlouhá tradice státní demokracie a komunity v USA. Tuto tendenci můžeme sledovat již dříve, francouzský autor **Alexis de Toqueville** (Field, 2008) se jí věnuje ve svých koncepcích v 1.polovině 19.století. Toqueville věřil, že formální rovnost před právem musí vytvářet atomizovanou společnost jedinců, která může vést k despotismu. Později během svých cest změnil názor po seznámení se s americkým spolkovým životem, jedinečnou arénou občanského učení. Během svých cest po Spojených státech objevil ve sdružovacím životě Američanů jedinečné prostředí pro občanské učení- prostřednictvím těchto způsobů setkávání a vzájemné diskuze

dochází k ***vzájemnému porozumění a utváření občanského života***. Pro Tocquevilla představuje základ sociálního pořádku vysoká úroveň občanské angažovanosti, která učí jedince kooperaci v občanském životě, což je základem občanské společnosti.

V tomto ohledu namítá Putnam, že základní kámen občanské společnosti položený Tocquevillem se začíná rozpadat, čímž překvapil široké vrstvy.

Po studii vlády v Itálii (Putnam, 1993), kdy sbíral dvě desetiletí empirická data, identifikuje a vysvětluje odlišnosti na severu a jihu mezi regionální správou. Vzájemný vztah mezi vládou a občanskou společností na severu představoval úspěšnou institucionální výkonnost. V této souvislosti se vrací Putnam do historie a zmiňuje středověké gildy s vysoce autonomními a seberegulujícími městy-státy na severu. Původ špatné komunikace státu a občanské společnosti na jihu vidí v době normandské autokracie, odkud pramení strach a podezřívavost zakořeněné ve způsobu institučních reforem a obnovy. Tyto rozdíly v občanské angažovanosti použil k zastřešení pojmu sociálního kapitálu- ***sociální kapitál představuje znaky sociální organizace jako je důvěra, normy a sítě, které mohou zlepšovat účinnost společnosti usnadněním koordinovaného jednání*** (Putnam, 1993).

Putnam (Putnam, 1993) upřesňuje, že sociální kapitál ***přispívá ke kolektivnímu jednání, podporuje normy reciprocity, usnadňuje tok informací, včetně informací o aktérech, představuje úspěch minulých pokusů o spolupráci a poskytuje šablonu další kooperaci***. Putnamovo pojetí sociálního kapitálu bylo v rámci explikace italské studie rozšířením *Colemanovy studie*.

Po italské studii obrací Putnam svou pozornost na Ameriku a vydává publikaci ***Bowling Alone*** (Putnam, 2000), na jejímž přebalu použil metaforu osamoceného člověka hrajícího bowling. Tím poukazuje na skutečnost, že čím dál méně lidí hraje bowling ve formálních týmech v rámci ligy, ale spíše se této aktivity účastní se skupinou přátel či s rodinou. Putnam tak sděloval v 90. letech zprávu, že ***americký sociální kapitál je ve stavu úpadku a hlavním viníkem tohoto úbytku je vzestup televize*** (Putnam, 1993). Osamocený muž hrající bowling na přebalu knihy tak symbolizuje sdružovací aktivity přivádějící neznámé jedince dohromady. Tyto aktivity jsou založeny na rutinním a pravidelném základě, což pomáhá vytvořit širší soubor sítí a hodnot pečujících o v***šeobecnou reciprocitu, důvěru a usnadňující vzájemnou spolupráci.***

Putnam rozpracovává koncepty sociálního kapitálu. **Přemosťující a svazující sociální kapitál vysvětluje následovně:**

„*svazující sociální kapitál posiluje identitu a homogenitu, přemosťující sociální kapitál svádí jedince dohromady napříč rozmanitostí sociálních hranic*“ (Putnam, 2000).

Každý z nich pomáhá naplňovat jiné potřeby. **Svazující sociální kapitál** podporuje specifickou reciprocitu a mobilizuje solidaritu, zatímco slouží jako „druh sociologického lepidla“ zajišťující udržení silné skupinové loajality a posílení určitých identit. **Přemosťující** spojení jsou lepší pro provázání externích výhod a difúzi informací a vytváří širší identity a reciprocitu.

Putnamova teorie sociálního kapitálu se v lecčems podobá Durkheimově konceptu solidarity. Vidí sociální kapitál jako funkční bez zmínky racionální teorie volby. ***Příbuzenské vazby*** jsou pro Putnama (Putnam, 2000) ***méně důležitým zdrojem solidarity, než vzájemná známost*** a sdílené ***členství*** ve vedlejších organizacích, které k sobě může přivést jedince ze zcela odlišných a separátních malých skupin. Putnam také tvrdí, že ***vertikální vazby*** mohou být méně užitečné, nežli horizontální, mohou podrývat kapacitu pro kolektivní jednání a vytvářet podezření.

Způsobem připomínajícím Tocquevilla je Putnam inspirován upřímným entuziasmem pro *dobrovolnictví a družnost* jako protiváhu nadměrné podnikové síly a sociální apatie, a zejm. dvěma ze čtyř indikátorů k měření občanské angažovanosti: *života sdružovacího a čtenářů novin*[2]. Putnam sdílí entuziasmus k občanskému sdružování, ale už ne Tocquevillův strach, že se demokratické společnost nechají unášet despotismem. Pokud má Putnam nějaký *strach*, tak spíše z *televizních povalečů, představitelů politické apatie a všední lhostejnosti k ostatním lidem*, kriminality, chudoby a mizivé dlouhodobé ekonomické prosperity.

Putnamův výzkum (Field, 2008) v USA zaznamenává změny v chování Američanů od 50.let 20.století. Od let 1960 následoval úpadek a odtržení Američanů od komunitního života. Od roku 1960 zaznamenává americká společnost pokles politické participace, členství ve sdruženích, dobrovolnictví, charitě, náboženské participaci, pracovní socializaci, neformálních sociálních sítích. To svědčí o poklesu důvěry a upřímnosti. Přesto Putnam zaznamenává opačné trendy, jako je vzestup menších svépomocných skupin, dobrovolnictví pro mládež a vzestup nových komunikačních trendů jako internet a další technologie.

[2] Zbylé dva indikátory představují volební účast a preference volebních vzorů.

Putnam zvažuje příčiny tohoto dlouhodobého poklesu a zavrhuje takové možnosti jako je transformace rodinných struktur, přechod žen do práce a růst sociálního státu. Podle Putnama zasahuje eroze sociálního kapitálu všechny bez ohledu na rasovou příslušnost. Za jedním z možných vysvětlení řadí i trendy globalizace, nástup žen do práce, dojíždění a rozvoj nových způsobů komunikace. Černou stránkou nazývá tenzi mezi přemosťujícím a svazujícím sociálním kapitálem, což přirovnává k autobusové kontroverznosti, kdy jsou Afroameričané předběžně zapisovány do škol pro bílé a bílí do afroamerických oblastí. Putnamův přínos zastínil předchozí dva autory.

2.5 Typologie a formy sociálního kapitálu

V teorii sociálního kapitálu existují různá typologická rozlišení a konceptuální přístupy, některé z nich plní funkci typologie indikátorů pro měření, jiné ozřejmují teoretické uchopení konceptu (Šafr, Sedláčková, 2006). V českém prostředí se výrazněji věnuje termínu sociálního kapitálu Jiří Šafr, který uvádí následující členění (Šafr, Sedláčková, 2006):

Individuální a kolektivní sociální kapitál

Tyto dva koncepty rozlišíme položením otázky, *zda přináší sociální kapitál zisk jednotlivci, uzavřené skupině* (rodině, komunitě*) či celé společnosti*- tedy individuální sociální kapitál[3] (individuální zdroj) a kolektivní[4] (komunitní či veřejný). S konceptem individuálního kapitálu se setkáváme ve výzkumech přístupu ke vzdělání a mobilizaci zdrojů v rámci sociálních sítí (např. při hledání zaměstnání). Negativní stránkou sociálního kapitálu může být, pokud jeho forma potlačuje individuální a kolektivní rozvoj (např. uzavřené sítě jako je korupce, mafie, despotismus, rigidní formy jako předsudky).

[3] Představitelé: Bourdieu, Lin, částečně Coleman
[4] Představitelem: Putnam

Personalizovaná a kolektivní forma sociálního kapitálu

Rozlišování mezi **soukromým/personalizovaným** a **kolektivním/veřejným kapitálem** pramení z efektů členství v různých typech formálních organizací. Soukromý sociální kapitál souvisí s vysokou mírou důvěry při kooperaci v rámci uzavřeného okruhu lidí (např. rodiny, členstva dobrovolnické organizace). Veřejná forma sociálního kapitálu vzniká, přesahuje-li důvěra za hranice dobrovolné organizace a přispívá tak k tvorbě „občanskosti".

Strukturální a kognitivní sociální kapitál

Dvě navzájem propojené základní formy sociálního kapitálu přispívající ke kooperativnímu kolektivnímu jednání jsou:

- **Strukturální sociální kapitál** souvisí s různými formami sociální organizace, jako jsou role, pravidla, precedenty, procedury a různé sociální sítě.
- **Kognitivní kategorie** vyplývají z mentálních procesů a idejí udržovaných kulturou, zejm. normami, hodnotami, postoji a přesvědčeními.

Přemosťující, svazující a spojující sociální kapitál

Tyto termíny vycházejí z Putnamova (Putnam, 2000) pojetí rozlišením dvou typů sociálního kapitálu na základě různých druhů sociálních sítí: přemosťující (bridging) či inkluzivní a svazující (bonding) nebo také exkludující- vylučující.

Svazující sociální kapitál je charakterizován *úzkými kontakty mezi lidmi, silnými pouty,* např. mezi rodinnými přáteli či členy stejné etnické komunity, pomáhá „držet pohromadě", *udržuje homogenitu, upevňuje vylučující identitu, slouží k vytváření specifické reciprocity, vnitřní skupinové loajality a mobilizuje solidaritu.*

Přemosťující sociální kapitál představuje *vzdálenější kontakty, které jsou charakteristické slabšími vazbami překračujícími společenské hranice* (např. vztahy mezi obchodními partnery, známými a přáteli našich přátel, nebo přáteli z odlišných etnických skupin), *spojení napříč sociální rozdílnosti, přispívá k rozšiřování informací, vytváří širší identitu a reciprocity, čímž přispívá k celospolečenské kohezi*. Taková forma pomáhá s dosahováním úspěchu v průběhu života, udržuje soudružnost sousedské komunity a schopnost společenského jednání místních obyvatel. Zásadní je, aby tyto vazby fungovaly

jako propojující „*mosty*“ (Šafr, Sedláčková, 2006), bez nich by byla komunita fragmentována a skládala by se pouze ze slabých a silných vazeb. Aby fungovala tato propojovací schopnost, je ***klíčová existence bohatého, společensky organizovaného života v daném společenství*** (např. kluby, zájmové spolky, avšak i neformální aktivity jako jsou petiční protesty atp.).

Zmíněná typologie osvětluje nejen teoretické implikace, ale i způsob, jakým se sociální kapitál vytváří a funguje v různém prostředí, zda napomáhá makrospolečenské soudružnosti či inkluzi/okluzi statkově nerovných skupin. Putnam se o empirickém měření těchto dimenzí ve své práci nezmiňuje. Přemosťující forma kapitálu může i nemusí spojovat jedince z různých sociálních tříd. J. Lewandowski (Šafr, Sedláčková, 2006) se vyjadřuje následovně- dělení *na svazující a přemosťující kapitál není vhodné, pokud chceme porozumět vzniku a fungování sociálního kapitálu ve vysoce ekonomicky, sociokulturně a etnicky stratifikovaných společnostech*. Oproti tomu člení sociální kapitál podle dostupných zdrojů (sítě, důvěry, sociální normy) na *horizontální*, přístupný pouze uvnitř specifického strata, a *vertikální*, dostupný mezi různými sociálními straty představující demokratickou formu. **Horizontální vazby** podporují sociální společenství a smysl pro kolektivitu uvnitř určitého socioekonomického strata, nepředpokládá se existence vertikálních vazeb překračujících tato strata. Pro vznik **vertikálního kapitálu** nejsou důležitá formální ani neformální občanská sdružení (vytvářející horizontální sociální kapitál), ale demokratické instituce s pravomocí utvářet legislativu a politická opatření, tedy přijímající rozhodnutí, jež transformují horizontální kapitál na vertikální a různé sociální skupiny tak mají přístup k těmto zdrojům.

Třetí forma **sociálního kapitálu- spojující** (linking) se vztahuje ke kontaktům s jedinci zastávajícím určité mocenské postavení- jedná se o vztahy mezi lidmi, kteří nejsou na stejné společenské pozici či členy komunity a těmi stojícími mimo ni (tj. hierarchické pozice). Dostupnost pomoci ze strany formálních institucí, např. vztah klienta s pracovníky organizace, vzájemné vazby s pracovníky těchto institucí (není tím myšlena existence těchto institucí samotných), jsou klíčové pro zapojení místních komunit do rozvojových projektů (Šafr, Sedláčková, 2006).

Coleman (Šafr, Sedláčková, 2006) hovoří o tom, že sociální kapitál představuje aspekt sociální struktury, ale i výbavu aktérů v této struktuře. Toto tvrzení je cenné pro empirická studia- nezaměřit se jen na stranu aktérů, ale neopomenout existenci strukturálních podmínek.

2.6 Metodologie měření a indikátory sociálního kapitálu

Vzhledem k velkému zájmu o koncept sociálního kapitálu v posledních dvou desetiletích, jsou postiženy mnohé způsoby měření tohoto konceptu.

Sociální kapitál se skládá ze dvou odlišných komponent:

- *Objektivní sdružování mezi jedinci* (Paxton, 1999 in Šafr, Sedláčková, 2006)- objektivní síťová struktura poukazující na to, jak jsou jedinci v sociálním prostoru navzájem spojeni. Rozděluje se na dvě dimenze- *neformální vazby* (čas strávený se sousedy a přáteli) a *členství ve formálních dobrovolných organizacích*.
- *Subjektivní podoba vazeb*- vazby mají určité kvality jako je reciprocita, důvěryhodnost a působení pozitivních mocí tj. dva *typy důvěry v druhé lidi a v instituce*.

Indikátorů sociálního kapitálu existuje mnoho, bez ohledu na měřenou formu sociálního kapitálu je třeba si uvědomit, že indikátory existují ve dvou základních podobách- zda se jedná o **postoje** (důvěra, hodnocení kvality sociálního života, atd.) anebo **jednání** (např. členství v organizaci). Obvykle můžeme vidět, že jsou oba typy znaků měřeny neodděleně a zjišťují se tak kognitivní a strukturní aspekty společně. Tři hlavní oblasti, v nichž se nejčastěji měří, jsou: ***sítě odpovídající strukturnímu zornému úhlu a důvěra, normy a hodnoty spjaté s kulturním hlediskem*** (Šafr, Sedláčková, 2006).

Typologie a indikátory individuálního a kolektivního sociálního kapitálu

Kolektivní a individuální sociální kapitál lze v analýzách nalézt ve dvou podobách,

mobilizační mající blízko ke konceptu lidského kapitálu ve smyslu aktivace či mobilizace sociální sítě za účelem zisku; ***individuální***, interakční je založena na intenzitě společenské interakce jedince s jeho okolím, v tomto smyslu se předpokládá pozitivní integrační efekt (Šafr, Sedláčková, 2006).

Při ***měření kolektivní formy*** sociální kapitálu se užívají statistické údaje (z oficiálních souhrnných statistik např. při počtu občanských sdružení nebo agregovaných individuálních výpovědí ze sociologických výzkumů).

Míra sociálního kapitálu se odvozuje z diverzity kontaktů a rozsahu zdrojů (vzdělání, profese) a jiných vlastností (gender, rasa).

Kolektivní sociální kapitál

Sociální důvěra představuje nejdůležitější složku sociálního kapitálu, z tohoto důvodu se stala nejčastějším způsobem jeho měření. Důvěra je konceptualizována jako *vlastnost jedinců, sociálních vztahů nebo sociálních systémů utvářených jednáním a orientacemi jednotlivých aktérů* (Šafr, Sedláčková, 2006). Důvěra prostupuje společností, podle objektu, ke kterému se vztahuje, rozlišujeme tři typy: *sebedůvěru, interpersonální důvěru a důvěru systémovou*. Sociální důvěrou *interpersonální či obecnou* (generalizovanou) ***rozumíme důvěru v druhé lidi, důvěru v instituce jako politickou či institucionální důvěru***. Sociální důvěra je *základním znakem komunity založeném na víře či očekávání že druzí se nebudou snažit nás vědomě a úmyslně poškodit* (mohou-li se tomu vyhnout) a *budou jednat v našem zájmu,* bude-li to možné. Sociální důvěra vyjadřuje *všeobecnou důvěru k ostatním lidem* tj. k tzv. generalizovaným druhým. S jejím měřením je však nutno nakládat opatrně a vhodně volit otázky, které oprostíme od dalších ovlivňujících faktorů (Šafr, Sedláčková, 2006).

Putnamův souhrnný index sociálního kapitálu a jeho modifikace: Putnamův pozitivní sociální kapitál se navzdory kritice používá předně v empirických výzkumech. Putnam ve svých analýzách sleduje dlouhodobé trendy, z tohoto důvodu používá většinou sekundární data a různé způsoby měření. Jako indikátory používá rozmanité statistické údaje představující vysoce formální sociální kapitál jako počet členů v občanských a profesních sdruženích, čtenost novin, navštěvování bohoslužeb, atp. Putnam sestavil komplexní index ze 13 indikátorů získaných prostřednictvím sekundární analýzy dat z mnoha výzkumů. *Indikátory občanské angažovanosti a společenských aktivit* člení do 5 základních skupin: komunitně organizovaný život, angažovanost ve věcech veřejných, komunitní dobrovolnictví, neformální sociabilita a sociální důvěra. O důvěře Putnam hovoří i jako o důsledku působení sociálního kapitálu, jak již bylo uvedeno výše. Získaný index nazývá *Putnam Social Capital index* (využíval ho v porovnávání sociálního kapitálu mezi státy USA). Spolehlivost tohoto výzkumu byla značně zpochybňována, proto v roce 1999 v rámci rozsáhlého projektu vytvořil nový validní nástroj tzv. *Social Capital Community Benchmark Survey* (SCCBS) (Šafr, Sedláčková, 2006).

Měření přemosťujícího sociálního kapitálu jako různorodost interakcí: přemosťující sociální kapitál je významným nástrojem pro utváření společenské soudružnosti. Vyvolává tolerantní postoje k cizím lidem a omezuje předsudky mezi

skupinami, sbližuje jedince s totožnými / odlišnými postoji. Z tohoto důvodu jsou přístupy k jeho měření ojedinělé. Smyslem je měření rozdílnosti sociálních charakteristik, tj. sociálních zkušeností vznikajících ve vzájemných interakcích rozdílných lidí, to zvyšuje toleranci a vzájemné pochopení- podporuje sociální soudržnost v moderní společnosti.

Přístupů k měření sociálního kapitálu je mnoho, většina z nich je odvozených z Putnamova modelu. Příkladem může být konceptualizace Stoneové a Hugesové v projektu *Families, Social Capital and Citizenship Project* (Šafr, Sedláčková, 2006), kde je zohledňována ***kvalita i struktura sociálních sítí***- autorky navrhly tři rozdílné metody měření sociálního kapitálu odděleně ve 3 sférách- *neformální, obecné a institucionální* prostřednictvím indikátorů vlastnosti sítí: velikosti, hustoty, diverzity a kvality (normy důvěry a reciprocity). Přístup je vhodný pro měření rozsahu sociálního kapitálu uvnitř jedné ze zmiňovaných vrstev. Autorky shrnují, že nelze měřit sociální kapitál jedním indexem, protože existují dvě nezávislé dimenze: *normy důvěry a reciprocity, a velikost sociální sítě nebo úroveň propojení* (Stone, Huges, 2002 in Šafr, Sedláčková, 2006).

Třetí metodou je typologický přístup identifikující konkrétní podskupiny respondentů na základě charakteristického profilu v odlišných dimenzích sociálního kapitálu klastrovou analýzou na 4 podskupiny: *silné normy, občanské kontakty* (vysoká důvěra a reciprocita v lokální komunitě i obecně, občanská participace, ale nevelká síť rodinných a přátelských vazeb), *bohatý sociální kapitál* (vysoká důvěra k lidem obecně, v komunitě, v rodině, husté sítě formálních i neformálních kontaktů), *omezený sociální kapitál* (pouze neformální vazby, uzavření ve vlastní komunitě, nízká důvěra ke zbytku společnosti), *slabý sociální kapitál* (izolace od širší společnosti, bez opory rodiny či přátel)- tento typ je vhodný pro všechny tři sféry, kde lze očekávat rozdílnost v těchto skupinách.

Sociální kapitál je měřen v souvislosti s účinky v hospodářském rozvoji, začleňování marginalizovaných sociálních skupin, prevenci kriminality, vlivu na veřejné zdraví, atp. Jedná se o multidimenzionální koncept a zdůrazňovaná je potřeba jeho hloubkového zkoumání prostřednictvím kvalitativních metod, a to zejm. v menších komunitách.

Někteří autoři, např. Sýkora a Matoušek (Šafr, Sedláčková, 2006), uvádějí, že nelze přímo měřit sociální kapitál, ale spíše podmínky vhodné pro utváření sociálního kapitálu

či jevy, které jsou důsledkem existence různé úrovně sociálního kapitálu. Proto bývají některé ukazatele (úroveň x podmínky x důsledek) při měření sociálního kapitálu vnímány různými autory odlišně. Mohou být hodnoceny jen určité aspekty (např. typy sociálních sítí) či komplexní hodnocení sociálního kapitálu.

3.Občanství

„Občanství znamená členství v určitém politickém společenství, typicky státu, spojené s právy a povinnostmi“ (Skovajsa, 2010, str.72). Pojem občanství zahrnuje odnedávna **dvě dimenze**: odlišení občanů od neobčanů a legalitu, tj. ochrana občanů zákonem. Občanství tedy nepředstavuje jen pasivní příslušnost, ale i aktivní participaci na výkonu suverénní moci, jejíž výklad je vykládán různě- v některých společnostech to je přímé zapojení občanů do politického rozhodování na všech úrovních (republikáni, radikální demokraté) či pouze participace při volbách (zastupitelská demokracie) (Skovajsa, 2010).

Aktivní občanství poukazuje na zapojení jednotlivce do komunit a jeho role přijatá v rámci tohoto uspořádání zahrnuje jak občanskou angažovanost, tak zapojení do komunity. Honohan (Brady, 2010) uvádí, že jsou obě složky komplementárně a neoddělitelně spojeny. Z pohledu liberálního přístupu lze občanství (v užším slova smyslu) považovat za práva založená a více zaměřená na jedince. Komunitní přístup přijímá *ekologickou perspektivu* a zdůrazňuje občanství vystavěné sociálně spolu s identitou jedince ovlivňovanou v rámci interakce s ostatními.

Honohan (Brady, 2010) hovoří o 3 aspektech aktivního občanství:

- Povědomí o vzájemné závislosti a společných ekonomických, sociálních a environmentálních zájmech,
- Společné zájmy udávají větší váhu, než panuje v současné kultuře individualismu,
- Otevřenost deliberativnímu zapojení (deliberative engagement).

3.1 Volný čas, občanství a sociální kapitál

Vysoká míra společenské aktivity odráží vysokou míru společenské interakce a přispívá k budování důvěry mezi lidmi. Aktivita v rámci dobrovolných spolků zahrnuje nejrůznější činnosti (např. kulturní, náboženské, sportovní), např. sportovní aktivity jsou jednou z nejvýznamnějších forem integrujících společnost (Pileček, Jančák, 2010).

Jak trávíme náš volný čas, může přispívat k formování demokratického občanství. Pojetí volnočasových aktivit (např. forma, obsah, distribuce) může vést buď k posílení, nebo oslabení demokratického občanství.

Jeden z nejzákladnějších přínosů volného času, je *formování demokratického občanství* (Hemingway, 1999). To souvisí se sociálním kapitálem a koncepty dvou hlavních postav Colemana a Putnama. Koncept sociálního kapitálu je založený na pohledu zdůrazňujícím propojenost lidské aktivity a lidských cílů. Podle Colemana (Hemingway, 1999), jak již bylo výše uvedeno, jsou základní charakteristiky sociálního kapitálu, že ***sociální kapitál je vždy vybudován na nějakém aspektu asociální struktury,*** například rodiny, školy, sekundárních sdružení, bowlingové lize, atp.- tedy ***je spojením sociálních vztahů.***

Sociální kapitál vždy pomáhá nějakým způsobem usnadňovat jednání jedinců v rámci těchto sociálních struktur. Pokud je sociální kapitál přítomný, umožňuje jedincům jednat efektivněji v rámci sociálních struktur, v nichž se nacházejí, neboť sociální kapitál je složen ze sociálně-strukturálních zdrojů sloužících jako kapitálová výhoda jedinci. Stejně jako různé formy kapitálu, i sociální kapitál může přinášet jedinci výhody, zvyšovat je či spotřebovávat, ale na rozdíl od jiných forem kapitálu, nemůže zůstat statický. Pokud si ho nevšímáme, upadá a lidé ztrácí schopnost či možnost ho užívat. Oproti tomu- pokud je využíván, není konzumován, ale akumuluje se, tzn. že se zvyšuje jeho dostupnost pro budoucí užití.

V sociálních vztazích jsou jeho základními formami ***závazky, očekávání a znalosti.*** Závazky souvisejí s určitou sociální rolí (např. jako rodič či člen sboru Červeného kříže). Určité formy jednání jsou spjaté s určitými sociálními rolemi. Ti, kteří vstupují do sociálních vztahů s osobou s určitým statusem, mají legitimní očekávání od jednání této role, což je založeno na závazcích vyplývajících z této role.

Znalosti vyplývající ze závazků a očekávání založené na sociální roli činí vhodné sociální jednání srozumitelné v rámci norem vztahujících se k těmto rolím. Tato znalost je součástí sociálního repertoáru usnadňující jednat s ohledem na sociální vztahy. Znalost závazků a očekávání umožňuje vzestup sociálních rolí do té míry, do které to jedincům sociální struktury dovolují. Znalost vyvinutá v sociální struktuře je přenosná, umožňuje tedy jedincům vypořádat se s jejich novými sociálními rolemi. Sociální kapitál je v tomto smyslu kumulativní a přenositelný. Čím více sociálního kapitálu osoba vlastní v jedné roli, vztahu či struktuře, tím více sociálního kapitálu má dostupného od druhých (Hemingway, 1999). Uvedli jsme, že Putnam ve své eseji „*Prosperující komunita*“

(Putnam, 1993) definuje sociální kapitál jako *znak sociální organizace jako jsou sítě, normy a důvěra*, která usnadňuje koordinaci a kooperaci vzájemného prospěchu. Putnam uvádí, že sociální kapitál je kumulativní a přenositelný nejen individuálně, ale také sociálně- čím více sociálního kapitálu je dostupného jedincům, tím více je dostupný společnosti. Sociální kapitál zlepšuje kvalitu života a zvyšuje sociální kooperaci. Život v komunitě je tedy podle Putnamových slov jednodušší. Sociální kapitál má atributy toho, co ekonomové nazývají veřejné zboží, což je zboží dostupné pro jednu osobu stejně jako pro ostatní. Ačkoli může být veřejné zboží (statky) úmyslně vytvářeno (např. veřejný park), může být také vytvářeno nepřímo jako produkt aktivit s odlišnými primárními záměry. ***Sítě závazků, očekávání a zvyšujících se znalostí*** mohou pramenit ze sociálních rolí a vztahů orientovaných na zcela odlišné záměry, než je rozvíjení sociálního kapitálu. To umožňuje zvyšování dostupného individuálního sociálního kapitálu a transfer mezi sociálními rolemi, vztahy a strukturami přispívajícími ke kumulaci sociálního kapitálu individuálně a společensky.

V analýze demokracie a regionální vládní reformy v Itálii zjistil Punam (Putnam, 1993), že úspěch demokratické reformy silně souvisel s přítomností demokratického sociálního kapitálu v různých regionech Itálie. Mezi indikátory, kterými se Putnam zabýval, bylo ***sociální zapojení*** (angažování se), ***rovnost*** (definovaná spíše jako horizontální, nežli vertikální vzor sociální reciprocity) a ***kooperace, přístup k sociální solidaritě, důvěře, toleranci a silný sdružovací život***. Kde byly tyto indikátory přítomné, tam měla šanci demokratická reforma uspět (Hemingway, 1999, Putnam, 1993).

Živost sdružovacího života se ukázala, jako klíčový indikátor přítomnosti sociálního kapitálu. Specifické formy volnočasové aktivity tedy přispívají k rozvoji sociálního kapitálu důležitého pro demokracii a demokratické občanství. Participace v určitých formách volnočasové aktivity byla podle Putnama silně a pozitivně spojená s existencí sociálních norem tolerance a důvěry, které podporují demokratické postoje a praktiky. Čím déle tyto sociální normy existují, tím větší je jejich propojení s demokratickým sociálním kapitálem. Závazek maximalizace demokracie má za následek podobné závazky silného občanství, potom je opodstatnělé, že *volný čas přispívá k vytváření sociálního kapitálu nutného pro silné občanství*, musí obsahovat atributy silného demokratického občanství: participaci, komunikaci, autonomii a rozvoj (Hemingway,1999).

Autonomní formy sociální aktivity, ve kterých jsou jedinci schopni zlepšit existující a rozvinout nové kapacity, vytváří demokratický sociální kapitál. Tedy *(1) čím*

více jedinec participuje aktivně v sociálních strukturách, (2) čím větší autonomii jedinec zažívá, (3) čím větší je individuální kapacita pro rozvoj, (4) čím větší je akumulace sociálního kapitálu, která může být přenositelná nejen na jiné volnočasové aktivity, ale také na jiné sociální role, vztahy a struktury obecně (Hemingway,1999). Formy, obsah a distribuce volnočasových aktivit představují hlavní potenciální faktor v rozvoji demokratického sociálního kapitálu, i pro stabilitu občanské společnosti. Toto zjištění v rámci empirické analýzy Itálie bylo cenné při rozboru situace ve Spojených státech, kde Putnam (Putnam, 2000) sledoval výrazný pokles v těchto aktivitách, které jsou spojovány s rozvojem demokratického sociálního kapitálu. Jak bylo již konstatováno, sociální kapitál je transferabilní a kumulativní- sociální zapojování či stažení se nejsou jednodimenzionální fenomény. Najdeme je v široké paletě potenciálně odlišných sociálních struktur. Putnam (Putnam, 2000) reportuje pokles v přímých politických aktivitách jako je volení a občanská participace, definované jako účast v posledním roce na veřejných setkáních městských či školních záležitostech. Data z *General Social Survey* (Hemingway, 1999) ukázala pokles v náboženském zapojení, členství v odborech, občanských a bratrských aktivitách, dobrovolnictví, v bowlingové lize atp. Putnam našel silné mezigenerační odlišnosti v rámci občanské angažovanosti, ale zdá se, že původce mezigeneračních odlišností je podle jeho studie, expanze sledování televize. V roce 1950 mělo 10% domácností televizní vysílání, v roce 1995 toto číslo vystoupalo na 98,3%, přičemž průměrný počet televizí v amerických domácnostech byl 2,3. Vezmeme-li v úvahu vliv televize na občanskou angažovanost, Putnam (Putnam, 2000) ukazuje, že na rozdíl od volnočasových aktivit, je ***televize spojená s nižší úrovní sociální aktivity vně domova***, četnost dívání se na televizi je spojená ***s nižší mírou sociální důvěry v druhé a v instituce***, se ***vzrůstající mírou pasivity***, a intenzivní sledování televize dětmi a adolescenty může být spojováno s vzrůstající agresivitou, klesajícím školním výkonem a negativními důsledky pro další rozvoj. Výzkum potvrzující vzrůstající důležitost televize jdoucí na úkor socializačnímu a organizačnímu zapojení potvrzují i Robinson a Godbey (Hemingway, 1999) ve svých zjištěních.

Jelikož se sociální kapitál zvyšuje s jeho využíváním a s nečinností atrofuje, pokles ve formách a množství demokratického sociálního kapitálu ve volnočasových aktivitách jsou příčinou značného znepokojení. Tyto aktivity jsou nahrazovány tím, co je v současné době destruktivní pro demokratický sociální kapitál. Zřejmou součástí tohoto fenoménu je zvýšení pracovního času, větší množství času, kdy se lidé věnují pracovním záležitostem po pracovní době (i doma) a důraz na finanční zajištění.

Odpovědí na konvenční politiku a součástí nově objevujících se trsů, se určitá forma participace zaměřila na ***alternativní skupiny*** ne přímo spojené s existujícími politickými institucemi a procesy, což je v současné době aktuálním tématem. Nová sociální hnutí (např. feministická, etnická, ekologická, životního stylu) jsou orientována na lokální komunitu. Slouží k potvrzení identity i jako politické ovlivňování otázek exkludovaných či marginalizovaných skupin v rámci konvenční politiky. Jejich členové se snaží obnovit demokratickou politickou kulturu.

Je koncepčně jasné, že ***odlišné formy volného času podporují odlišné formy občanství***, posilují či oslabují a pravděpodobně také podporují odlišné formy demokracie, anticipace a reprezentace. Je také pravděpodobné, že když odhlédneme od financí, silné občanství vyžaduje velký závazek časový, oproti slabému občanství. ***Volný čas je významnou oblastí, kde se formuje sociální kapitál***, s empirickými důkazy dokládajícími důležitost spojení demokratického sociálního kapitálu se specifickými formami volnočasové aktivity. Z výzkumů vyplývá, že formy volného času jsou koncepčně spojeny se silným občanstvím a upadají v USA (Hemingway, 1999). Demokratický sociální kapitál ***je vedlejším produktem sociálních aktivit*** (Putnam, 2000), vyrůstá z volnočasových aktivit posilujících demokratické normy jako je ***autonomie, důvěra, kooperace a otevřená komunikace***.

Koncept občanství se v dnešní době nezužuje jen na vztah jedince a státu, ale na širší rozsah dobrovolnických seskupení a nezávislých organizací, a především na individuální občany každého věku. To předpokládá aktivní občanství přesahující přispění jako je volení, mít oprávnění k vlastnění pasu, respektovat zákon a platit daně. Rozsah do jakého občanství přispívá do hluboce zakořeněné občanské společnosti, má v mnoha zemích dlouhou tradici a neformální politickou výchovu.

Aktivní občanství můžeme podle Hemingwaye (Hemingway, 1999) rozdělit na ***dvě kategorie***. První, kdy participace individuálních občanů na veřejných či občanských záležitostech je nahlížena jako ***důsledek volby***. To je podmíněno racionálním zhodnocením nákladů a přínosů participace. Jedinci jsou také ovlivněni normami a vírou v práva a závazky občanství. Za druhé, občanská participace se považuje za ***důsledek dominantní struktury společnosti***- členové společnosti nebo spíše komunity jsou organizovaní jako politický stát, socializovaní podle norem, hodnot a chování sociálních skupin, do kterých patří. Jak již víme, důvěra je klíčovým indikátorem sociálního kapitálu, povzbuzuje jedince k rozšiřování svých sítí se sebedůvěrou a poskytuje jedincům incentivu k participaci, protože budou očekávat, že jim bude přínosná.

Participace naopak posiluje důvěru vytvářející autentickou komunitu občanů, v níž sociální, ekonomický a politický život nejsou založeny na vzdálených či pouze komerčních transakcích. Participace se považuje za smysluplnou.

3.2 Český výzkum volnočasových aktivit

V českém prostředí se ve věkovém kontinuu 6-15 let se zajímal o trávení volného času Šafr. Ve výzkumu (Maříková, 2013) zjistil, že např. ve věku 11 let přes 80% dětí tráví volný čas organizovaným způsobem pravidelně alespoň jednou týdně, po 13. roce věku zájem o tyto aktivity spíše klesá a do popředí se dostává spíše trávení volného času s kamarády. V rámci organizovaných volnočasových aktivit tráví dítě aktivně a smysluplně volný čas, nabývá nových dovedností, zkušeností a předchází sklonům k rizikovým projevům chování, ale i rozvíjí svůj sociální kapitál- síť vztahů a kontaktů mimo rodinu (Maříková, 2013). Nejrozšířenější činností se ve volném čase 13-15 letých dětí stává sledování televize, přičemž české děti ve věku 9-16 let patří mezi nadprůměrné uživatele internetu.

Kompetence občanské souvisí u dětí ve věku 6-15ti let se ***vzájemným respektováním hodnot druhých, chápáním základních principů, na kterých spočívají zákony a společenské normy***, které si děti v tomto věku osvojují ve škole.

Kompetence osvojované v rámci aktivního trávení volného času ve volnočasových aktivitách, ale i v kolektivu dětí, rámcovém vzdělávacím programu- organizovaných aktivitách, kde je kladen důraz na kolektivní spolupráci, jsou osvojovány:

- Kompetence komunikativní.
- Formulování a vyjadřování svých myšlenek, názorů v logickém sledu, naslouchání ostatním, využívání komunikativních prostředků a technologií.
- Kompetence občanské.
- Respektování přesvědčení druhých lidí, vcítění se do situace ostatních, chápání základních principů, na nichž spočívají zákony a společenské normy (Maříková, 2013).

4. Mentoringové programy

4.1 Mentoring, mentor, mentee

Mentoring můžeme charakterizovat jako *blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora (dobrovolníka), který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (mentee)* (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Starší mentor má zájem sdílet v tomto vztahu s mladším chráněncem své zkušenosti a dovednosti, pomáhá mu rozvíjet jeho osobnost a orientovat ho v dané společnosti a kultuře.

Mentoring dětí a dospívajících můžeme definovat jako dlouhodobý vztah dítěte s dobrovolníkem, který má vytvořit prostor pro růst sociálních dovedností, posilovat sebevědomí dítěte a rozšířit jeho motivaci k navazování přirozených vrstevnických vztahů (http://www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe/#.UpotmsQreuI). Dítěti se věnuje osoba, která na něj má čas, má se komu svěřit, s kým hrát, rozvíjet své dovednosti nebo získávat nové a prostřednictvím tohoto programu nabývat sebejistoty a osvojovat si prosociální vzorce chování a prožívání.

Mentor je někdo, kdo má větší zkušenosti a znalosti, než jeho chráněnec, je pro dítě starším kamarádem, pozitivním vzorem. Dobrovolník zaujímá spíše roli průvodce, tedy nedirektivního „přítele“, nežli aktivního vůdce. Dvojice společně svůj vztah buduje a hledá k sobě cestu. Dobrovolník poskytuje dítěti sociální oporu, příležitost naučit se něčemu novému a v případě potřeby obhajuje zájmy dítěte. Mentor je významnou osobou v prostředí dítěte, která rozvíjí jeho schopnosti a talent, orientuje ho v pozitivních sociálních hodnotách, zvyšuje pocity sebevědomí, smysluplnosti a užitečnosti dítěte (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Mentee, svěřenec, chráněnec je mladší partner mentora ve věku do 25 let, kterému má formální mentoringový program pomoci předcházet jeho sociálnímu znevýhodnění/ohrožení či je redukovat. Mentee se od svého dobrovolníka může novým znalostem, zvyklostem a jiným náhledům na běžné situace či problémy (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Mentoringový program si klade za cíl vytvořit *osobní vztah mezi dospělým dobrovolníkem (mentorem) a dítětem (mentee)*, který by trval alespoň po dobu minimálně jednoho roku. Během této doby se setkává dobrovolník s dítětem každý týden a jejich

vzájemný „vztah“ je monitorován profesionálními pracovníky organizace dohlížejícími na bezpečnost a vývoj vztahu. Základní ideou je, že tato forma přátelství bude prospěšná pro ohrožené dítě zapojené do tohoto programu- vztah mezi starším „kamarádem“ a dospívající osobou by měl působit preventivně v budoucích náročných situacích či působit podpůrně na dítě čelící nepříznivým okolnostem.

4.2 Působení mentoringových programů

Mentoring je jedna z oblíbených sociálních intervencí americké společnosti, kde jsou vytvořeny přibližně 3 miliony formálních mentorských vztahů. Bylo prokázáno významné spojení mezi zapojením se do mentoringového vztahu a pozitivními výsledky vývoje. Tyto spojení jsou mírná a závisí na intervenujících způsobech. Obecně je důležité vytvoření blízké trvalé vazby mezi mentorem a mladším svěřencem, tato vazba podporuje pozitivní změny ve vývoji. Vlivy mentoringových programů jsou obvykle menšího rozsahu, ale systematicky vzrůstají s praktickou podporou. V longitudinální studii dospívajících dětí zapojených do mentoringového vztahu, došli DuBois a Silverthorn (DuBois, Silverthorn, 2005) k závěru, že tito jedinci jevili v dospělosti ***lepší výsledky v oblastech vzdělání a práce*** (dokončení vysoké školy, docházka do škol, zaměstnanost), ***mentálního zdraví*** (sebedůvěra, spokojenost se svým životem), ***problémového chování*** (členství v gangech, rvačky, rizikové chování) a ***zdraví*** (cvičení, plánované rodičovství). Ačkoli mentoring pozitivně rozvíjí dospívající mladé jedince, jsou jeho vlivy spíše mírnější, co do velikosti – negativní chování bývá redukováno a pozitivní vlivy nejsou příliš rozsáhlé (DuBois, Silverthorn, 2005).

Prospěšné ovlivňování nastává jen v případě, že bylo mezi mentorem a jeho svěřencem vytvořeno ***silné pouto vzájemnosti důvěry a empatie a dochází ke vzájemnému pravidelnému setkávání a společnému trávení volných chvil určitou časovou periodu***. Jen za takovýchto podmínek můžeme hovořit o významných přínosech. Na základě studií amerického mentoringového programu Big Brothers Big Sisters (BBBS) bylo potvrzeno, že přínosy takovéhoto vztahu jsou výraznější, pokud vztah přetrvává delší dobu a jsou o to větší, pokud vztah trvá přinejmenším jeden rok. U vztahů

trvajících kratší časové období (jeden rok a méně) nejsou příliš jasné výsledky působení a vlivy se podobaly chování kontrolní skupiny (Brady, 2010).

Síla vazby je ovlivněna dynamikou vzájemných interakcí. Výsledky vztahu jsou příznivější, pokud je kromě opory přítomný určitý stupeň struktury vztahu. Úzké a trvalé vazby jsou posíleny, pokud si mentor osvojí flexibilní, na dítě zaměřený styl, v němž jsou zájmy a preference menteeho vyzdvihovány spíše, než zaměření se zejm. na vlastní požadavky či očekávání vztahu. Dobře ustavený vztah přispívá k ***pozitivním výsledkům*** ve třech hlavních interagujících vývojových procesech: *socioemoční, kognitivní a identitní souvislosti*. Pozitivní socioemoční zkušenosti s mentorem mohou být generalizovány, umožnit mladým zefektivnit interakci s druhými, a mají v tomto ohledu vliv na vztah nejen s rodinnými příslušníky, ale i na vztahy se svými vrstevníky a dospívajícími z dalších sociálních sítí. Během vztahu s mentorem si dítě osvojuje nové principy myšlení a přehodnocuje své dosavadní schopnosti, je receptivnější vůči hodnotám, radám a úhlu pohledu starších. Mentoringový vztah též usnadňuje rozvoj identity- mentor pomáhá a facilituje přechod mezi současnou a budoucí identitou. Vztah s mentorem otevírá menteemu dveře k dalším aktivitám, zdrojům a edukačním či pracovním možnostem, s nimiž se mohou identifikovat.

4.2.1 BBBS obecně, historie

Vzorem pro vznik mentoringových programů pro mládež je výše zmiňovaný americký program *Big Brothers Big Sisters* (dále BBBS). BBBS představuje v současnosti největší a nejvýznamnější mentoringový program, díky jehož dlouhodobé tradici se stal vzorem pro novodobé mentoringové programy. Hnutí vzniklo na počátku 20.století (vznikalo nejprve jako dvě odlišná hnutí *Big Sisters*- ženy pomáhající mladistvým dívkám, a *Big Brothers*- muži pomáhající mladistvým chlapcům, později se odnože obou hnutí spojily) a jeho cílem bylo pomoci dětem, jejichž morální, duševní i fyzický vývoj byl ohrožován nevhodným rodinným prostředím. To se uskutečňovalo prostřednictvím vztahu s dospělým jedincem.

Díky dobrým výsledkům se program BBBS rozšířil v 90.letech 20.století nejen po USA (v současné době zde působí přes 500 poboček programu), ale také do Evropy, obzvláště do bývalých komunistických zemí (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

V České republice fungují komunitní formální mentoringové programy pro mládež v neziskovém sektoru prostřednictvím dvou níže zmíněných organizací: **Pět P, o.s.** a **Laty, o.s.**

4.2.2 Pět P

Dobrovolnický program Pět P (zkratka vychází z 5 slov: *Pomoc, Přátelství, Podpora, Péče a Prevence*) je určený ***dětem a mládeži ve věku 6-15let***, které se oproti svým vrstevníkům nacházejí ve složité životní situaci. Program funguje na principu přátelského vztahu dítěte s dospělým dobrovolníkem a jeho cílem je řešit sociální a komunikační obtíže zapojených dětí (http://www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe/#.UpotmsQreuI). Dvojice dobrovolníka a klienta se schází nejméně po dobu 10 měsíců na jedno odpoledne v týdnu a věnují se volnočasovým, předem společně domluveným aktivitám.

Forma programu Pět P je označována jako ***komunitní mentoring***, kdy se mentor a mentee pravidelně setkávají v okolí bydliště a svobodně se rozhodují o aktivitách podle svých zájmů a představ (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Historie programu Pět P

Tento program pochází z USA, kde již přes sto let funguje jeho výše zmíněná obdoba Big Brothers, Big Sisters, která se v polovině devadesátých let začala rozšiřovat v celosvětovém měřítku. Mezinárodní organizace *Big Brothers, Big Sisters* s podporou *Open Society Fund (OSF)* zaměřila své působení na země východní Evropy. Asociace Pět P v České republice je tedy národním členem organizace Big Brothers, Big Sisters International působící již ve 35 zemích světa.

V České republice působí program od roku 1995 v rámci zmíněné nadace Open Society Fund, o rok později převzalo realizaci programu ***Národní dobrovolnické centrum HESTIA***, které prostřednictvím spolupráce na mezinárodní a národní regionální úrovni

vytváří metodiku Programu Pět P a koordinuje činnost regionálních center programu. V průběhu let se program rozšířil do řady regionů, např. Praha, Olomouc, Ústí nad Labem, Liberec, Kroměříž, Brno, Plzeň, Ostrava, Třebíč atd.

V zemích vzniku organizace *BBBS* je program velmi populární, v USA existuje přes 500 poboček, v Kanadě 150. V polovině 90.let se program rozšiřoval v rámci východní Evropy (http://www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe/#.UpotmsQreuI).

Principy fungování programu Pět P, zapojení klientů

Mentoringový program Pět P je preventivní ***volnočasový program*** pro ***děti*** od 6 do 15 let věku, kteří vstupují do dobrovolného vztahu se starším vrstevníkem a mají ***následující obtíže***:

- Mají problémy s kamarády své věkové skupiny
- Děti tráví výraznou část svého času v určité partě, což dělá obavu rodičům
- Děti, jejichž rodiče mají časově náročné zaměstnání
- Děti vyrůstající v neúplných rodinách
- Děti žijící v nepříznivém, nepodnětném či ohrožujícím prostředí
- Děti, které mají konflikty s rodiči, vrstevníky, ve školním prostředí i širší společnosti
- Mimořádně nadané děti vyřazené z kolektivu, atp. (Šmídová, 2008).

Do programu nejsou přijímány děti s výraznými patologickými projevy. Děti se do organizace Pět P dostávají na doporučení výchovných poradců ze škol, sociálních pracovníků, psychologů, organizaci kontaktují i samotní rodiče na základě informací z médií či od známých.

Děti, jejichž vývoj je či může být ohrožen nepříznivými podmínkami v prostředích, ve kterých vyrůstají, vytvoří kamarádský vztah s dospělým dobrovolníkem, se kterým se ***ve volném čase 1x týdně scházejí na 2-3hodiny po dobu 10 měsíců*** (na tuto dobu se uzavírá kontrakt mezi organizací a dítětem, dobrovolníkem).

Náplň schůzek si volí dobrovolník a jeho svěřenec sami. Těmito aktivitami bývají zájmy mentora i menteeho, ale i objevování nového, dosud nepoznaného. Tento vztah

neplní funkci rodičovské role, hlídání či doučování dítěte, ale smyslem je podpůrné působení (Šmídová, 2008).

Menteemu přináší vztah s dobrovolníkem následující (Škrancová, Vosečková, Procházková, 2007):

Vztah a podporu- děti mnohdy neznají z výchozího prostředí vztahové aspekty jako je trvalost, vzájemná důvěra, zájem. Dobrovolník rozvíjí vztahové kompetence klienta těmito pro dítě novými kvalitami.

Sociální dovednosti- rozvoj schopnosti dítěte zvládat různé sociální situace a interakce, verbální i neverbální komunikaci, motivaci k navazování přirozených vrstevnických vztahů.

Kvalitnější trávení volného času- klienti se učí zacházet se svým volným časem, poznávají nové, kvalitnější a aktivnější způsoby jeho trávení.

Nové sociální prostředí- klienti se dostávají z výchozího sociálního prostředí mimo jim známou subkulturu a nepodnětné prostředí, umenšuje se tak často jejich výrazná sociální izolace.

Nové zážitky, uvolnění napětí a frustrace, atp.

Vzniklý vztah tak může pro dítě i dobrovolníka představovat zázemí, bezpečný prostor, přátelství.

Další aktivity pro klienty

Několikrát do roka uskutečňuje program Pět P společná setkání pro dobrovolníky i děti, např. jednodenní piknik v přírodě spojený s výletem, návštěva sociálního, kulturního či sportovního zařízení, víkendové akce a tábory.

4.2.3 Lata

Občanské sdružení Lata je nezisková organizace působící od roku 1994, organizace pomáhá ohroženým dětem, mladým lidem a jejich rodinám z Prahy a blízkého okolí. Klíčovou aktivitou tohoto sdružení je program „*Ve dvou se to lépe táhne*“, v rámci něhož

organizace poskytuje pomoc ***mladým lidem ve věku 13-26 let***, kteří prochází nepříznivou či ohrožující životní situací a posiluje jejich samostatnost prostřednictvím vrstevnické opory. Mottem organizace je „*Navracet klienty do běžného života, procesu vzdělávání a pomáhat jim se vstupem na trh práce*“.

Kromě tohoto programu poskytuje organizace odborné poradenství v oblasti sociální práce pro klienta i jeho rodinu. Občanské sdružení Lata se snaží rozvíjet systémovou podporu, v rámci níž v posledních měsících spustilo program práce s rodinou na individuální bázi, cílem je provázení rodičů v náročných momentech výchovy, nalezení prostoru pro komunikaci mezi členy rodiny, posílení zdravých vazeb mezi členy rodiny, atp. Kromě těchto dvou programů nabízí organizace další projekty pro své klienty (např. možnosti doučování) a rozvoj svých dobrovolníků (http://www.lata.cz/).

4.3 Dobrovolnictví

Mentoringové programy jsou založeny na principu dobrovolnictví. Dobrovolnictví patří k základním pilířům občanské společnosti, která je součástí každého moderního demokratického státu. Současné studie výzkumů formálního dobrovolnictví v České republice uvádějí samozřejmost pomoci druhým, která je výrazně motivovaná příjemným vyplněním volného času či seberealizace dobrovolníka a doprovázená smysluplným posláním (Pospíšilová, Frič, 2010). Výzkum v oblasti sociálních věd a psychologie v posledních cca 20 letech naznačuje, že v přístupu dobrovolnických programů výrazně vzrostla profesionalita pracovníků, formální vedení a propracovaná organizovanost mnohdy převyšující služby státní sféry související s občanskou angažovaností v tomto sektoru (Marada,2005).

4.3.1 Pojem dobrovolnictví

Co se týče definice dobrovolnictví, neexistuje v akademickém pojetí jedna shrnující definice, nicméně podle Dekkera a Halmana (Pospíšilová, Frič, 2010), nalezneme v různých definicích následující společné prvky dobrovolnictví: ***dobrovolnictví je***

nepovinné, neplacené a ve prospěch druhých. Méně častý prvek představuje organizační kontext.

Všechny 4 jmenované prvky se však zároveň uvádějí i jako sporné, jelikož k dobrovolnictví nemusí být vždy nepovinné v pravém slova smyslu (dítě je přinuceno rodiči k chození na kroužek, povinnost dobrovolnictví v rámci zaměstnání, komunitní programy pro nezaměstnané či povinná angažovanost v komunistických zemích), nemusí ani být vždy zcela neplacené (některé organizace proplácejí dobrovolníkům cestu, dostávají zdarma služby, produkty či formu „dárků", platba za dobrovolnictví by však narušovala samotnou jeho podstatu) a otázka prospěšnosti pramení z požadavků na zúžení definice (některé definice požadují nezahrnování práce v okruhu nejbližších příbuzných, ve svépomocných aktivitách členů organizace, či v činnostech spojených s trávením volného času jako jsou kultura, rekreace, sport) (Pospíšilová, Frič, 2010).

Dobrovolnictví můžeme podle Skovajsy (Skovajsa, 2010, str. 125) úžeji definovat jako „***svobodně zvolenou práci pro druhé bez nároku na finanční odměnu***".

4.3.2 Formální a neformální dobrovolnictví

Zabýváme-li se dobrovolnictvím, zpravidla se setkáváme s literaturou popisující formální dobrovolnictví. ***Formální dobrovolnictví*** je *práce pro druhé osoby či pro životní prostředí a kulturní památky bez nároku na finanční odměnu, která se odehrává v organizačním kontextu*- v organizaci či je organizací zprostředkována (Skovajsa, 2010).

Neformálním dobrovolnictvím rozumíme *neplacené služby dlouhodobějšího charakteru mimo strukturu organizace*, definuje se tedy často negací dobrovolnictví formálního, kdy jedinci sami, dobrovolně a bezplatně věnují svůj čas pomoci druhým lidem, kteří nejsou s jedincem příbuzensky spojení/v domácnosti (vymezení těchto dvou okruhů je v literatuře sporné, rozumíme tím okruh blízkých osob) (Pospíšiková, Frič, 2010). Sporné je i mínění různých autorů (Pospíšilová, Frič, 2010), zda by neformální dobrovolnictví mělo být vnímáno jako dobrovolnická aktivita. Faktem je, že neformální dobrovolnictví nemá takové konceptuální uchopení jako formální a tudíž nebývá předmětem výzkumů. Nesmíme ale neformální dobrovolnictví opomíjet, neboť je důležitým kontextem formálního dobrovolnictví a představuje dobrovolnickou práci.

Mentoringové programy tedy můžeme zařadit do oblasti ***formálního dobrovolnictví***, je však možné, že ve výjimečných případech vztahy navázané v rámci těchto programů mohou „přerůstat“ do podoby dobrovolnictví neformálního.

4.4 Mentoring jako nástroj rozvoje komunity a podpory aktivního občanství

Mentoringové programy pro mládež jsou obvykle považovány spíše za prostředek ***rozvoje dospívajících jedinců***, nežli ***komunity***, ve skutečnosti tato oboustranná forma zapojení charakterizuje jednání mentoringových programů jako formu rozvoje komunity i rozvoje mladých (Brady, Dolan, 2009). Tyto programy zvyšují rozsah a možnosti občanského zapojení, dále rozvíjejí horizontální podporu a díky pracovníkům programů překračují hranice individualizace a vytvářejí tak bohaté komunity. Takové jednání pomáhá *překlenovat spojení mezi sociálním kapitálem a sociálním kapitálem mezi prosociálními a občansky smýšlejícími dospělými jedinci v rámci mentoringu*.

Mentoringové programy pro mládež mají prospěch ze zavedení principů ***komunitního rozvoje*** (využití místních participativních struktur může přispět k rozvoji programu tak, aby byly schopné reagovat na potřeby mladých) (Rhodes, 1994; Brady, Dolan, 2009).

Komunitní služby a programy pro děti a rodiny vedeny komunitou zaměřenou na práci a zlepšení situace znevýhodněných dětí zažily dynamický rozvoj od roku 1990. Mnoho komunitních programů pro děti a rodiny je podporováno a vedeno neziskovým sektorem na bázi *dobrovolnických programů či komunitního zapojení*. Bradová (Brady, 2010) uvádí, že pod prací s rodinou můžeme rozumět jednak styl práce a jednak soubor aktivit posilujících neformální podpůrné sítě. V tomto ohledu funguje časná intervence a zvláštní péče pro jedince zranitelné nebo ohrožené rizikem či obtížnou situací (Dolan, 2006). Komunitně působící, na rodinu orientované programy, posilují systémy pracující efektivním způsobem s rodinami prožívajícími obtížné situace (Brady, 2010), které rodiny využívají spíše (než např. služby, které by označily za stigmatizující) a jejich podpora má lepší výsledky pro děti.

Programy zaměřené na rozvoj dospívajících dětí působí podpůrně na rodinu prostřednictvím práce s dítětem a rodinou, komunitní programy se zaměřují na prevenci rizikového chování. Podle vyhodnocení *National Research Council/ Institute of Medicine v USA* (Brady, 2010) byly ***identifikovány sociální a osobní přínosy*** zvyšující rozvoj zdraví, pocit duševní pohody u dospívajících, a facilitující úspěšný přechod z dětství do dospělosti.

Tyto ***přínosy*** jsou následující: *fyzický rozvoj, intelektuální rozvoj* (včetně kritického myšlení, školního úspěchu, životních dovedností), *psychický a emocionální rozvoj* (včetně dobrých copingových strategií, tj.strategií řešení problému), *sebevědomí v osobní účinnosti a prosociálních hodnotách*, a *sociální rozvoj* (včetně sounáležitosti s rodiči, vrstevníky a dalšími dospělými, smysl pro sociální integraci) (Brady, 2010).

Komunitní programy mohou rozšířit možnosti mladých k získání ***osobních a sociálních přínosů***. Mladí, kteří tráví svůj volný čas v komunitách poskytujících rozvoj možností, méně riskují a vykazují vyšší míru pozitivního rozvoje. V rámci schůzek neprobíhá jen otevřené hovoření o problémech, je brán v potaz i celkový potenciál mladého jedince.

Výzkumy mentoringu (Brady, 2010), o který se v posledních letech zvyšuje zájem i v českém kontextu, zkoumají tento program mj. v rámci ***zapojení do komunity a širšího prostředí*** (zapojení jedince v prostředí školy, rodiny, přátel-vrstevníků, běžného fungování, vnímání konceptu sebe sama, atp.). V současné době je na mezinárodní úrovni kladen důraz na dobrovolnictví a občanskou angažovanost jako politické téma. V tomto ohledu se hovoří o mentoringových programech pro mladé v souvislosti s rozvojem komunity a občanské angažovanosti.

4.4.1 Ekologický model Bronfenbrennera

Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) popisuje ve svém díle ***teoretický rámec intervencí na komunitní a rodinné úrovni***. Jeho práce je založená na pracích teoretiků mapujících služby v západním světě. Ekologický model poskytuje rámec *porozumění tomu, jak spolu souvisí kritické faktory v prostředí dítěte*. Rodina jako pravděpodobně nejsilnější úroveň vlivu na dítě je označovaná jako **mikrosystém.** Rodina je součástí institucionálních systémů, jako je sousedství, škola, pracoviště, kostel,

známého jako **ekosystém**. Kulturní a ekonomický kontext rodinného a komunitního života je oproti tomu utvářen **makrosystémem** či širším politickým a kulturním prostředím.

Bronferbrennerův model podtrhuje vzájemně provázané interakce systémů a důležitost *biologických, psychologických, sociálních, kulturních a ekonomických podmínek*. Tato teorie zdůrazňuje, že to, co se odehrává u jedince v rodině (mikrosystému) může být rozuměno ve vztahu rodiny ke škole, kostelu, sousedství (mezosystém), pracovnímu prostředí (exosystém) a společnosti jako celku (makrosystém) (Bronfenbrenner, 1979). Tyto procesy jsou tedy chápany jako ***komplexní*** a proto je třeba se v tomto směru vyhýbat jednostranným a částečným řešením.

O ekologické perspektivě v rámci práce s dětmi ohroženými rizikovým vývojem, vzdělávacími či sociálními problémy hovoří Muss (Brady, 2010), kdy tvrdí, že *není potřebné sledovat jeden nebo více faktorů izolovaně* (např. chudobu či rodiče se závislostí), ale je třeba *brát v úvahu různá očekávání, tlaky, požadavky a zkušenosti, které jsou vyvíjeny na jednotlivce, v neposlední řadě i faktory, které ovlivňují jedince v rámci kontextu domova, rodiny, přátel, sousedství, pracovního prostředí rodičů, vrstevníků, školy a komunity jako celku*. Děti mohou a dokonce mění své prostředí. Vnímaná realita dětí a dospívajících je to, na čem záleží, na rozdíl od objektivní reality.

Prostřednictvím ekologického modelu rozšiřuje Belsky (Brady, 2010) pochopení problému dětské zranitelnosti, ukazuje, že špatné zacházení s dítětem je mnohonásobně podmíněno vlivy v rodině, komunitou a kulturou, v rámci níž se jedinec a rodiny nachází. Belsky a jiní ukázali, že špatné zacházení s dětmi převažuje v kulturách opomíjejících či podceňující postavení dítěte. S dítětem je zacházeno hůře v komunitách, které jsou socioekonomicky deprivované a v rodinách s generačními vzory zneužívání a zanedbávání (McGuire, 1997). Začátkem 90.let byl přijat v USA na základě výzkumu týraných a zanedbávaných dětí *Národním výzkumným koncilem*[5] ekologický model ukazující na skutečnost, že dysfunkční rodiny jsou často součástí dysfunkčního prostředí, na což reaguje Americká asociace APA[6] doporučením preventivním programům zařadit ***ekologický model a zkoumat rizikové faktory v kontextu jedince, rodiny, komunity a společnosti***. Obdobný vývoj se následně odehrával i ve Velké Británii, kde byl kladen větší důraz na komunitní intervenci a participaci jedinců v komunitách a poskytování služeb. Barnes a další (Brady, 2010) hovoří o tom, že ekologický model poskytl základ

[5] National Research Council (1993), Child Abuse and Neglect
[6] American Psychological Association

pro přehodnocení způsobu intervence a přispěl ke zlepšení životů jedinců žijících ve znevýhodněných podmínkách.

V posledních letech stoupá zájem o tuto problematiku dětí a jejich rozvoj, dítě je postaveno do centra analýzy, a jsou zkoumány perspektivy konceptu „dobra“ (welfare)- jak děti prožívají své životy, co jim vtiskuje kvalitu, spíše než úzké zaměření na jejich potřeby a práva (Brady, 2010). Potřeby a práva jsou označovány jako „negativní perspektiva“, která se snaží napravit to špatné, nikoli posilovat proaktivní postoj pomáhající dětem překonat nepřízeň osudu, v tomto ohledu je zmiňována jako důležitá resilience (odolnost) dítěte a mladých lidí při překonávání nepřízně a zdůrazňuje důležitost pochopení toho, co je pro děti a mladé lidi cenné.

Resilience

Coleman a Hendry (Coleman, Hendry, 1999) popisují vliv dětství na pozdější emoční obtíže a obtíže v chování a dále rozpracovávají teorii o tom, jak je možné, že někteří jedinci navzdory vystavení řadě nežádoucích zážitků v dětství, neutrpí žádnou závažnější újmu. Důvodem, proč mnozí mladí lidé, kteří byli vystaveni závažné rizikové situaci v průběhu dětství, dobře vyrovnali s touto situací a byly u nich detekovány pozitivní výsledky v dospělosti, můžeme přičíst přítomnosti ***protektivních faktorů***.

Faktory ochraňující či zmírňující dopady raného znevýhodnění jsou následující:

- Inteligence a dovednost řešit problémy- odolní dospívající mají spíše průměrné či vyšší IQ.
- Externí zájmy či vztahy- jedinci, kteří měli navázané vztahy vně rodiny.
- Citové pouto k rodičům a vazba- vřelý a podporující vztah alespoň s jedním rodičem přispívá k podpůrným faktorům a omezuje dopad faktorů, jako jsou ekonomické obtíže.
- Vrstevníci- odolnější jedinci měli méně vztahy s delikventními vrstevníky (Brady, 2010).

Někteří autoři hovoří o skutečnosti, že rizikové faktory mohou urychlit vývoj dospívajících např. smrtí či rozvodem rodičů na sebe dítě přebírá odpovědnost v domácnosti, což dále usnadňuje a vede k větší sociální nezávislosti.

Téma odolnosti (resilience) vede ke snaze o snižování rizikových faktorů a zvyšování kompetencí mladých, jejich pozitivní adaptace a schopností spíše než nedostatků. Oproti přístupu zaměřujícího se na problém, jsou programy pro děti a dospívající založeny na *identifikaci vývojových přínosů*, které jsou kompetencemi a zdroji života mladých lidí a zvyšují jejich šance na pozitivní rozvoj. K úspěšnému přechodu do dospělosti je zapotřebí pocitu bezpečí, získávání podnětné zkušenosti a pečujících lidé v dennodenním kontaktu (Brady, 2010). Podpůrný vztah dostupný mladým lidem je proto klíčovým faktorem při vypořádávání se s nepříznivými situacemi v dospívání.

Sociální opora

Sociální opora má ochranný charakter. Durkheim (Cohen and Willis, 1985) hovoří o zhroucení sociálních vazeb vedoucích ke ztrátě sociálních zdrojů a snížení sociálních omezení založených na dobře definovaných normách a sociálních rolí. Durkheim zjistil, že sebevraždu páchají spíše jedinci s méně *sociálními vazbami*. Na základě studií prováděných v roce 1970 a 1980 bylo zjištěno, že ti, kdo *participují v rámci své komunity a širší společnosti, prokazují lepší duševní zdraví* než lidé, kteří jsou izolovanější (Cohen and Wills, 1985). Když jsou lidé ve stresu, mají nedostatek zpětné vazby z jejich sociálního prostředí. Vliv stresových faktorů je snižován či znemožňován mezi jedinci, jejichž síť jim poskytuje konzistentní komunikaci ohledně toho, co se od nich očekává, podporu a pomoc s úkoly, hodnocení jejich výkonnosti a vhodné ocenění. Pocit, že druzí působí jako opora, je zde klíčový. Zda jedinec získává nebo nezískává podporu je méně důležité, nežli *přesvědčení o její dostupnosti* (Cohen and Willis, 1985).

Rozlišujeme ***neformální podporovatele*** (rodinu, přátele, sousedy) a ***formální podporovatele*** (profesionály jako jsou sociální pracovníci, učitelé). Je známo, že neformální zdroje jako je rodina a přátelé jsou hlavním zdroje opory pro mnohé jedince (Frydenberg, 1997), která je vnímána jako snadno dostupná a přístupná v případně potřeby. Většina lidí považuje za méně stigmatizující obdržet podporu z neformálních zdrojů založenou na principu možné reciprocity, nežli formální pomoc. Čím větší je neformální síť podpory, tím nižší je míra obtíží vnímaná rodiči jako zranitelnost, stres a špatný zdravotní stav (Gardner, 2003). Oproti tomu, čím je neformální síť slabší, tím je těžší stupeň obtíží. Je známo, že ačkoli je neformální opora klíčová, je také důležitá

poloformální a formální opora[7]. Úsilí mobilizace sociální opory ve formálním smyslu je komplexní a musí brát v úvahu otázky jako je optimální sladění podpory potřeb a vnímání, kvalit a funkcí sociální opory (Cutrona, 2000).

4.5 Sociální kapitál a mentoring

Mentoringové programy v komunitě, tj. okolí bydliště dítěte nebo mentora, mají za cíl *rozvíjet sociální kapitál dětí a dospívajících a rozšiřovat jejich přirozenou síť*. Díky široké koncepci sociálního kapitálu rozumíme pod tímto pojmem ***mnohé interakce a sociální vztahy***.

Sociální kapitál je soubor zdrojů, které vznikají v rámci mentoringových programů:

- V sociálních interakcích uvnitř rodiny.
- V interakcích sociálních sítí a organizací uvnitř komunity i mezi jednotlivými komunitami (Pinkerton, Dolan, 2007).

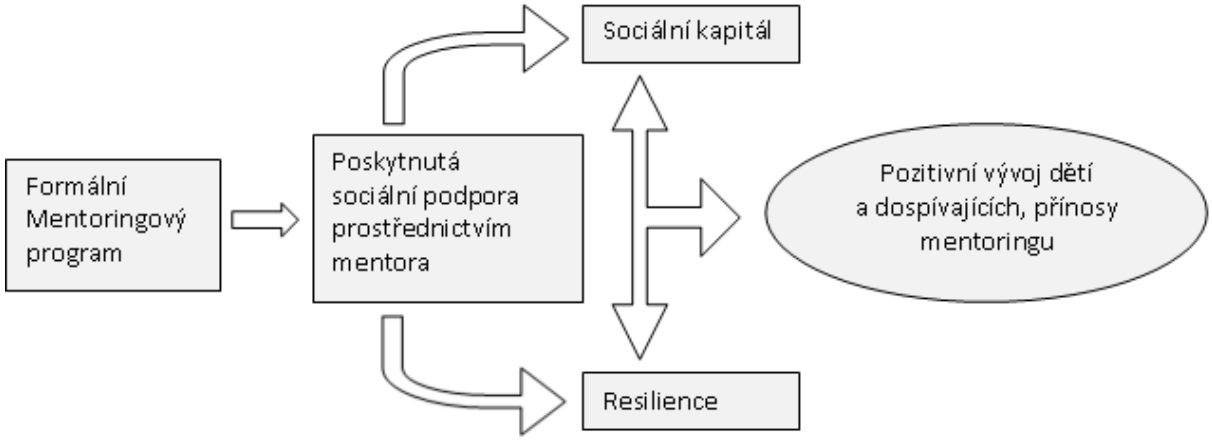
Interakce v sociálních sítích produkují sociální kapitál, který je nahlížen jako zdroj sociálního a kognitivního rozvoje dospívajících. Sociální kapitál můžeme považovat za soubor protektivních zdrojů v období ekonomického a sociálního stresu nebo jako zdroje kompenzující rizika prostředí (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Sociální kapitál je výsledkem sociálních interakcí, který má potenciál přispět ***k rozvoji*** dobré životní úrovně (well-being) ***v sociální, občanské a ekonomické oblasti v dané komunitě a společnosti*** (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Sociální kapitál v kvalitních mentorských vztazích přispívá k rozvoji místní komunity. Ve formálním mentoringu dochází k jeho produkci interakcemi mentora a dítěte, a kontakty této dvojice s místní komunitou. Vztahy a interakce vytvářející sociální kapitál mohou jedincům facilitovat ***přístup ke zdrojům a příležitostem***. Rodiny, které nejsou integrované v komunitě a okolních sociálních sítích, stěží zprostředkují dítěti sociální kapitál a jeho přínosy. Formální mentoringová intervence tak může zprostředkovat zdroje sociálního kapitálu pro dospívající v místní komunitě

[7] Ghate a Hazel (Ghate, Hazel, 2002) rozlišují mezi formální a poloformální oporou, první jmenovaná představuje statutární služby jako sociální práce, veřejné zdraví, ošetřovatelství, druhá se sestává z komunitních služeb, jako jsou kroužky, služby pro mládež a služby podpůrné pro rodinu.

prostřednictvím mentora, který může svého klienta zapojit do sociálních sítí v okolí a být zdrojem kontaktů na další osoby, které dítěti umožní přístup ke zdrojům komunity a společnosti (*viz. názorný obrázek č.1*).



Obrázek č.1, Myšlenková východiska současného mentoringu (Brumovská, Seidlová Málková, 2010)

Mnoho ze základních důvodů pro formální mentoringové programy je odvozeno z výzkumů ukazujících, že přirozené vztahy s nerodinnými dospělými jsou prospěšné pro mladé jedince. Studie ukázaly, že mentoři poskytují vedení, povzbuzení a emoční podporu (Rhodes, Bogat, Roffman, Edelman, & Galasso, 2002). Byla prokázána protektivní povaha mentoringu v neformálních komunitních kontextech (Brumovská, Seidlová Málková, 2010), avšak formální programy jsou zaměřené na stimulaci sociálního kapitálu poskytující ***důvěryhodný podpůrný vztah mezi mladou osobou a dospělým, čímž rozevírají sociální sítě, světové názory a vztahy***. Nesmíme opomínat, že přítomnost dospělého dobrovolníka také (mnohdy značně) ovlivňuje ostatní členy rodiny, jako jsou rodiče a sourozenci. V situacích, kdy je názor na svět v rodině uzavřený může například mentor ovlivnit postoje rodiny prostřednictvím dialogu a poukázat na příklad ze své zkušenosti. Dítě má prostřednictvím programu možnost okusit nové aktivity (sportovní, kulturní, mládežnické skupiny), které by jinak ve svém prostředí nemělo šanci poznat. Velmi málo přemosťujícího sociálního kapitálu je poskytováno přirozenými mentory, kteří se snaží usnadnit mladým cestu k rozšíření jejich možností a novému životnímu stylu. Vztahy s mentory vedou k podpoře mladých lidí a vyhnutí se negativním

vazbám sociálního kapitálu, který může vést k zapojení se do trestné činnosti, či užívání drog (Stein, Munro, 2008). Další podporu pro přemosťující teorii podává Dubois a Silverthorn (DuBois, Silverthorn, 2005), kdy dokládají, že v porovnání s mentoringovými vztahy se známými dospělými, jsou vazby s dospělými v neznámých rolích spíše spojeny s příznivými výsledky v oblastech pro vzdělávání (dokončení střední školy) a fyzického zdraví. Vzdělání a fyzické zdraví jsou oblastmi, v nichž rodina sdílí shodné postoje a chování.

Dobrovolník pak může vně rodiny lépe působit jako iniciátor různých postojů a pokořitel alternativních pohledů či přístupů. Mentoring je koncept obecně nahlížen v termínech překlenujícího (bridging) sociálního kapitálu. Brady a Dolan (Brady, Dolan, 2000) uvádějí, že mentoringový program působí na rozvoj utváření sociálního kapitálu prostřednictvím ***vytváření horizontálních struktur podpory***.

V mnoha západních zemích jsou tyto programy součástí lokálních projektů- zaměstnanci lokálních organizací jsou také pracovníky mentoringových programů, z čehož plynou značné výhody- mentoring je součástí integrovaného přístupu zlepšujícího životy ohrožených mladých lidí, zaměstnanci dohlížejí na vztah a vhodně intervenují, mají též dobré vztahy s rodiči, které usnadňují proces vedení. Mentoring je považován za jednu z mnoha aktivit provozovanou programem pro mladé, a proto toto zdánlivé „stigma ze zapojení“ není problémem.

1. Metodologie

5.1 Výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je zkoumat vliv komunitního dobrovolnického programu Pět P na jeho klienty tj. děti a dospívající a to v rámci následujících otázek:

Jak přispívá tento program k rozvoji občanské angažovanosti a aktivnímu občanství u svých klientů?

Jaké vlivy a přínosy můžeme v průběhu zapojení do mentoringového programu pozorovat z hlediska sociálního kapitálu u klientů?

5.2 Design výzkumu

Předkládaná diplomová práce je sekundární analýzou dat hloubkové studie s podtitulem *Mezinárodní srovnávací výzkum mentoringu v mentoringovém programu Big Brothers Big Sisters- Pět P v České republice*, která proběhla v letech 2011 až 2012 v rámci občanského sdružení Pět P. Cílem této studie bylo komplexní zmapování vlivu mentoringového programu a mentoringového vztahu v rámci roční perspektivy trvání vztahu. Studie je výjimečná longitudinálním zaměřením, neboť žádný obdobný mentoringový výzkum nebyl doposud v českém kontextu, co do rozsahu a délky, takto orientován. Studii zaštítil výzkumný program *UNESCO pro děti, mládež a občanskou angažovanost* rozvíjející *Výzkumné centrum pro děti a rodiny při Národní irské univerzitě v Galwayi v Irsku* ve spolupráci s Karlovou univerzitou v Praze. Výzkumná studie je navázáním na poznatky předchozích studií vycházejících z programů Pět P a Big Brothers Big Sisters.

Hlavní badatelkou a vedoucí výzkumu je Mgr. Tereza Brumovská, M.Sc., garantem výzkumné studie (a současně garantem UNESCO Chair) je profesor Patrick Dolan. Odbornými supervizorkami studie jsou Dr. Bernadine Brady B.Sc., MA z Národní irské univerzity v Galwayi a Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D. z Karlovy Univerzity v Praze. Na výzkumné studii se spolupodílela Bc. Petra Novotná následovně:

- *V rámci přípravné fáze sběru dat*: seznámení s designem výzkumu, technikami sběru dat a doprovodnými metodami.

- *V rámci fáze samotného sběru dat v terénu*: domlouvání setkání s rodiči klientů, klienty programu Pět P a jejich dobrovolníky, dojezd na smluvené místo setkání či domů k probandům ve smluvený čas a provedení výzkumného šetření prostřednictvím výzkumných metod (polostrukturované rozhovory doprovázené auditivní nahrávkou, dotazníkové šetření, metody motivující mladší klienty programu k navázání kontaktu a sdílnosti).

- *V rámci finální fáze sběru dat*: se jednalo o zaznamenání testové situace a jejích okolností, přepis rozhovorů se všemi zúčastněnými aktéry.

Studie proběhla celkem ve ***3 kolech*** prostřednictvím kvalitativní i kvantitativní metodologie sběru dat, a to přibližně v prvních týdnech vytvoření mentoringových dvojic (cca po 2-4 uskutečněných schůzkách dvojic) v období leden- únor 2011 tj. ***1.kolo sběru dat*** (1.fáze sběru dat označená níže v samotné analýze dat), v průběhu roku proběhlo ***2.kolo sběru dat*** v květnu-červnu 2011, ***3.kolo sběru dat*** se uskutečnilo cca pro roce setkávání dvojic- v prosinci 2011 a lednu 2012 (ozn. jako 2.fáze sběru dat níže v samotné analýze dat). Časové hledisko studie bylo vybráno záměrně, aby bylo možné uskutečnit sběr dat v prvních týdnech vzniku mentoringového vztahu, v jeho průběhu a cca po roce od setkávání dvojic.

Studie probíhala prostřednictvím terénního sběru dat v pobočkách v Praze a v Ústí nad Labem.

5.3 Výzkumné metody

Pro sledování výzkumných otázek této diplomové práce jsou zvolena data pražských mentoringových dvojic z ***1. kola sběru dat*** (ozn. jako 1. fáze sběru dat)- abychom mohli porovnat počáteční výchozí situaci s daty ***3. kola sběru*** (ozn. v rámci této práce jako 2. fáze sběru dat), což je období, kdy jsou již podle literatury (Brady, 2010) patrné vlivy vycházející z mentoringového působení.

Datový materiál kvalitativního charakteru se skládá:

- ***z polostrukturovaných rozhovorů[8] s rodiči, dětmi a mentory***- rozhovory o délce 35-55min. doprovázené speciálními metodami a technikami pro navázání komunikace s dítětem a získání relevantního materiálu pro sledované účely (pomocné stimulační metody pro rozhovory s dětmi, kresebné techniky, tvořivé metody, atp.), mapují celostní vztah dítěte a mentora, dítěte a programu Pět P, dítěte a rodiny, jeho zájmů, vrstevnických vztahů a postoje ve škole a školních výsledků.

- ***polostrukturované rozhovory s koordinátorkami Pět P*** o vývoji a fungování mentorských vztahů, fungování dítěte nejen v programu, ale i v běžném prostředí (z kontaktu od dětí, mentorů, rodičů, ale i z přímé práce s dětmi a kontaktu se zainteresovanými skupinami, např. dalšími organizacemi či orgány zapojenými do procesu péče o dítě).

Výběr otázek pro polostrukturované rozhovory a dotazníkové šetření byl pečlivě volen s ohledem na soudobé poznatky, publikované mezinárodní šetření v oblasti programů Big Brothers Big Sisters a dosavadní zkušenosti z mentoringových programů BBBS v Irsku a BBBS/ Pět P v České republice tak, aby mapoval celostní problematiku mentorského vztahu a otázky působení a vlivu mentoringového programu. Studie se snaží o celostní zachycení důležitých oblastí dítěte ve vztahu k programu Pět P, základními tématy jsou: *dítě a jeho samostatnost, dítě jeho vztah s rodinou, dítě a jeho mentor, dítě a škola, volný čas, přátelé, dítě a program Pět P*.

Pro účely této práce byla zvolena metoda obsahové analýzy umožňující určit četnost výskytu jednotlivých kategorií informací a vztahy mezi nimi či zkoumání vztahu proměnných k externím proměnným (Hendl, 2005). Jedná se o proces otevřeného kódování, analýzu a interpretaci takto získaných dat. Otevřené kódování bylo zvoleno se zachováním kontinuity případových charakteristik a vzhledem k věkovému rozpětí participantů studie, které je bráno v úvahu. Vychází se z množiny silně strukturovaných otázek, která umožňuje extrakci informací z případů.

V rámci diplomové práce byl použit následující postup. Proniknutí do přepisu rozhovorů[9], poznámek a sestavení základního seznamu témat, které se v datech vyskytují. Identifikace tematického rámce sestavení témat a otázek, pomocí nichž lze materiál označovat, to vyplývá z cílů výzkumu a informací respondentů. V další fázi autorka vychází z teoretické koncepce, jsou vytvářeny kategorie, kódovány data, přičemž

[8] Viz příloha č.1, Dotazník polostrukturovaných rozhovorů
[9] Příloha č.3 uvádí ukázku přepisů rozhovorů, vzhledem k velkému objemu dat čítajícího cca 500 stran, je v příloze uvedena ukázka datového materiálu vybraného klienta.

usměrňování stanovenými cíli výzkumu a otázkami je zachováno (Hendl, 2005). Z tohoto důvodu byla použita pro interpretaci metoda zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1998).

5.4 Etika výzkumu

Předkládaná studie má povahu terénního výzkumu. Samozřejmostí je aktivní spolupráce výzkumného týmu s pracovníky mentoringového programu, kteří se podíleli na výběru a oslovení výzkumného vzorku o zapojení se do výzkumné studie. Účastníkům studie byly poskytnuty kompletní a konkrétní informace o průběhu výzkumu a zapojení. Všemi účastníky mentoringového programu byl podepsán informovaný souhlas o dobrovolném zapojení se do výzkumné studie v rozsahu 1 roku, kde souhlasí s poskytnutím doplňujících informací ze strany koordinátorů projektu. V souladu s etickými principy jsou data pečlivě uchována a anonymně používána tak, aby byla ochráněna identita všech účastníků výzkumu a k datům nezískal přístup nikdo další mimo kolektiv výzkumného týmu. Výsledky studie tedy budou z důvodu zachování anonymity účastníků předkládány pouze ve formě skupinových dat či jako anonymizované případové studie, přičemž nebude možné identifikovat jednotlivé účastníky. Z tohoto důvodu jsou uvedeny v této diplomové práci smyšlená jména participantů.

5.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek této diplomové práce se sestává ze ***7 pražských dvojic***, jejichž výzkumného šetření v terénu se autorka diplomové práce účastnila. Tyto dvojice jsou tvořeny dětmi a dospívajícími ***ve věku 6-14let*** a jejich dobrovolnými mentory ve věku 18-28 let (dobrovolní mentoři mají různou zkušenost práce s dětmi, ve velké míře se jedná o studenty či absolventy humanitních či sociálních oborů).

Vzorek dvojic reálně odpovídá počtu mentoringových dvojic utvořených přibližně ve stejné době v pražské pobočce Pět P, aby byl získán ucelený případový náhled. Děti bývají zapojované do programu Pět P obvykle z důvodů obtíží ve školní oblasti, zapojení se do kolektivu vrstevníků, znevýhodnění v oblasti rodinného zázemí (sociálně slabší

rodiny, rodiny s jedním rodičem, s rodičem s handicapem, delikventní, nezajímající se rodiče, rodiče s tendencí k závislostem), problémového chování dítěte, atp. Některé děti jsou do programu zapojené dlouhodoběji, pro jiné je to prvotní kontakt s mentoringovým programem.

Stručný popis participantů výzkumu je uveden níže. Věky klientů jsou uvedeny v době vstupu do programu tj. v 1. fázi testování.

***Klient Aleš 12 let**: chodí do 5. třídy základní školy. Aleš žije s rodiči, manželství mezi rodiči je dysfunkční, ale bydlí spolu. Otec se synovi příliš nevěnuje, je často v práci- má dva pracovní úvazky. Sourozence Aleš nemá. Aleš si rozumí s přítelem své matky, který se mu věnuje a představuje pro něj autoritu. V rodině panovaly hádky a zhoršená komunikace.*

***Klient přišel do Pět P s problémy v chování**: je to velmi živé dítě, roztržité, neposedné, s problémy ve vrstevnických vztazích. U Aleše byla zjištěná hyperaktivita, zdravotně nemá žádná omezení. Aleš je sportovní typ, má rád počítače a hry pro kMikuláš. Učí se průměrně (ve škole má trojky), ale učitelé si stěžují na jeho neposednost, nepořádnost (často nosí poznámky). Po tom, co začal Aleš zlobit, zjistili u něj tendenci ke krádežím.*

***Cílem zapojení do programu**: Najití si kamaráda, se kterým by chodili ven, aby se Aleš zklidnil a naučil nové věci. Dobrovolník by měl být pro Aleše vzorem. Matka si představuje, aby program naučil Aleše zodpovědnějšímu chování.*

***Dobrovolník**: Ivan je dlouhodobý mentor, je to student vysoké školy, má 27 let. V předchozím mentorském vztahu se 6 let scházel s chlapcem. Ivan si vybral jako menteeho Aleše, protože se s ním znal z tábora a vycházeli spolu dobře.*

***Klientka Jana 7 let**: dívka žije sama s otcem, který je velmi pracovně vytížený a tráví s dcerou minimum času. Matka se odstěhovala do Anglie, když byla dívka malá a nejsou v kontaktu. Jana chodí do základní školy, kde má velmi dobré známky. Otec si obvykle najde přítelkyni maximálně na pár měsíců, Jana si k ní vždy vytvoří silný vztah a poté se špatně smiřuje s jejím odchodem. Klientka byla již v předchozí době zapojena do programu Pět P- byla 10 měsíců v mentorském vztahu s předchozí dobrovolnicí. Klientka pochází ze sociálně slabší rodiny, kde standardy bydlení, úklidu a hygienické návyky neodpovídají nárokům dítěte, proto je soustavně pod dohledem sociální pracovnice. Jana bydlela dlouhou dobu v pokoji se strýcem, který z důvodu závislosti na alkoholu musel byt*

opustit. Otec má starost, aby zajistil finanční chod rodiny. Otec se snaží, aby mohl mít dceru u sebe, s péčí o ni mu pomáhá mentálně zaostalejší sousedka (např. ji vyzvedává ze školy).

***Cílem zapojení do programu**: Najití někoho, kdo by s Janou trávil čas, protože je stále sama doma. Dobrovolnice by jí měla být ženským vzorem a předat jí rady, které otec nemůže. Program doporučila sociální pracovnice.*

***Dobrovolnice:** Pavla pracuje jako sociální pracovník s lidmi s mentálním znevýhodněním, je to pro ni 2. klientka. S dobrovolnicí se s Janou setkaly na táboře Pět P.*

***Klientka Denisa 12 let**: chodí do praktické školy do 8. třídy, dívka je v programu dlouhodobě, měla již 2 dobrovolnice po dobu cca 5-6 let. Klientka trpí sociálními a psychickými obtížemi (povídá si s neživými předměty, přivlastňuje si cizí věci), povahou je spíše pasivní, při činnostech potřebuje velkou oporu. Dívce chybí všeobecné povědomí o běžných činnostech (jak zacházet s penězi atp.). Otec i matka jsou drogově závislí, pokud nejsou ve vězení, nebo nežijí na ulici, pobývají u rodičů, kteří se o klientku starají. Prarodiče dívky mají finanční problémy a snížené kognitivní schopnosti způsobené věkem, dívka je u nich v současné době v pěstounské péči. Předtím, když se soudně rozhodovalo, jestli je pro dívku vhodnější ústavní či pěstounská péče, žila určitou dobu v dětském domově. Denisa strávila nějaký čas v dětském domově, ale nakonec bylo rozhodnuto, že byla svěřena zpět do péče prarodičů. Denisa potřebuje naučit základní návykům, ale i praktickým záležitostem- orientaci v praktickém životě, že si nemůže přivlastňovat věci, atp.*

***Cíle zapojení do programu**: Někdo, kdo bude Denise oporou při řešení situace hrozby ústavní výchovy a kdo ji bude starším vzorem v chování a seznámí ji s praktickými zákonitostmi běžného fungování.*

***Dobrovolnice:** Jitka měla již jednu klientku. Chtěla někoho, kdo není příliš dynamický a je poklidnější.*

***Klient Mikuláš 10 let**: po meningitidě neslyší na pravé ucho, je aktivní a živější. Žije ve fungující rodině, rodiče jsou však velmi úzkostliví a syna vnímají jako problémové dítě. Se synem si příliš nehrají, vystupují jako silná autorita. Mikuláš si doma vystačí sám, převahu času tráví na počítači a hraním různých her (jako jsou např. hlavolamy).*
Z důvodu meningitidy ho maminka nerada pouští do kina a bazénu. Chlapec je jedináček. Klient byl kdysi šikanován, údajně se poté i sám šikany účastnil. Má velký problém

s navazováním vrstevnických vztahů a zapojováním se do kolektivu. Ve škole je považován za zlobivé dítě. Koordinátorky Mikuláška považují za milé a hodné dítě, které je vděčné za jakoukoli aktivitu. V předchozí době již měl dobrovolnici cca 2 měsíce, ta však musela náhle kvůli zdravotním potížím s dobrovolnictvím skončit.

***Cílem zapojení do programu**: Je změna jeho programu, kdy většinu volného času tráví u počítače a ukázat mu trávení volného času s přítelem- protože tuto zkušenost zatím neměl, přátele nemá.*

***Dobrovolnice:** Katka má prvního klienta, je studentka vysoké školy a v této aktivitě našla smysluplné trávení volného času.*

***Klientka Karolína 12 let**: při příchodu do programu Pět P pobývala v dětském domově, po čase (asi po 3. setkání s dobrovolnicí) byla svěřena zpět do péče matce. Několikrát prošla ústavní výchovou, často se jí lidé v životě mění a zůstává sama, nemá v životě příliš stabilních bodů. Bydlí s matkou a matky bývalým manželem. Bratra (15let), který má mentální postižení, se rozhodla matka dát do ústavu, protože ho nezvládala, byl agresivní. Nakonec si ho vzal k sobě jeho otec. Na tomto základě tvrdí matka Karolíny, že vůči ní byla soudkyně zaujatá a snažila se jí Karolínu odejmout. Karolína měla výchovné, výukové problémy, objevily se u ní drogy a obtíže se záškoláctvím. Klientka v dětství prošla sexuálním zneužíváním, je nekonfliktní, tichá, hodná a rychle si vytváří silné vazby, byť i k neznámým lidem. Má mnoho přátel. Po čase vyplynulo na povrch, že bývalý přítel matky, který měl Karolínu zneužívat, do rodiny stále docházel, což se soudkyni nelíbilo a se sociální pracovnicí trvaly na ústavním umístění Karolíny. Dívka chodí do praktické školy, kde má vynikající prospěch. Karolína má epilepsii, několik let je bez záchvatů.*

***Cílem zapojení do programu**: Cílem je, aby jí v čase, kdy Karolína měnila bydlení a rozhodovalo se, zda zůstane v ústavu nebo půjde zpět k matce, byla dobrovolnice oporou a kamarádkou, protože byla v této situaci osamocená a neměla žádný pevný bod. Karolína potřebovala někoho, komu by se vypovídala, přišla na jiné myšlenky a vrátila se do běžného života. Pět P doporučila organizace Střed[10].*

***Dobrovolnice:** Lenka je nejmladší dobrovolník Pět P, Karolína je její první mentee. Studuje střední školu a chtěla by jít studovat obor humanitního zaměření. S Karolínou měly 4 setkání, v jejichž závěru se Karolína dozvěděla, že se vrací zpět do rodiny.*

[10] Střed, o.s. je organizace pomáhající lidem v rozvoji, předcházení a řešení problémů v náročných situacích ve formě poradenství, prevence a intervence (dostupné z http://www.stred.info/cze/).

***Klient Jirka 6 let**: klient žije sám s matkou, otec americké národnosti od rodiny odešel a nejeví o klienta zájem. Podle matky měl otec problémy s alkoholem, žil v jiných dimenzích, postrádá řád, stabilitu a pravidelnost. Jirku vídat chce, ale ne často. Matka je hodně úzkostlivá, aby zabezpečila rodinu, často pracuje. S péčí jí proto pomáhá babička chlapce, která se k nim nastěhovala. Klient je jedním z nejmladších dětí v Pět P. Chlapec nemá nikoho, kdo by si s ním povídal, pohrál, volný čas tráví sám. Babička není prototypem babičky „na hraní". Podle matky postrádá Jirka mužský vzor, hodně se ptá po svém otci. Dříve se otec Jirkovi ozýval, nyní kontakt uvadl. Jirka je šikovný a hravý. Matka je stále v práci, aby zvládla zajistit rodinu, babička vodí Jirku ze školy hned domů.*

***Cílem zapojení do programu**: Je najít kamaráda, který by s Jirkou trávil volný čas, aby Jirka poznal jiné zájmy a to, co přátelství obnáší. Zároveň bude mentor stabilním a podpůrným člověkem v životě chlapce. Maminka si představovala spíše chlapce. Jirka je stále sám, dříve špatně snášel nedostatky, a když se mu něco nepovedlo, mlátil se do hlavy.*

***Dobrovolnice:** Michaela studuje druhým rokem VŠE. V programu je přes doporučení kamarádky, Jirka je její první parťák.*

***Klient Vojta 9 let**: chodí do 2. třídy základní školy. Klient žije s matkou a starší sestrou (18let). Rodina se často stěhuje (azylové domy, ubytovny, sdílené byty, atp.), nyní mají přislíbeno, že dostanou od města byt. Rodina má sociální problémy, matka chlapce zvládá základní obsluhu sebe i syna, otázkou je mentální deficit či psychické problémy ze strany matky (v průběhu rozhovoru se vyjadřovala, že „by syna občas přiškrtila, když zlobí" nebo „že s ním není lehké vydržet", měla potíže s celkovou orientovaností se, např. nebyla si jistá, jaké má známky ve škole). S rodinou pracuje sociální pracovník. V týdnu dochází pracovník z jiné organizace, který Vojtu doučuje. Vojta má epilepsii a astma, při stresu se u něj vyskytuje enuréza. Otec Vojty je ve vězení. Vojta za vlastního otce považuje bývalého přítele matky. Vzhledem k častému stěhování, nemá Vojta příliš přátel a volný čas tráví převážně doma.*

***Cílem zapojení do programu**: Do programu Pět P se Vojta dostal přes sociálního pracovníka, aby měl hodnotněji vyplněný volný čas, poznal nové zájmy a někdo jiný se mu věnoval.*

***Dobrovolnice:** se jmenuje Štěpánka. Štěpánka už pracuje, má 27 let, do Pět P se zapojila s vidinou prospěšnosti.*

5.6 Analýza a interpretace

Pro zachování přehlednosti jsou obě výzkumné otázky v textu odděleny. V rámci každé výzkumné otázky jsou definovány kategorie vycházející z teoretických východisek, na které navazuje vlastní analýza a interpretace.

1.výzkumná otázka: ***Jak přispívá tento program k rozvoji občanské angažovanosti a aktivnímu občanství?***

V rámci této otázky vychází analýza dat z teoretických konceptů volnočasové perspektivy, která podle Hemingwaye (Hemingway, 1999) a Putnama (Putnam, 2000) přispívá k vytváření předpokladů občanství a demokratických hodnot, obsahuje-li tyto atributy: **autonomii, důvěru, kooperaci a otevřenou komunikaci**. Pro upřesnění těchto kategorií jsou uvedeny základní definice pojmů, na které navazuje samotné otevřené kódování první a závěrečné fáze sběru dat.

Autonomie: Autonomie představuje ***relativní samostatnost*** vzhledem k okolí (Petrusek, Vodáková, 1996). Autonomie znamená ***samosprávnost***, svébytnost. Vytváření a udržování autonomie probíhá kontinuálně během celého života, základní význam na rozvoj autonomie mají dvě životní období: období mezi 3. a 4.rokem věku (dítě si uvědomuje své možnosti- být na okolí nezávislé, projevovat svou vůli a přání) a ***období dospívání***. Dospívající jedinec se stává ***nezávislým a soběstačným, chce rozhodovat o sobě a nést důsledky svého jednání***. Autonomii můžeme označit za ***schopnost projevit sám sebe, své potřeby*** (Truhlářová, Vosečková, 2013). Pro dítě představuje učení se autonomii a nezávislosti dlouhý proces a praktické zkoušení. Když dítěti ***nabízíme volbu, umožňujeme mu tím zkoušet tyto dovednosti*** (Maxim, 1997). Být autonomní přináší dítěti dobré pocity posilující sebevědomí, že dokáže věci samo. Jak se dítě učí dělat rozhodnutí a vyvíjí se autonomie, spolu s tím se učí chovat se morálně a brát v úvahu potřeby druhých při svém rozhodování (Kamii, 1982).

Důvěra: Typ postoje a mezilidského vztahu, který vyvolává ***pocit jistoty plynoucí z přesvědčení, že partner komunikace splní určitá očekávání***. Je jedním ze základních požadavků sociálního soužití v každé společnosti (Petrusek, Vodáková, 1996).

Kooperace: Kooperace je synonymem pro ***spolupráci***, ***akceptaci společných cílů, shod v taktice dosahování společného***. Je to chování s cílem zajistit zisk nejen pro sebe, ale i zúčastněným. Představuje ***hledání řešení vyhovující oběma stranám a oceňování společného zisku*** jako větší hodnoty, než je maximalizace vlastního zisku. Kooperující je schopen vidět očima druhé strany, je orientován na shody, je ochoten hledat ***kompromisy***. Kooperaci charakterizuje ***vysoká míra výměny informací a snaha vzájemně se informovat***. Bývá doprovázena přátelskými vztahy, oceněním druhého (Petrusek, Vodáková, 1996).

Otevřená komunikace: Otevřená komunikace představuje ***otevřenou výměnu informací, sdílení informací*** (Petrusek, Vodáková, 1996). Vyjadřuje připravenost a schopnost člověka ***aktivně se podílet na přijímání a předávání sdělení***, představuje neverbální komunikaci, verbální komunikaci a komunikaci činem při dialogu, prezentaci, argumentaci či vyjednávání (Vybíral, 2000).

V rámci sekundární analýzy dat této výzkumné otázky byly ve středu zájmu výpovědi soustředící se na popisované kategorie. Z hlediska ***autonomie*** byly sledovány odpovědi zaměřující se na *samosprávnost a samostatnost dítěte při rozhodovacích procesech o náplni schůzek a v průběhu setkání, celkové rozhodování a nezávislost dítěte*. Při sledování odpovědí kategorie ***důvěry*** je pozornost věnována *pozici dobrovolníka v životě dítěte, očekáváním a samotným otázkám důvěry* spojeným s touto postavou. ***Kooperace*** představuje sdružení odpovědí týkajících se d*osahování společného cíle, na kterém se dítě/dospívající a dobrovolník shodli*. ***Otevřená komunikace*** představuje *otevřenou výměnu informací, argumentaci či pochopení postoje druhého*.

5.6.1. Analýza 1. výzkumné otázky

Autonomie:

Aleš

1.fáze sběru dat:

Na obsahu aktivit se spolu s dobrovolníkem domlouvají prostřednictvím sms/vysílačky. Vždy se domluví, kde se setkají, podle místa kam půjdou. Aleš překvapuje

Ivana svou aktivností- je schopný vzít věci do svých rukou a zařídit je, když se rozhodne (např. zajistil půjčení bruslí, když měli jít bruslit, vymyslel půjčení pingpongového míčku na hru během setkání). Maminka Aleše vyžaduje, aby jí dobrovolník vždy informoval, kam jdou a co budou dělat prostřednictvím sms, má o Aleše velký strach.

2.fáze sběru dat:

Matka nejdříve požadovala, aby jí dobrovolník dával o každé schůzce vědět, ale dobrovolník přenechal tyto věci na Alešovi a s matkou Aleše je neřeší. Podle dobrovolníka je už Aleš dost velký na to, domluvit se s matkou sám a po Praze se pohybuje bez problémů. Zároveň i Aleše nechává vyřídit, když někde spolu jsou a Aleš potřebuje s prodavačem něco vyjednat, maximálně ho doplní a tím ho podpoří. Aleš se mnohdy Ivanovi ozývá sám a je aktivní ve vymýšlení společného programu.

Projev autonomie: Aleš se dokáže sám rozhodovat a od začátku navazuje kontakt s dobrovolníkem. Dobrovolník podporuje Aleše v samostatnosti vůči matce a samostatném vystupování v sociálních interakcích. Patrná je vzájemná toleranci mezi chlapci.

Jana

1.fáze sběru dat:

Jana se Pavle sama ozývá prostřednictvím mobilního telefonu. Někdy jí napíše i „jen tak“, že se těší na schůzku. Aktivity vybírá převážně Pavla, aby se Janě líbily a domlouvají se na nich na schůzkách. Jana překvapila Katku tím, že je v mnoha ohledech velmi samostatná, je často doma sama, proto se dokáže o sebe postarat.

2. fáze sběru dat:

Sama Jana říká, že měla dříve problém o něco si říct kamarádům, nebo něco říci paní učitelce ve škole, ale Pavla ji podpořila, aby se nestyděla a nebála zeptat, teď už nemá problém, např. říci si o půjčení pomůcek nebo se doptat paní učitelky na úkol. Umí se sama rozhodnout a říci, co si přeje. Schůzky plánují vždy na setkání a Pavle se zdá Jana iniciativnější v navrhování programu. Zároveň je Jana i odvážnější, nebojí se např. v čajovně navázat kontakt s lidmi a popovídat s nimi.

Projev autonomie: Jana navazuje a udržuje od začátku kontakt se svou dobrovolnicí, je samostatná. Dobrovolnice podporuje Janu v situacích stydlivosti, podporuje ji v navazování kontaktů v sociálních situacích a iniciativnějším projevu.

Denisa

1.fáze sběru dat:

Denisa potřebuje posílit svou samostatnost a sebedůvěru (je velmi stydlivá- nehrne se do poznávání nového), děda ji vodí do školy, v praktických záležitostech si neví rady. Schůzky si děvčata domlouvají prostřednictvím babičky, která vnučce vše přetlumočí. Babička se do kontaktu vměšuje podle dobrovolnice až příliš, spoustu věcí by podle ní zvládla Denisa sama. Dobrovolnice jezdí za Denisou k ní.

2.fáze sběru dat:

Děda Denisy chválí její zlepšení se v celkové samostatnosti- za dobu, co se stýká s Jitkou, se Denisa naučila jezdit hromadnou dopravou, vyznat se v jízdních řádech, učit se sama a počítat peníze. Děda má dojem, že Denisa s Jitkou na schůzkách dělají, co ji baví a celkově vidí pokroky v samostatnosti Denisy. Na schůzkách se domlouvá dobrovolnice přímo s Denisou, jen někdy se do konverzace zapojí babička. Denisa se sama ozve, co by chtěla dělat a co ne. Několikrát se stalo, že přišla i sama Denisa s návrhem na společnou schůzku.

Projev autonomie: Denisa je samostatnější- s Jitkou se naučila jezdit MHD, zorientovat se v praktických záležitostech. Patrnější je větší autonomie Denisy vůči babičce při kontaktu s dobrovolnicí. Denisa je za dobu schůzek iniciativnější v navrhování programu.

Mikuláš

1.fáze sběru dat:

Mikuláš je chytrý a má velkou fantazii, proto společně vymýšlí menší aktivity v průběhu schůzek. Setkání domlouvá dobrovolnice s maminkou přes mobilní telefon. Postupně si Michaela s Mikulášem vyměnila i několik emailů a ohledně poslední schůzky ji odpověděl Mikuláš na sms telefonátem, kde si domluvili podrobnosti.

2.fáze sběru dat:

Podle dobrovolnice zasahovala matka dříve více do vztahu. Nyní se domlouvají na společných aktivitách sami, ale rodiče vycházejí schůzkám maximálně vstříc, např. dovezou chlapce do Prahy. I sám Mikuláš navrhuje aktivity, které by mohli společně podniknout- dokonce i sám od sebe posílá emaily. Jednou dokonce pozval Katku do

muzea a trval, že zaplatí vstup. Celkově má dobrovolnice dojem, že je Mikulášek aktivnější.

Projev autonomie: Patrná je větší samostatnost Mikuláše z perspektivy ročního horizontu v domlouvání schůzek s dobrovolnicí, společných aktivit. Patrná je iniciativa chlapce vzestupná spolu se setkáními.

Karolína

1.fáze sběru dat:

S Lenkou se domlouvají na náplni a místu schůzky pravidelně týden předem na společném setkání. Karolína nemá telefon. V dětském domově neměly s aktivitami příliš na výběr. Nyní, když je Karolína doma, chodí společně ven. Karolína čeká spíše na návrhy a plány Lenky, sama invenci nevyvíjí, je hodně ovlivnitelná. Dobrovolnice má dojem, že na ni Karolína „hodně dá".

2.fáze sběru dat:

Dobrovolnice má dojem, že program setkání po většinu času navrhovala spíše ona, většinou se strefila do Karolínina přání. Karolína uvádí, že ačkoliv navrhovala program Lenka, volila si z různých alternativ a několikrát dokonce i sama přišla s nějakým návrhem. Matka do setkání nezasahovala, jen ke konci, kdy už se Karolíně nechtělo chodit ven, zprostředkovala telefonem přesunutí setkání.

Projev autonomie: V průběhu ročního horizontu schůzek můžeme vidět posun k větší samostatnosti v rozhodování výběru dívky. Navzdory dojmu dobrovolnice se dívka dokáže prosadit a projevit své přání.

Jirka

1.fáze sběru dat:

Jirka si sám dokáže říct, co by chtěl dělat a co ne- Michaela mu vždy navrhne alternativy. Domlouvají se vždy na schůzce, co s dobrovolnicí podniknout následující týden. Prostřednictvím sms si dobrovolnice s matkou Jirky schůzku před setkáním potvrdí.

2.fáze sběru dat:

S Michaelou si potvrzují schůzky prostřednictvím mobilního telefonu matky Jirky. Matka do kontaktu vůbec nezasahuje. Jirka se sám s Michaelou domluví na programu

schůzky a pár dní před setkáním si schůzku potvrdí prostřednictvím sms z telefonu matky Jirky. Jirka je velmi praktický, nemá problém s navrhováním řešení a možností, ale sám program schůzek nevymýšlí, spíše si vybírá z námětů.

Projev autonomie: V rámci ročního setkávání je znatelný posun k samostatnosti v kontaktu dítěte s dobrovolnicí i navzdory nízkému věku participanta (6 let), Jirka se dokáže projevit a prosadit svou volbu.

Vojta

1.fáze sběru dat:

První dvě setkání plánovala obsah schůzky spíše Štěpánka, dávala Vojtovi na výběr z alternativ. Na posledním setkání přišel Vojta sám s návrhem, že by mohli jít do divadla, čímž Štěpánku vzhledem ke svému věku (9let) překvapil. Na schůzkách se domlouvala dobrovolnice s matkou Vojty, tento kontakt příliš nefungoval.

2.fáze sběru dat:

Ohledně schůzek si Vojta s Štěpánkou volají přes matky telefon a mají stanovené stejné místo setkání mezi sebou, jelikož kooperace prostřednictvím matky Vojty nefungovala. Vojta někdy sám přichází s návrhy možností trávení další schůzky- většinou by chtěl Vojta dělat to, co podnikali naposledy, ale přichází i s novými náměty, které vyhledal.

Projev autonomie: V průběhu ročního setkávání je dvojice samostatnější ve vzájemném kontaktu- schůzky si domlouvají v předstihu, případně si volají. Vojta i sám přichází s námětem na schůzku.

Důvěra:

Aleš

1.fáze sběru dat:

Aleš bere Ivana jako kamaráda, vždycky se na něj těší. Aleš Ivanovi svěřil dokonce i jedno tajemství a neměl by problém za ním s něčím přijít. Ivan vnímá přátelské přijetí Alešem. Rodiče doufají, že by se Aleš časem svému dobrovolníkovi svěřil s případným trápením, jak zdůrazňují, sami na dítě čas příliš nemají. Myslí si, že Aleš by svěřil

případné problémy staršímu kamarádovi Ivanovi, matka říká, že jí by se nesvěřil, ale „cítí“, že se chlapci navzájem chápou.

2.fáze sběru dat:

Aleš popisuje, že z rodiny nejvíce důvěřuje mámě, které se i svěří, když se něco děje. Aleš je hodně houževnatý, ale když něco řekne, slovo dodrží a je na něj spolehnutí. Když se něco děje, svěří se s tím Aleš dobrovolníkovi, který si o tom s ním popovídá. Podle Ivana si ve vztahu více důvěřují, Aleš s ním např. řešil intimnosti s děvčetem, o vztahu mezi rodiči Aleš ale nikdy nemluví. Podle Ivana věci, které mu Aleš říká, vyžadují velkou „porci“ důvěry, protože jsou to zranitelná témata pro tento věk. Ivan se považuje za „kámoše“ a podporovatele.

Projev důvěry: Od začátku vztahu je popisován dobrovolník jako přítel. Klient se svému dobrovolníkovi svěřuje. Je zmiňováno prohloubení vztahu a důvěry po ročním setkávání dvojice.

Jana

1.fáze sběru dat:

Když by ji něco trápilo, neostýchala by se Pavle svěřit, těší se na ni a považuje ji za kamarádku, což na své dceři pozoruje i otec. Jana má možnost s dobrovolnicí řešit záležitosti, které by měla probírat s maminkou a od otce se je nedozví. Jednou Pavle Jana volala, že se jí ztratil medvídek a brečela jí do telefonu, Pavla ji uklidnila, že se určitě nalezne nebo si najde jiného.

2.fáze sběru dat:

Pavla pro Janu představuje dobrou kamarádku, kterou má ráda, svěřuje se jí a dokáže jí pomoci. Jana Pavle věří, že si věci, o kterých se spolu baví, nechá jen pro sebe, např. si spolu povídají o klucích. Jana vypráví Pavle hodně i o mamince a o přání, aby společně s tátou někam „vyrazili“ a o svých dětských přáních.

Projev důvěry: Dobrovolnice je pro klientku od počátku přítelkyní, které se dívka svěřuje o svých starostech i přáních.

Denisa

1.fáze sběru dat:

Dobrovolnice je pro dívku jiná, než byla předchozí dobrovolnice, je to pro ni kamarádka. Zatím si na sebe zvykají a seznamují se. Silný zážitek byl, kdy se Denisa bála přejít železniční most na Výtoni, chytila dobrovolnici za ruku a spolu to zvládly.

2.fáze sběru dat:

Když ji něco trápí, sama jde za Jitkou a poradí se s ní. Denisa řekne dobrovolnici i tajemství, věří, že by tajemství nikomu dalšímu neprozradila. Denisa se Jitce svěřila se situací doma, vyprávěla jí i o tom, že má matka problémy s alkoholem.

Projev důvěry: Dívka bere svou dobrovolnici jako přítelkyni, v průběhu trvání vztahu se začala dívka dobrovolnici svěřovat.

Mikuláš

1.fáze sběru dat:

Mikuláš dobrovolnici popisuje jako kamarádku, nikoho takového blízkého ve svém okolí nemá. Přátel v okolí také moc nemá. Zatím se ještě tolik neznají.

2.fáze sběru dat:

Katka je pro Mikuláše kamarádkou, na kterou je zvyklý. Když se v létě neviděli, bylo mu po ní smutno. Má ji rád. Mikuláš ví, že jí může důvěřovat a svěřit se jí s problémem. Dobrovolnice má dojem, že jí Mikuláš hodně věří, říká jí hodně věcí, které by třeba rodičům ani neřekl. Řešil s ní např. vztah s jednou slečnou z Pět P, se kterou se vídá i mimo akce Pět P.

Projev důvěry: Pro Mikuláše představuje dobrovolnice od počátku přítelkyni. Po vybudované důvěře v průběhu ročního setkávání se jí svěřuje a řeší s ní různé záležitosti.

Karolína

1.fáze sběru dat:

Nejdříve se Karolína Lenky styděla, potom se rychle skamarádily a je s ní spokojená. Může se na ni spolehnout a vše jí říci. Rozumí si a mají spolu hodně společného. Lence se svěřuje a má dojem, že jí to „vyklidňuje“. Matka si myslí, že jí Karolína nechce s věcmi, které se odehrály zatěžovat, a proto je dobrovolnice nejlepší alternativou, komu se může svěřit.

2.fáze sběru dat- po skončení mentorského vztahu

Karolína se Lence svěřovala, věřila jí. Byla jí oporou v nejtěžších chvílích a pomohla jí překonat náročné situace. Hodně vyprávěla Lence o záležitostech z minulosti, snažila se zjistit její názor, a co si o čem myslí. Lenka měla dojem, že k ní zaujímala postoj jako ke starší sestře.

Projev důvěry: Dobrovolnici považovala Karolína za přítelkyni, od počátku se jí svěřovala a pomohla jí v náročných situacích.

Jirka

1.fáze sběru dat:

S Michaelou je rád, je to pro něho kamarádka, větší než jedna kamarádka Anežka ze sousedství. Podle matky Michaelu rychle přijal a cítí se s ní „bezpečně". Na schůzkách vypráví Jirka Michaele o svém tátovi.

2.fáze sběru dat:

Michaele věří a řekl by jí, když by ho něco trápilo, je to pro něj dobrá „kámoška". Kromě Michaely má ještě ve škole dobrého kamaráda. Michaelu dokonce pozval na školní besídku, která se má konat. Navzdory tomu, že Jirka o tátovi vypráví, má Michaela dojem, že se jí nesvěřuje s tématem, že se s tátou nevídají.

Projev důvěry: Jirka považuje od začátku setkávání Michaelu za přítelkyni. Pozval jí i na školní besídku. O otci Jirka s dobrovolnicí mluví, dobrovolnice má dojem, že jí v této souvislosti neříká vše.

Vojta

1.fáze sběru dat:

Vojta popisuje Štěpánku jako kamarádku, se kterou se seznamují. Dobrovolnice myslí, že je pro Vojtu kamarádkou, může se s ní o čemkoliv bavit, ale zatím spolu neřešili situaci nebo problémy doma.

2.fáze sběru dat:

Vojta Štěpánku bere jako kamarádku, důvěřuje ji- když ho učila plavat a koukat pod vodou, tak se nebál. Vojta je hodně lekavý, když spolu např. byli na čarodějnicích, celou dobu se třásl a držel se dobrovolnice za ruku. Jsou věci, které by Štěpánce svěřil, ale některé věci by přeci jen svěřil jenom mámě. Nestalo se, že by na schůzku přišel smutný. Štěpánka se snaží vytvářet prostředí, ve kterém se nebojí, kde mohou všechno spolu řešit v klidu a pohodě.

Projev důvěry: Pro Vojtu je dobrovolnice od počátku přítelkyní, věří jí v situacích obav. Po ročním setkávání chlapec uvádí, že by se Štěpánce svěřil s některými záležitostmi.

Kooperace:

Aleš

1.fáze sběru dat:

Když se nemohou s dobrovolníkem domluvit na náplni setkání, tak chvíli dělají, co chce jeden, potom, co chce druhý. Vzájemně se podporují v navrhování společných aktivit. Poté na základě společné domluvy si vybírají, co podniknou. Chlapci spolu vymýšlí aktivity i v průběhu schůzky, např. společnými silami vymýšlí, jak danou aktivitu realizovat (např. chtěli si zahrát ping pong a neměli míčky, tak vymýšleli, jak si je mohou od známého půjčit v průběhu schůzky, nebo se náhle rozhodli jet plavat a Aleš vyvinul velké úsilí, aby se plán uskutečnil, domluvil se s mámou a přes celou Prahu vyhledal spojení do bazénu).

2.fáze sběru dat:

Aleš sám přijde za Ivanem, když potřebuje s něčím pomoci, např. s učením a poprosit ho o pomoc. Ivan uvádí, že Alešovi pomohl a poradil jít něco koupit z elektroniky- Ivan cítil, že by se jinak Aleš sám bál a styděl by se. Pomohl mu vyjádřit, co Aleš potřeboval a přenechal komunikaci na Alešovi, bylo znát, že by si na to bez pomoci Ivana netroufl, byl hodně překvapený a nadšený.

Projev kooperace: Chlapci od počátku dokáží dělat kompromisy, společně se domluvit na náplni schůzek a hledat řešení při dosahování společného cíle. Klient si dokáže říci o podporu dobrovolníkovi.

Jana

1.fáze sběru dat:

Společný výběr činnosti řeší tak, že si napíší na papírky náměty, co by spolu rády dělaly a losují. Pavla spíše záměrně vybírá aktivity, aby Janu bavily.

2.fáze sběru dat:

Zvolené aktivity jsou vybírány tak, aby bavily obě- Katku i Janu. Pavla se snaží Janě pomoci vyjádřit, co v některých situacích chce a podpořit ji, aby se neostýchala, aby se nebála mluvit s cizími lidmi. Nedávno ji Pavla vzala do čajovny na čajový obřad s cizinci, kde ji učila pravidla čajového stolování. Občas Pavla Janě pomáhá, když ji požádá o pomoc, s věcmi do školy, se kterými si neví rady.

Projev kooperace: Dívky se od počátku schůzek dokáží domluvit na společných aktivitách. V průběhu ročních schůzek je patrný posun ke kompromisům ve voleném programu. Dívka dokáže svou dobrovolnici požádat o podporu.

Denisa

1.fáze sběru dat:

Jitka se Denisy zeptá, co by chtěla dělat, dá Denise na výběr z činností, které ji napadnou, a ta si poté vybere. Při realizaci společných aktivit pomáhá Jitka Denise s financemi- Denisa si vše neumí pořádně spočítat a nenápadně se dožadovala peněz, které se jí nedostávaly, od dobrovolnice. Ta jí pomohla vše spočítat a vybrat si, na co Denisa měla dostatek peněz.

2.fáze sběru dat:

Dívka je schopná říci si o pomoc v praktických věcech, s úkoly do školy. Denisa požádala dobrovolnici o pomoc s výběrem střední školy, čemuž se spolu aktivně věnovaly. Domluvily se proto, že společně v průběhu schůzek budou zjišťovat, kam by mohla Denisa na školu, případně by se mohly jet někam podívat na dny otevřených dveří. Rozhodování nechá dobrovolnice plně na Denise, jen jí pomůže zjistit potřebné. Některé volené aktivity přicházejí dobrovolnici „dětské“, ale mají společně domluvu, že si vycházejí vstříc, a když dělají to, co chce jedna, později se přikloní k přání druhé- Denisa se např. účastnila výstavy, kam chtěla jít Jitka. Denisu po chvilce výstava přestala bavit, ale snažila se vyjít vstříc Jitce a společné domluvě.

Projev kooperace: V průběhu ročního setkávání je patrný posun ke kompromisům v rámci volených činností mezi dívkami. Klientka si během setkání dokáže sama říci o pomoc a potřebné informace.

Mikuláš

1.fáze sběru dat:

Ze začátku, když byla dobrovolnice s Mikulášem venku, ji v jednu chvíli zlobil, lezl na prolézačky a neposlechl ji. Vyjma tohoto okamžiku, nachází společné zájmy a aktivity, které je spolu baví a naplňují domluvou. S Mikulášem společně v průběhu schůzky vymýšlí různé slovní hry, které vyplňují prostor, než dojdou ke zvolenému místu.

2.fáze sběru dat:

Schůzky domlouvají společně, našli si aktivity, které je baví oba a vždy se domlouvají, co budou dělat. I podle Katky je důležité, aby se shodli. Mikuláš řešil s Katkou otázku přestupu na školu (gymnázium), ale nakonec se rozhodli s rodiči, že zůstane ve známém prostředí. Mikuláš říká, že když si s něčím neví rady, obrátí se na Katku. Vybavuje si, že za ní přišel pro radu s úkolem do školy.

Projev kooperace: K neposlušnému chování ze strany Mikuláše od počátku schůzek více nedošlo. Na společných aktivitách se spolu domlouvají. V průběhu schůzky vymýšlí různé alternativní náplně. Patrný je posun ke vzájemným kompromisům po ročním horizontu vztahu. Chlapec si dokáže říci o podporu.

Karolína

1.fáze sběru dat:

Společně s dobrovolnicí se rozhodly zapracovat na čtení a angličtině Karolíny, spolu čtou a procvičují si slovíčka a jejich výslovnost. V tomto ohledu se snaží dobrovolnice Karolínu motivovat a podpořit, protože má znatelné potíže ve čtení. Kromě toho společně vymýšlí smysluplné trávení volného času, které bude zároveň i nenákladné, protože Karolína nemá k dispozici finanční možnosti. Karolína je podle své dobrovolnice podmanivá, ovlivnitelná. Dobrovolnice by chtěla zapracovat na tom, aby se snažila vyvíjet aktivitu a kritické myšlení i Karolína.

2.fáze sběru dat:

K vymýšlení programu klientka podle dobrovolnice příliš nepřispívala, spíše si vybírala. Protože program schůzek sestavovala převážně Lenka, nabízela Karolíně z alternativ, které jí napadly a chtěly se podnikat i Lence, z toho potom Karolína volila. Karolína má dojem, že si vždy řekla, co chce a nechce dělat, např. když jí Lenka chtěla učit plavat a jí se nechtělo, řekla to a jen tak v bazénu odpočívala. Karolína shledává, že jí Lenka pomáhala hodně, zejm. s učením, seznamováním se s některými aktivitami a jejich osvojováním.

Projev kooperace: Od počátku je patrné stanovení společné náplně setkání. Společně vymýšlí aktivity, které budou i nenákladné. V 2.fázi sběru dat je znatelná tendence ke kompromisům- vybírání aktivit, které by bavily obě dívky. Dívka má dojem, že prosazovala své záměry.

Jirka

1.fáze sběru dat:

Michaela s Jirkou spolu navázali vztah přirozeně, a zatím se na věcech dokáží shodnout. Čas vzhledem k věku Jirky zatím tráví v duchu herních aktivit. Michaela Jirku učí novým věcem, se kterými se ještě nesetkal, např. hrát nové hry a seznamovat ho s pravidly (deskové hry, frisbee).

2.fáze sběru dat:

Pro Michaelu jsou aktivity vzájemnou shodou. Když Michaela vymyslí aktivitu, kterou Jirka ještě nedělal a Michaela by ji chtěla zkusit, nemá s tím Jirka problém a rád se od Michaely přiučí něčemu novému. Dobrovolnice mluví o tom, že chce Jirka hodně věcí zkusit, má bujnou fantazii a vymýšlí různá řešení. Jirka vypráví, že mu Michaela pomáhá při různých aktivitách- když mu něco nejde nebo ho něco učí. Naučila ho spoustu her, vzala ho na výstavy a do muzea. Michaela Jirku naučila vyslovovat správně některá slova, která mu dělala problémy.

Projev kooperace: V průběhu ročního setkávání je patrný posun ke vzájemné shodě v aktivitách a kompromisům ve volených aktivitách. Z pozice dobrovolnice je patrná podpora v některých oblastech.

Vojta

1.fáze sběru dat:

Společně s dobrovolnicí se dokáží shodnout a zabavit se, např. když spolu jedou tramvají za aktivitou schůzky někam daleko, vymyslí společně nějakou hru, v kterou situaci převrátí a cesta jim rychle uteče. Dobrovolnice ze začátku vybírala aktivity, které by se Vojtovi mohly líbit.

2.fáze sběru dat:

Aktivity vybírají spolu se Štěpánkou po vzájemné shodě. Vojta měl na začátku setkávání poměrně problém s mluvením. Společnými silami zvládli, že už vyslovuje

problematická písmena dobře a zpětná vazba přichází přirozenou cestou jako odměna z okolí, např. když řekne správně jméno psa a ten se za ním otočí. Vojta je vděčný za podporu, pochvalu a dodání sebevědomí. Vojta si dokáže v potřebných situacích říci Štěpánce o podporu, např. když má jít platit, společně to poté zvládnou.

Projev kooperace: Po ročním setkávání si dvojice vybírá aktivity schůzek po vzájemné domluvě a shodě. Společně dokáží vymyslet náplň schůzek. Vojta si dokáže říci o podporu, i sama Štěpánka dokáže tyto situace vycítit.

Otevřená komunikace:

Aleš

1.fáze sběru dat:

S dobrovolníkem se vzájemně poznávají a začínají plánovat aktivity, které by je spolu naplnily. Zatím se viděli jen párkrát, ale snaží se spolu domluvit na společné náplni trávení volného času. Na aktivitách se spolu domlouvají, např. chvíli zkouší dělat to, co chce jeden, potom co chce druhý. Aleš s dobrovolníkem společně zkoušejí, co dělá druhý rád a poznávají tak k čemu by se druhý jinak nedostal. Vzájemně spolu poznávají místa, které by druhý sám od sebe nenavštívil a učí se od sebe, jak se v daných situacích chovat, např. Aleš bere Ivana na ryby. Ivan vzal Aleše do jedné kavárny, kde mu říkal, jak se co objednává a čím je vybavená.

2.fáze sběru dat:

Podle rodičů se dříve Aleš hodně vztekal, pokud se mu něco nedařilo, nyní se dokáže o věci pobavit a bere ji sportovněji. Dokáže si prosadit své a říci, co se mu chce. I podle Ivana je Aleš rozrušený, pokud se mu něco nedaří dosáhnout, ale nemá problém se na něco soustředit a problémy otevřeně řešit, v tom je důmyslný a dokáže dát najevo své emoce. Podle dobrovolníka si oba vzájemně naslouchají a o věcech si normálně dokáží popovídat. Za dobu, co se spolu znají, je podle Ivana Aleš komunikativnější. Ivan se snaží otevřeně se s Alešem bavit o situacích, kdy se někomu vysmívá nebo dělá věci, které nejsou v pořádku (například házel paní hranolky do tašky, když to neviděla)- snaží se mu vysvětlit, že takové věci nejsou „fér“ a nedělají se. Zároveň se Aleše snaží podporovat a otevřeně a upřímně s ním mluvit. Ivan se snaží Alešovi verbalizovat některé záležitosti- kudy by se některé situace mohly ubírat, ne jen přímočaře a doufá, že si z toho i Aleš

něco odnese. Ivan má dojem, že komunikace s Alešem probíhá upřímně a přirozeně. Ivan se na Aleše naštval, když zjistil, že Aleš šikanoval spolužáka ze školy nebo se smál jednomu chlapci z Pět P s postižením, snažil se mu vysvětlit, že to není „košér", každý máme nějaký problém a Aleš se nechoval nejlépe. Aleš prý Ivana vyslechl, sklopil hlavu a více k tématu neřekl. To jsou situace, které nemá Ivan na Alešovi rád, ale je znát, že si Aleš názor Ivana vyslechne a zapřemýšlí se nad nimi. Aleš uvádí, že nejsou chvíle, kdy by si s Ivanem nerozuměli a na schůzkách se cítí dobře.

Projev otevřené komunikace: Chlapci se spolu v průběhu ročního horizontu setkávání posunuli ve vzájemné komunikaci k otevřenosti- nebojí se spolu hovořit i o nepříjemných tématech, argumentovat o svých názorech. Dobrovolník se snaží být upřímný a otevřený, dát prostor jakýmkoli tématům ke konverzaci a pochopení.

Jana

1.fáze sběru dat:

Pavla se snaží vytvořit atmosféru, ve které se spolu mohou o všem bavit a Jana jí může vše říci. Evidentní je problém s hygienickými návyky Jana chodí neupravená, špinavá, v roztrhaném oblečení a je cítit cigaretovým kouřem- tomu by se Pavla chtěla věnovat a vytvořit prostor pro to Janě v tomto ohledu pomoci.

2.fáze sběru dat:

Je komunikativní a aktivní v komunikaci, ale velmi se stydí. Když se stydí, je hodně roztěkaná a rychle mluví. Umí vyjadřovat své pocity a poradit si s problémovými situacemi. Sama Jana říká, že jí Pavla pomáhá, když se stydí něco říct. Pavla řeší s Janou otázky hygieny přímo, jemně ji upozorní na nedostatky v oblečení a vzhledu, dokonce spolu vymyslely „módní přehlídku", v rámci níž některé oblečení vyřadí, potom by spolu na bleším trhu vybraly novější kousky. Současně se Pavla snaží poskytovat více náhledů na situace a vidět věci z různých úhlů.

Projev otevřené komunikace: Dobrovolnice se snaží vytvářet atmosféru, v níž se může dívka otevřeně projevovat. V průběhu ročního horizontu dokázala dobrovolnice otevřeně řešit s klientkou hygienické záležitosti. Dobrovolnice se dokáže vcítit do pocitů dívky a podpořit jí v náročnějších situacích, např. když se stydí.

Denisa

1.fáze sběru dat:

Dobrovolnice se snaží s Denisou probírat věci, které s dědou ani s babičkou nemůže. Naráží s Denisou na některé její výmysly, které se zatím snaží pomalu odkrývat a otevřeně se o nich bavit, případně naznačit jejich nemožnost. Denisa si hodně vymýšlí, např. že byla v New Yorku, kam jeli z České republiky autem. Dobrovolnice se snaží tolerovat její původ z odlišného sociálního prostředí, ale zároveň jí např. v případě New Yorku orientovat v reáliích.

2.fáze sběru dat:

Podle dědy dává najevo své pocity, je čitelná. Sama Denisa přišla za Jitkou se svými emocemi- že se bojí říci si o některé věci. S Jitkou se o nich bavily, podpořila ji a naučila Denisu jezdit domů hromadnou dopravou. Jitka se naučila s Denisou otevřeně mluvit o situaci peněz a o tom, že nemůže počítat s tím, že někdo jiný za ni finance doplatí. Jitka uvádí, že se snaží s Denisou o různých situacích bavit a poradit jí. Stále jsou znatelné situace, kdy má Denisa tendence k vymýšlení si některých věcí. Denisa se celkově ve vztahu učí hranicím, které si spolu s Jitkou nastavily.

Projev otevřené komunikace: Dobrovolnice se snaží vytvářet otevřené prostředí pro komunikaci. Dokáží se domluvit na společném programu a oblastech podpory klientky. V rámci tendencí klientky k vymýšlení si, se dobrovolnice snaží nastavovat hranice a argumentovat objektivními hledisky.

Mikuláš

1.fáze sběru dat:

Dobrovolnice měla jednou s Mikulášem obtíž, že ji neposlechl. Zatím nebyl časový prostor situaci více řešit a sama se rozhoduje, jak se k situaci postavit. Doposud se soustředili na aktivity, které má rád Mikuláš- pro dobrovolnici byly zatím velmi zajímavé. V budoucnu by se chtěla zaměřit i na seznámení Mikuláše se zájmy, které ráda dělá dobrovolnice a více komunikaci otevřít. Podle rodičů má Mikuláš problémy s úzkostí při hraní her.

2.fáze sběru dat:

Když mu něco nešlo, byl hodně vzteklý (to se stává zejm. u her). Dobrovolnice se ho snaží učit přijmout prohru. Nyní když občas prohrál, bral již situaci sportovněji. Podle dobrovolnice dokáže vyjádřit smutek a povídat si i o nepříjemných věcech. Mikuláš říká dobrovolnici, když se mu něco nelíbí, snaží se to dát najevo, např. když je smutný, potom si spolu o tom povídají. Podle dobrovolnice Mikuláš stále o schůzkách povídá, má dojem,

že se někdy „sama ke slovu ani nedostane“, čemuž se upřímně směje. Mikuláš se hodně zajímá o to, kam by chtěl na střední školu, ptá se Katky na systém školství a různé věci s tím spojené. Katka se ho snaží vyslechnout, bavit se o různých jeho námětech z více hledisek- neřekne mu hned, že je něco „pitomost“, ale společně se o tom baví a nacházejí kladné i záporné věci. Podle Mikuláše se někdy stalo, že Katka jako „starší“ neporozumí, jak Mikuláš něco myslel- to se stalo jednou. Pak oba zjistili, že každý situaci pochopil jinak- ze svého pohledu a každý se snažil porozumět tomu druhému.

Projev otevřené komunikace: V průběhu ročního horizontu vztahu se dvojice věnovala tématům nastíněným v první fázi sběru dat- otevřené komunikaci o aktivitách a společných záměrech, dokáží se spolu věnovat i nepříjemným tématům. Mikuláš si dokáže říci o podporu. V některých výrocích chlapce se snaží dobrovolnice objektivně verbálně pojmout různé náhledy na situaci.

Karolína

1.fáze sběru dat:

Karolína má starší sestru, je zvyklá se otevřeně bavit o problémech a svých myšlenkách a s Lenkou v tomto ohledu nemá problém. Podle matky jí je Lenka také takovou starší sestrou pro Karolínu a otevřeně si mohou promluvit o tom, co Karolína cítí.

2.fáze sběru dat:

Karolína Lenku žádala o rady a zajímal ji její názor. Lenka se Karolíně snažila předat některé jiné názory- např. že všichni nejsou z rozvrácených rodin, jak se Karolína domnívala. Karolína například měla odmítavé postoje k potratům a Lenka se jí snažila osvětlit i jiné pohledy na věc, proč ženy tuto možnost podstupují. Měla dojem, že jí Karolína poslouchá a je pro ni zajímavé slyšet odlišný názor, s kterým se třeba tak běžně nesetká. Karolína se ze začátku hodně svěřovala s pocity strachu, jak dopadne její soud a ústavní výchova. Lenka se jí snažila v této situaci být maximální oporou, což se podle všech i povedlo. Podle Karolíny nebyly situace, kdy by si s Lenkou „nesedly“, byly hodně podobné. Neměly spolu nikdy konflikt nebo se hádaly.

Projev otevřené komunikace: Dívky od začátku vztahu spolu dokázaly otevřeně hovořit. Karolínu zajímaly názory dobrovolnice, různé náhledy. Karolína se od počátku vztahu svěřovala se svými obavami své dobrovolnici.

Jirka

1.fáze sběru dat:

Michaela se původně obávala Jirkova nižšího věku, ale je schopný si říci co chce a co ne, a ozvat se. Zatím spolu řešili jen „odlehčenější“ témata a do ničeho závažnějšího se nepouštěli. Jirka má bujnou fantazii, Michaela některé jeho názory neodmítá, ale společně si o všem povídají. Jirka si s Michaelou rozumí, zatím se na všem shodli. Stejně tak tomu je i ze strany Michaely. Někdy se druhému nechce dělat nějaká aktivita, ale domlouvají se, že si vyjdou vzájemně vstříc a vystřídají se.

2.fáze sběru dat:

Jirka je velmi sdílný, nemá problém s otevřeným vyjádřením svých emocí, ale někdy je podle matky až moc citlivý. Matka mluví o tom, že o vyjadřování některých emocí (výbušné stavy, zoufalé pocity) se spolu baví a „pracují na tom“. Toho si dobrovolnice nevšimla. Občas podle ní nese Jirka hůře prohru, v čemž se ho snažila podpořit, ale nejedná se o nic zásadního. Michaele občas přijde, že je Jirka vychovávaný v moc „dospěláckém duchu“, proto se snaží některá témata odlehčovat. Stejně jako na začátku, tak i v průběhu vztahu neměli vzájemně problém v nepochopení- Jirka je velmi citlivý a vstřícný.

Projev otevřené komunikace: Dvojice se od počátku dokáže domluvit na společném programu. Michaela si s Jirkou společně promluví o různých názorech, poskytuje mu mnohé náhledy.

Vojta

1.fáze sběru dat:

Vojta je podle své dobrovolnice hodně živé a otevřené dítě, od začátku neměl žádné problémy s komunikací. Někdy je spíše až moc otevřený- zdraví i cizí lidi a dobrovolnice má co dělat, aby ho „ukočírovala“. Podle dobrovolnice je Vojta nadšený z každé aktivit.

2.fáze sběru dat:

Vojta se sám dokáže rozhodnout, říci co chce. Kdyby Vojtovi něco nešlo nebo s něčím potřeboval pomoci, sám by za Štěpánkou přišel a požádal jí o radu, ví, že by mu ráda pomohla. Štěpánka se Vojtu nesnaží vychovávat, ale seznámit ho s více možnými názory a vícero řešeními situace, aby věděl také její pohled na věc. Vojta třeba mluvil sprostě, tak se mu Štěpánka snažila říct svůj názor na takové mluvení, nevychovávat ho a

nekárat. Vojta popisuje, že se společně s Štěpánkou domlouvají na aktivitách, aby byli spokojení oba. Nemá problém jí věci říct.

Projev otevřené komunikace: Dvojice se spolu dokáže na aktivitách domluvit, chlapec umí vyjádřit rozhodnutí i potřebu pomoci či rady. Dobrovolnice Vojtu seznamuje s jinými pohledy, názory.

5.6.2 Shrnutí 1.výzkumné otázky

Autonomie

Z hlediska autonomie můžeme shledat, že v mentoringovém vztahu dává dobrovolník dítěti prostor a dokonce ho v potřebných případech (kdy dítě není příliš aktivní nebo se stydí, nemá sebedůvěru) potřebným způsobem vybízí k vlastnímu samostatnému jednání a rozhodování. Mezi 1. a 2. fází sběru dat je u většiny dětí/dospívajících patrný posun k aktivnějšímu jednání a rozhodování, pokud u nich nebylo toto chování patrné již od samého začátku vztahu. Navzdory věkovému rozmezí lze tendenci k samostatnosti sledovat i u nejmladších dětí ve věku 6 let. Oproti první fázi dat, kdy u dětí/dospívajících vstupovali více do kontaktu mezi mentoringovou dvojici rodiče/pěstouni, je patrný posun k samostatnějšímu vystupování ve druhé fázi výzkumu. U všech svěřenců jsou zřetelnější ve 2. fázi sběru dat procesy vymezení se (nejen vůči dobrovolníkovi, ale i svému okolí) a participace na rozhodovacích procesech. Oproti začátku schůzek, kdy se někteří svěřenci jevili ne příliš autonomně v nabízeném programu aktivit, se v druhé fázi projevují zřejmými exekutivními procesy buď v možném výběru aktivit či i v jejich sestavování, které se vyskytuje u většiny z nich. U některých svěřenců dokonce můžeme hovořit o větší iniciativě ve vzájemném kontaktu a domluvě. V některých případech popisují autonomnější funkce v chování v 2. fázi výzkumu samy děti/dospívající, např. že dokáží vystupovat v komunikaci s dospělými, nestydí se projevit se.

Co se týče společné náplně schůzek, je patrný důraz na volbu schválenou oběma účastníky. Plánování společných aktivit můžeme rozdělit do dvou kategorií

- náplň schůzek vymýšlí primárně mentor, přičemž dává dostatek alternativ a s menteem se společně domluví na výsledné volbě,

- návrhy aktivně vyhledává dobrovolník i mentee, přičemž si společně volí.

V 1. fázi sběru dat jsme mohli pozorovat, že mentor orientoval volbu programu tak, aby se spíše líbil jeho svěřenci. Ve 2.fázi je patrný posun k volení aktivit, které zajímají oba partnery.

.

Důvěra

U všech participantů můžeme vidět důvěrné sdílení se svým mentorem. Mentor je nahlížen jako přítel, na kterého se děti obracejí s žádostí o radu či vlastní názor, nebo který jim podá pomocnou ruku či dodá sebedůvěru. Již v první fázi sběru dat, navzdory vznikajícímu kontaktu, je patrné vytvoření důvěrnější atmosféry. Děti/dospívající důvěřují svému mentorovi, že by jejich tajemství nebo důvěrnější sdělení nevyzradil. Některé děti/dospívající mají tendenci svěřit se svému mentorovi se vším, co je trápí, jiné s citlivějšími tématy nevychází. Pro některé děti/dospívající je to první či jediný kontakt s důvěrníkem- „přítelem“, vyjma rodiny, ve svém okolí. Dobrovolník představuje pro dítě jakýsi starší či genderový „vzor“- děti se ho ptají na záležitosti jako staršího kamaráda i jako příslušníka daného pohlaví. Vytvoření důvěry a vnímání dobrovolníka jako přítele je patrné již od samotného počátku vztahu, přičemž je po ročním setkávání patrné výrazné prohloubení tohoto vztahu.

Kooperace

Z dat první fáze vyplívá ve většině kontaktů výrazné přizpůsobení mentora dítěti, které se vlivem času formuje ve vzájemný kompromis a akceptování společných záměrů. Důraz je kladen na vzájemnou domluvu při dosahování společných cílů. Dítě/ dospívající si s časovým odstupem vztahu dokáže svému mentorovi říci o podporu v dosahování společných aktivit nebo o dostupnou pomoc v případě řešení problematiky různého druhu. Dobrovolník se snaží dítěti pomoci s vyjádřením, ale i se situacemi, na kterých se s dítětem shodnou, a v nichž dítě potřebuje podporu. Dobrovolník pomáhá dítěti nejen např. s vyjádřením se v některých situacích, s úkoly či dovednostmi, které dítěti nejdou nebo pro něj jsou obtížnější, ale i v zásadnějších rozhodnutích, např. jako je výběr školy. V druhé fázi je patrnější domluva na založená na přání obou aktérů a stanovování společných cílů.

Otevřená komunikace

Otevřená komunikace se projevuje ve všech mentorských vztazích. V rámci otevřené komunikace nejen klient, ale i dobrovolník vyjadřují své pocity a myšlenky a to i v případech, kdy spolu vzájemně nesouhlasí- tyto případy jsou pak v rozhovorech patrnější spíše po ročním intervalu. Dítě i dospívající má možnost se v rámci vztahu s dobrovolníkem seznámit s jinými názory a alternativními pohledy na řešení. Klienti ani dobrovolníci nemají problém vzájemného vyslechnutí a snahy o porozumění. U některých klientů sama rodina udává zvýšení komunikačních dovedností či přátelštější nastavení. Z mravních a morálních hledisek je ze strany mentorů v tomto směru vůči dětem patrná větší direktivita. Otevřená komunikace vede děti k explikaci nejen zřejmých pocitů, ale i pocitů, za které se stydí (to zejm. u mladších jedinců), a které jim umožňuje dobrovolník překonávat. Navzdory velmi nízkému věku některých svěřenců, jsou vztahy s mentory otevřené komunikaci a toku informací i argumentů. Dobrovolník se snaží dát dítěti více náhledů, ale i nastavit určité hranice. Otevřená komunikace a forma verbální podpory je vyhledávána zejm. v případech problematičtější situace dítěte (např. v případě Karolíny). Ačkoliv v první fázi výzkumu byly u několika dvojic zaznamenány případy, kdy dítě dobrovolníka neuposlechlo, po roce vztahu k takovýmto problémům v dvojicích nedocházelo.

5.6.3 Závěr 1.výzkumné otázky

V rámci 1.výzkumné otázky byly zvoleny kategorie podněcující předpoklady k rozvoji občanských a demokratických hodnot. Z hlediska autonomie poskytuje dobrovolník dítěti či dospívajícímu prostor, v případě potřeby ho stimuluje k samostatnému jednání a rozhodování. Ve 2.fázi sběru dat je ve velké většině případů patrný posun k aktivnějšímu jednání a rozhodování dětí a dospívajících, a to u dětí, u kterých nebyly tyto tendence v 1.fázi sběru dat zřejmé. Tendence k samostatnému vystupování a kontaktu nezávislého na rodičích je viditelná i u mladší věkové skupiny (děti ve věku 6 a 7 let věku).

Děti a dospívající v rámci vztahu se svým mentorem projevují své motivy a účastní se rozhodovacích procesů- to je patrné zejména po roce fungování vztahu, kdy i samotní příjemci péče (v některých případech i jejich rodiče) stvrzují zvýšení komunikativních a

rozhodovacích schopností. Náplň schůzek se v průběhu ročního trvání vztahu posouvá od aktivit, které jsou v prvních týdnech voleny se zřetelem na zájem dítěte a dospívajícího, k aktivitám, které preferují oba účastníci vztahu.

Od počátku schůzek je mentor pro svého chráněnce považován ve všech případech za přítele. U některých dětí jsou patrné od počátku tendence k důvěrnému sdílení, ve všech případech se chráněnci na svého mentora obracejí s žádostí o radu, názor či podporu. V průběhu ročního setkávání je znatelné prohloubení těchto tendencí, děti a dospívající se svým mentorům svěřují s mnohými záležitostmi či s nimi řeší pro ně podstatná témata. Pro mnohé děti a dospívající je kontakt s mentorem prvotním přátelským vztahem.

Dobrovolník se v prvních týdnech vztahu výrazně přizpůsobuje ve vzájemné kooperaci dítěti. Vlivem času začínají mít společné aktivity povahu vzájemné dohody, kompromisů a společných záměrů. Samotné děti a dospívající si v průběhu vztahu dokáží říci o potřebnou podporu, ať už má charakter rady, osvojení dovednosti, nebo podpory, např. v oblasti interpersonálních vztahů často dobrovolník svého svěřence podporuje.

Otevřená rozprava a snaha o pochopení se projevuje nejen ve volné komunikaci, ale i v názorech a situacích vzájemného nesouhlasu mezi mentory a jejich svěřenci. Otevřenost k rozpravě a novým informacím je přítomna už od samého počátku schůzek, kdy mentor poskytuje dítěti a dospívajícímu prostor a přijímající prostředí k diskuzi. Rozprava o tématech náročnějších, kdy spolu mentor s menteem nesouhlasí, a rozprava týkající se ožehavých či nepříjemných témat, je potom u většiny dvojic patrná až v průběhu ročního setkávání.

Na základě analyzovaných dat můžeme shledat, že v mentoringovém vztahu se uplatňují atributy autonomie, důvěry, kooperace a otevřené komunikace přispívající k vytváření předpokladů občanství a demokratických hodnot.

2.výzkumná otázka: ***Jaké vlivy a přínosy můžeme v průběhu zapojení do mentoringového programu pozorovat z hlediska sociálního kapitálu u klientů?***

V teoretické koncepci je nastíněno, že sociální kapitál představuje znaky sociální organizace jako je **důvěra, normy a sítě** (Putnam, 1993), které budou na základě Putnamova pojetí v rámci této otázky sledovány.

Definice těchto kategorií jsou popsány níže:

Důvěra: Důvěra byla sledována v rámci předchozí otázky, v rámci níž byla potvrzena její existence v mentoringových vztazích.

Sítě: Sítě mezi lidmi je třeba vidět jako ***součást většího množství vztahů a norem***, které umožňují lidem sledovat své záměry a také slouží k vzájemnému ***propojení společnosti***. ***Členství*** v sítích a souboru ***sdílených hodnot*** jsou srdcem konceptu sociálního kapitálu, kdy kapitál odkazuje na roli zdroje jako prostředek moci či vlivu zakořeněné ve specificky sociálním uspořádání, kdy tato spojení vytvářejí mezi lidmi navzájem závazky (Field, 2008).

Norma: Norma představuje to co je ***obvyklé v normálním rozložení*** Gaussovy křivky. V sociálních situacích je to regulativ působící na členy a ***ovlivňující*** jednotným způsobem jejich ***chování, sblížení názorů***. Idea myslících členů skupiny vyjádřena jako výpověď, co by členové skupiny ***měli dělat***, co se od nich za daných okolností očekává (Petrusek,Vodáková, 1996).

Z hlediska **sítí** je v analýze kladen zřetel na vytváření ***sociálních vazeb*** ve vztahu k mentorovi, organizaci a širšímu okolí včetně volnočasových aktivit. V rámci **norem** je sledováno dodržování ***pravidelného setkávání dvojic, reciprocita*** a ***jednání podporující konkrétní formy chování***.

Za základního koncept **normy**- určitých pravidel v rámci mentoringového společenství můžeme považovat samotný *kontrakt* podepsaný dítětem/dospívajícím a dobrovolníkem, kteří se po uplynutí zkušebního období schůzek zavazují k zapojení do programu Pět P po dobu 10 měsíců v podobě pravidelných schůzek. Výjimkou je závažné onemocnění či situace neumožňující společné schůzky (např. odstěhování). V analýze rozhovorů se zaměřuje v rámci této kategorie regulativy *obvyklého chování, názory dvojice, morální a mravní aspekty chování, vzájemný zájem dvojice.*

5.6.4 Analýza 2.výzkumné otázky

Aleš:

1. fáze sběru dat:

Sítě: Rodiče se Alešovi příliš nevěnují, proto jsou rádi, že se mu může jednou týdně věnovat starší kamarád. Aleš má přátel hodně, navštěvuje se s nimi, někdy u kamarádů i přespí. Byli s Ivanem asi 3x bruslit- oba stáli na bruslích prvně. Byli i plavat.

Norma: Schůzky se uskutečňují pravidelně po vzájemné domluvě. Ivana překvapilo, když se Aleš zajímal, jak se měl na dovolené a jak si ji užil. Komunikace a zájem neprobíhá jen jednostranně, ale i ze strany Aleše.

2. fáze sběru dat:

Sítě: Aleš tráví hodně času s prarodiči, zejm. dědou, se kterým jezdí Aleš na ryby. Kromě dědy se Alešovi věnuje i „rodinný přítel". Aleš sám uvádí, že pozoruje zlepšení vztahu mezi ním a rodiči za dobu působení vztahu s Ivanem- myslí si, že více komunikuje. S kamarády se Aleš vídá i po škole- hrají si venku a dělají klukoviny a sportují, protože je Aleš milovníkem sportů a je v nich i hodně šikovný. Aleš má dojem, že mu kamarádství s Ivanem pomohlo zlepšit se v navazování kamarádství s dalšími chlapci. Párkrát vzal na schůzky s Ivanem i dalšího kamaráda. Podle Ivana je Aleš doma často sám a proto tím, že se mu věnuje, vyplňuje to, co Alešovi chybí. Aleš má s Ivanem možnost poznávat místa a dovednosti, které by třeba neměl možnost poznat, kdyby se neznali. Jako příklad uvádí, kdy Alešovi doporučil a pomohl sehnat něco na telefon u operátora zadarmo. Párkrát s nimi šli na schůzku přátelé Aleše. Aleš jezdí na tábory a akce Pět P, tam se poznali i s Ivanem. Ivan má dojem, že s ním Aleš poznává, jak je možné s někým otevřeně mluvit, kooperovat a trávit čas jiným způsobem, než je zvyklý.

Norma: Dvojice se setkává pravidelně během celého roku. V tomto ohledu nemají problém. Aleš aktivně vyhledává možnosti aktivit. Ivan se snaží být k Alešovi otevřený a upřímný. Když Aleš požádá o radu, pomůže mu, sdělí mu i svůj názor. Ivan se na Aleše zlobil, když zjistil, že Aleš šikanoval spolužáka ze školy nebo se smál jednomu chlapci z Pět P s postižením, snažil se mu vysvětlit, že to není „košér", každý máme nějaký problém a Aleš se nechoval nejlépe. Aleš prý Ivana vyslechl, sklopil hlavu a více k tématu neřekl. To jsou situace, které nemá Ivan na Alešovi rád, ale je znát, že si Aleš názor Ivana vyslechne a zapřemýšlí se nad nimi.

Aleš by se chtěl s Ivanem ještě dlouho scházet.

Projev ve vztahu k sítím: Oproti 1.fázi sběru dat je patrné, že chlapec tráví více času s prarodiči. Sám Aleš uvádí zlepšení ve vztahu k rodičům a lepší komunikaci, ale i zlepšení ve vztahu k dalším přátelům z hlediska navazování vztahů. Chlapec jezdí na akce a tábory Pět P. Dobrovolník umožňuje chlapci poznávání nového a rozšiřování obzorů.

Projev ve vztahu k normě: Ve vztahu je patrná reciprocita ze strany zájmu o toho druhého. Dvojice se setkává pravidelně. Dobrovolníkovi se nelíbilo posměšné chování Aleše, na které ho rázně upozornil.

Jana

1. fáze sběru dat:

Sítě: Otec by se Janě rád více věnoval, ale není v jeho silách trávit více času doma. Dívka má přátele ve škole, většinu času je sama doma nebo s ní tráví čas sousedka odvedle, která ji vodí ze školy. V pondělí se chodí učit ke kamarádce. S dobrovolnicí spolu byly plavat a chodí na procházky. Jana jezdí ráda na tábory Pět P, kde se jí moc líbí. Jana má možnost s Pavlou poznávat nové věci- překonávat se při různých aktivitách, např. sjela tobogán, kterého se bála.

Norma: Schůzky dvojice se uskutečňují pravidelně. Dívka má o ně velký zájem. Podle dobrovolnice je dívka vděčná za jakýkoliv podnět a kontakt. Pavla se snaží ji podporovat a dodávat sebedůvěru. Pavla je pro Janu ženským vzorem, občas má tendenci se s ní pomazlit.

2. fáze sběru dat:

Sítě: Otec je stále hodně v práci, Jana se zabaví doma sama. Ve třídě má hodně kamarádek, těší se s dětmi na školu v přírodě. S kamarádkami z okolí se začala ve volném čase vídat, chodí spolu ven nebo se navštěvují, s jednou maminkou dokonce chodí společně na hřiště. Má asi sedm dobrých kamarádek, se kterými se vídá. Když je sama doma, hraje na internetu hru s kamarádkami. Společně s dobrovolnicí spolu podnikají aktivity spíše venku, jednou u Pavly dokonce spala, na to ráda vzpomíná. Dívka by kamarádům doporučila také takového dobrovolníka, aby se doma nenudily. Schůzky jsou různorodé, snaží se stále něco nového podnikat. Pavla má dojem, že Janě otevírá nové obzory (chodí plavat, na výstavy, do čajovny, na různé akce, bleší trh atp.), a je v jejím životě stabilním bodem díky pravidelnosti schůzek, dále poskytuje podněty, se kterými by se Jana neměla možnost setkat. S Pavlou navazuje Jana vztahy i na schůzkách při pravidelném vídání se s přáteli v čajovně nebo při aktivitách Pět P, kam pravidelně docházejí.

Normy: Jana si během prázdninové odluky našla stejně starou kamarádku, se kterou trávila více času, v jednu chvíli to mělo vliv i na četnost schůzek s Pavlou, ale po nějaké době se chtěla Jana vrátit k pravidelným setkáním, přirozeně navázaly a dobrovolnici vztah připadá od té doby pevnější. Pavla ji podporuje, aby se hned

nevzdávala, když jí něco nejde, např. při plavání, které ji naučila. Pavla řeší s Janou otázky hygieny, jemně ji upozorní na nedostatky v oblečení a vzhledu. Jana připravila Pavle k svátku dárek.

Jana by se chtěla s Pavlou scházet ještě hodně dlouho.

Projev ve vztahu k sítím: Jana tráví z počátku mentoringového vztahu volný čas převážně doma, kamarádky má ve škole. V průběhu vztahu začala Jana trávit více volného času se svými vrstevníky. S dobrovolnicí podnikají různorodé aktivity, dobrovolnice ji seznamuje s novými obzory, které má dojem, že by dívka jinak neměla možnost poznat. V rámci aktivit s dobrovolnicí navazuje dívka další vztahy. Od počátku jezdí Jana na tábory Pět P, společně s dobrovolnicí se účastní i dalších akcí Pět P. Dívka by doporučila program dalším kamarádům, aby se doma nenudili.

Projev ve vztahu k normě: Dobrovolnice má dojem, že je od počátku ženským vzorem, který dívka nemá. Po krátké odluce v průběhu prázdnin navázaly dívky na setkávání pravidelně. Dobrovolnice s Janou řeší otázky hygieny, praktického fungování, sebedůvěry ve vztahu k interpersonálním vztahům. Dívka se velmi zajímá i o svou dobrovolnici, kontaktuje jí, překvapila ji i dárkem.

Denisa

1. fáze sběru dat:

Sítě: Denisa bydlí s babičkou a s dědou v patře domu, v jiném patře bydlí otec s matkou, se kterými se občas stýká. Denisa tráví veškerý volný čas doma. Kamarády má spíše mladší, ve škole má nejlepší kamarádku. Ven příliš nechodí. S Michaelou si spolu hrají, chodí do klubovny Pět P, kde jsou i ostatní děti. Byly spolu již plavat, navlékaly korálky, byly v klubovně a na procházce.

Norma: Setkání probíhají pravidelně. Dobrovolnice Denisu podporuje v běžných záležitostech. Dobrovolnice tvrdí, že je znát, že Denisa většinu času tráví doma, stranou od společnosti, Denisa si s dobrovolnicí povídá o věcech, na které by se babičky nebo dědy neptala. Denisa chodí zvláštně oblékaná a obtížně navazuje kontakty.

2. fáze sběru dat:

Sítě: Dívka má kromě přátel ve škole v sousedství mladší kamarádku, za kterou chodí odpoledne po škole. Doma pak tráví čas poklidněji ručními pracemi nebo na počítači. Jitka je pro ni kamarádkou, která ji spoustu věcí naučila a může se s ní bavit o některých tématech. Program Pět P se jí líbí a doporučila by ho i dalším dětem, aby nebyly jen doma. Chtěla by být také v něčem jako Jitka a stát se dobrovolnicí. S Jitkou

podnikají různorodé aktivity: chodí na výlety, výstavy, do muzeí, na procházky, na šlapadla nebo akce Pět P. Denisa si našla kamarádku i v Pět P, na společných akcích se spolu vídají a baví se spolu.

Norma: Kromě absencí schůzek v období nemoci se společně pravidelně setkávají. Jitka se domnívá, že se s ní Denisa některé věci odnaučila, jiné zase naučila, např. ježdění metrem, čtení jízdního řádu, vycházet s penězi. Dobrovolnici těší viditelné pokroky, ať už v samostatnosti či rozhodování Denisy, tak s tím, že si dokáže říci o pomoc, protože stále na mnoho záležitostí, např. při řešení problémů, sama nestačí. Denisa na veřejnosti neměla zábrany, probírala před lidmi intimní témata, na což ji dobrovolnice v komunikaci upozornila, aby byla opatrnější.

Denisa by chtěla pokračovat ve vzájemném vídání i nadále.

Projev ve vztahu k sítím: V průběhu ročního vztahu vyplnila dívka volné odpoledne i setkáními s kamarádkou ze sousedství. S dobrovolnicí chodí společně na akce programu Pět P, kde si Denisa našla novou přítelkyni. Denisa uvádí, že by se také ráda stala dobrovolnicí. Společně s Jitkou podnikají různé aktivity i aktivity pro dívku nové.

Projev ve vztahu k normě: S dobrovolnicí se vídají pravidelně. V průběhu vztahu se dívka s dobrovolnicí naučila některým dovednostem, zejm. praktickým (jezdit MHD, zacházet s penězi), ale i komunikačním dovednostem a vystupování v interpersonálních vztazích.

Mikuláš

1. fáze sběru dat:

Sítě: Mikuláš tráví většinu času doma na počítači, rodiče si s ním příliš nehrají a přátele nemá. Z důvodu problémů s uchem se vyhýbá různým aktivitám. Podle matky se Mikuláš bojí kolektivu, vztah se starší vrstevnicí by mu měl pomoci být průbojnějším a převzít standardy přátelství a naučil se „zapadnout“. Ve škole se mu daří dobře, ale znatelné jsou obtíže v oblasti chování. Mikuláš říká, že má ve škole kamarádů dost. Podle dobrovolnice je znát, že má Mikuláš málo přátel a obtížně navazuje kontakty. To bylo podle matky pro Mikuláše obtížné už ve školce. To matka přičítá i skutečnosti, že je Mikuláš jedináček. Kamarádi mohou Mikuláše navštěvovat, jen když jsou rodiče doma, jinak to je podle matky „nebezpečné“. Dobrovolnice se snaží brát Mikuláše na procházky a podnikat aktivity spíše venku. Mikuláš rád jezdí na tábory Pět P, kde si našel kamaráda, se kterým se sešel i mimo organizaci.

Norma: Zatím se neměli ještě příliš možnost poznat, proběhly jen 2 schůzky, protože byl Mikuláš nemocný a některé schůzky z toho důvodu odpadly. Jednou při prvním setkání dobrovolnici neposlechl a zlobil na hřišti.

2. fáze sběru dat:

Sítě: Podle maminky jsou pozorovatelné změny za dobu schůzek s Katkou znatelné- zejména v oblasti sociální a komunikační. Chlapec je podle ní průbojnější a spíše zapadá do kolektivu, dokonce má více kamarádů. I paní učitelky mají ve škole dojem, že se více zapojil a je o hodinách aktivnější. Ve škole méně chybí z důvodu nemoci a bude mít i lepší vysvědčení. Mikuláš vypráví o nových kamarádech, se kterými chodí odpoledne ven a hrají si spolu v bunkru, který si sami venku postavili. Kamarádi mu radí i ohledně počítačových her. S Katkou tráví čas spíše venku, chodí do zoo, na procházky, někdy zajdou na výstavu nebo si zahrají deskové hry. Dobrovolnice pozoruje, že se Mikuláš i méně stydí komunikace s lidmi. Má dojem, že to může být skutečností, že s ní poznal něco jiného. Zejm. ve vztahu ke kamarádům se hodně zlepšil.

Norma: Schůzky jsou pravidelné, i po prázdninové odluce přirozeně navázali na společná setkání. Matka si myslí, že se chlapec ve vztahu naučil kompromisům. Katku dokonce pozval do muzea a trval na zaplacení vstupného. Co se týče toho, že Mikuláš špatně snášel prohry, i to se do určité míry zlepšilo, naučil se nést tyto věci s větším nadhledem. Schůzky jsou též poklidnější- Katku už nezlobí a poslouchá ji. Katka se ho snaží vyslechnout, bavit se o různých jeho námětech z více hledisek- neřekne mu hned, že je něco pitomost, ale společně se o tom baví a nacházejí kladné i záporné věci.

Mikulášek by se chtěl s Katkou ještě dlouho vídat.

Projev ve vztahu k sítím: Sama matka, ale i dobrovolnice dokládá za dobu fungování vztahu komunikační a sociální zlepšení dovedností Mikuláše. Chlapec měl kamarády zpočátku jen ve škole, v průběhu setkávání s dobrovolnicí se začlenil mezi místní kamarády, se kterými tráví volný čas. S dobrovolnicí chodí na akce Pět P. Mikuláš jezdí i na tábory.

Projev ve vztahu k normě: Schůzky jsou pravidelné. Podle matky se chlapec s dobrovolnicí naučil kompromisům. Dobrovolnice Mikuláši naslouchá a povídají si spolu o praktických záležitostech.V rámci první schůzky chlapec dívku neposlouchal, k tomu už později nedošlo. Chlapec se o svou dobrovolnici zajímá, dokonce ji ozval do kina.

Karolína

1. fáze sběru dat:

Sítě: Karolína většinu času tráví sama. K sestře, která má vlastní dítě a přítele, jezdí občas na víkendy. Karolína má hodně kamarádek. V současné době se z dětského domově přestěhovala zpátky domů, Lenka jí pomáhá zapojit se zpět do společnosti. O volných chvílích se Karolína často toulá sama po městě. Podle matky je zatím krátká doba hodnotit vztah, ale pozoruje velkou psychickou oporu, kterou Lenka Karolíně poskytuje. Lenka vnímá svou pozici ve vztahu, kdy je starší a Karolína jí naslouchá.

Norma: Schůzky probíhají pravidelně. Téma prvních schůzek se stáčelo kolem podpory Karolíny v dětském domově. Karolína touží hodně po názorech Lenky (např. konzultuje s ní soudní procesy, ptá se jí na proceduru návratu domů).

2. fáze sběru dat:

Sítě: Karolína je velmi přátelská, do kolektivu se zapojila bez problémů a ve škole se jí daří. Nyní má hodně aktivit a nabytý program- chodí na plavání, vaření, do hudebního kroužku a doma má několik zvířat. Pro Karolínu byla Lenka dobrou kamarádkou, která jí hodně pomohla s důvěrnými věcmi a problémy, když opouštěla dětský domov. Když se s Lenkou vídaly, chodila po schůzkách domů „prímově naladěná". Podle matky měla Lenka funkci velké sociální opory v době pobytu v dětském domově a přechodu domů, jakmile se Karolína navrátila do fungování, na které byla zvyklá, problémy odpadly a Lenka již nebyla „potřeba". Stejně vnímala vztah i Lenka- po návratu z dětského domova byla Karolína sama, jak časem navazovala kontakty, cítila, že jí Karolína tolik nepotřebuje. Dívka říká, že neměla příliš ráda společenské akce a proto se neúčastnila společných akcí v rámci organizace Pět P.

Norma: S Lenkou se domluvily na ukončení setkávání v listopadu, ale ráda by Lenku ještě někdy viděla. Vztah podle smlouvy (10 měsíční setkávání) měl skončit v listopadu a tak se i stalo. Když se Karolína navrátila do běžného fungování a začala mít odpolední aktivity, vysilovaly ji a potom už byla „líná" jít na schůzku s Lenkou a někam chodit. Dá se říci, že vztah přirozeně „vyšuměl", ale i Lenka by se někdy zase s Karolínou ráda setkala. Lenka Karolíně předávala jiné pohledy na věc (např. že všechny děti nejsou rozvedené, řešily spolu záležitost potratů). Současně upozorňovala Karolínu na přílišnou otevřenost k cizím lidem- byla schopna se bavit s úplně cizím člověkem a odejít s ním.

Projev ve vztahu k sítím: Karolína v době zapojení do programu vyžadovala oporu- byla v dětském domově a cítila se sama. Po návratu domů neměla problém se

postupně navrátit do společnosti a zapojit se do volnočasových aktivit. Program by doporučila přítelkyni jako smysluplnou alternativu pro volný čas.

Projev ve vztahu k normě: Dívka s dobrovolnicí dodržela předepsané schůzky po dobu 10 měsíců, v rámci nich se dívky stýkaly pravidelně. Dobrovolnice byla dívce velkou oporou, poskytovala jí své názory a upozorňovala na přílišnou otevřenost k cizím lidem.

Jirka

1. fáze sběru dat:

Sítě: Jirka po škole chodí domů, kde se mu babička příliš nevěnuje a matka je v týdnu velmi vytížená. Tráví většinu času sám. V okolí má Jirka kamarádku Anežku, se kterou se občas vidí. Společně s Michaelou chodí do klubovny Pět P nebo ven, kde si házejí talířem.

Norma: Michaela se s Jirkou vídá pravidelně vyjma schůzek, kdy je nemocný. Jednou spolu zažili, že jí neposlechl a zlobil na hřišti. Domluvili se, že pokud se takto bude chovat, tak spolu už na hřiště nepůjdou. Jirka se spíše seznamuje s novými aktivitami (učí ho pravidla her, atp.).

2. fáze sběru dat:

Sítě: Podle maminky nesl dříve Jirka obtížně neúspěch či frustraci, ale to se zlepšilo. Jirka je šikovný, a hodně aktivit mu jde podle matky přirozeně. Rodina původně chtěla mentora jako mužský vzor, ale nakonec jsou s Michaelou moc spokojení. Matka si myslí, že setkání s Michaelou přispívají k celkové spokojenosti dítěte, není schopná vyjmenovat, jakou měrou má vliv konkrétní přínosy. Jirka chodí do družiny a na kroužky, kde má přátele. Má teď hodně aktivit. S Michaelou navštěvují klubovnu Pět P, kde má Jirka také kamarády. Jednou týdně si s Jirkou hraje matky kolega z práce- aby mu zajistila mužský vzor. Michaela spatřuje svůj přínos v rozšíření obzorů- chodí spolu na výstavy, dělají různé aktivity, které Jirka dosud neznal, nebo ho něco učila. Michaela se snaží Jirku podporovat, a protože toho má hodně, vedou schůzky v odpočinkovém a zábavném duchu.

Norma: Po prázdninové odluce spolu přirozeně na schůzky navázali. Jirka připouští, že mu po Michaele bylo smutno. Michaely se ptá na fungování školského systému, kontaktování přátel. Jirka má bujnou fantazii, Michaela mu některé věci nevyvrací, spíše si o nich povídají a dojdou třeba k tomu, že jsou nerealizovatelné. Jirka

má někdy velmi dospělé názory (např. vypráví, že by nechtěl kamarádku, které záleží na penězích, peníze nejsou všechno), Michaela se snaží v konverzaci tato témata odlehčovat, myslí si, že je vychováván více v „dospěláckém duchu“. Pro Michaelu vyrobil k svátku dárek.

Chtěli by se spolu ještě dlouho vídat.

Projev ve vztahu k sítím: V průběhu vztahu začal Jirka s dobrovolnicí podnikat různé nové aktivity, chodí spolu i do klubovny Pět P, kde se seznámil s dalšími dětmi. Chlapec má hodně volnočasových aktivit, začal chodit do družiny, kde má další prátele. Dívka by měla být chlapci oporou za absentující vztah s otcem. Podle matky je chlapec celkově spokojenější.

Projev ve vztahu k normě: Dvojice se stýká pravidelně. Dobrovolnice seznamuje chlapce s novými dovednostmi. Zároveň se snaží vést schůzky v odpočinkovém duchu a oprostit chlapce od myšlenek dospělých. Dobrovolnice chlapce seznamuje s praktickými záležitostmi a různými náhledy. Patrný je zájem a reciprocita ve vztahu ze strany chlapce.

Vojta

1. fáze sběru dat:

Sítě: Matce s chodem domácnosti pomáhá sestra. Během rozhovoru se matka vyjadřuje, „že si jednou pořídila děti, tak se jim musí věnovat, aby z kluka nevyrostl grázl“. Je pro ni důležité, zda se schůzky líbí synovi, na ní nezáleží. Matka si není jistá, zda nemá Vojta stejnou dobrovolnici, jako měla dříve jeho sestra, která byla v programu Pět P před několika lety. Dobrovolnice vypovídá o problémech s matkou Vojty, která není schopná dopravit Vojtu včas na smluvené místo a vybavit ho penězi na předem domluvené aktivity. Vojta se o volném čase převážně dívá na televizi a je na počítači. Navzdory obtížím s matkou popisuje dobrovolnice Vojtu jako velmi chytré dítě, které je však hodně úzkostné a bojácné. Vojta se velmi těší s Štěpánkou na loď- akci Pět P.

Norma: Vyjma špatného porozumění s matkou, kdy ho nedovede na smluvené místo, probíhají schůzky s Vojtou pravidelně. Někdy je Vojta až moc otevřený- zdraví i cizí lidi, z toho hlediska se mu snaží dobrovolnice říci, že to třeba není dobře.

2. fáze sběru dat:

Sítě: Matka se k emocím svého syna se vyjadřuje, že neví, jak on situace prožívá. Říká, „že syn není samostatný, protože zlobí psa,“ nebo „že nemá kamarády, protože to je šmejdík“. V závěru rozhovoru přichází sestra Vojty. Podle sestry je Vojta po zapojení do

programu přátelštější a celkově spokojenější, klidnější. Se Štěpánkou dělá aktivity, které nemá možnost s rodinou dělat- chodí do kina, učí ho plavat, byli spolu v čajovně. Sestře se zdá po schůzkách klidnější a spokojený. Štěpánku má moc rád a čas trávený s ní je hodnotný. Štěpánka a Vojta spolu dělají různorodé aktivity- chodí na lampionové průvody, tvoří spolu různé kreativní věci, byli v dětském kině, naučila ho plavat. Vojta má rád akce Pět P, rád by jel na tábor.

Norma: Dobrovolnice vyřešila obtížný kontakt s matkou tím, že s Vojtou plánují aktivity v místě bydliště a schůzky probíhají pravidelně. Vojta občas mluvil vulgárně, což se Štěpánce nelíbilo, upozorní ho na to, ale nesnaží se ho vychovávat. Štěpánka si myslí, že Vojtovi dodává odvahu- podporuje ho nebát se a být sebejistější. Zažívají spolu praktické situace, které s rodinou nemá možnost Vojta zažít, v některých situacích si nevěděl rady, nebo měl z některých situací strach, v čemž se ho Štěpánka snažila podpořit a situaci s ním projít. Štěpánce vlastnoručně vyrobil dárek, který jí věnoval.

Dvojice by nadále chtěla pokračovat v setkávání.

Projev ve vztahu k sítím: Podle sestry chlapce je Vojta po zapojení do programu přátelštější a klidnější. Společně chodí na akce Pět P. Podnikají spolu aktivity, ke kterým by jinak chlapec přístup neměl.

Projev ve vztahu k normě: Schůzky dvojice probíhají pravidelně. Chlapec dokonce dobrovolnici k jedné příležitosti vyrobil dárek. Dobrovolnice ho v rámci chování seznamuje s některými návyky a praktickými záležitostmi, základy chování na veřejnosti.

5.6.5 Shrnutí 2.výzkumné otázky

Sítě

U dětí a dospívajících, které trávily čas spíše v ústraní, je patrnější větší rozsah volnočasových aktivit a zvýšení sociálních kontaktů. U dětí, které nemají problémy s navazováním sociálních kontaktů je pak znatelné prohloubení vazeb či častější kontakt se sociálním okolí, např. v případě Aleše, který občas vzal na schůzky s Ivanem i svého přítele. Skutečností je, že mnozí rodiče popisují zlepšení svých dětí v oblastech komunikačních a sociálních, a to i ve vztahu k samotným rodičům. Dvojice v rámci schůzek podniká aktivity, které zvyšují dovednosti a informační obeznámenost příjemců péče. V mnohých případech je uváděna i oboustranná výměna poznatků, např.

dobrovolník poznává prostředí, aktivity a souvislosti dítěte- Aleš seznamuje svého dobrovolníka s rybařením, Mikuláš Katce svěřuje své poznatky z chování šneků, atp. Vyjma jednoho případu Karolíny, se všechny dvojice účastní společných akcí Pět P, chodí do klubovny Pět P, ve většině případů jezdí na tábory programu. V rámci těchto sítí navazují vztahy s dalšími účastníky programu, které mnohdy přerůstají i za hranice formálních setkání a dochází ke kontaktu a setkávání i mimo sféru programu Pět P, jako tomu je např. u Jirky.

Normy

Z hlediska norem můžeme pozorovat posloupné budování v rámci vztahu. Dobrovolník zpočátku volí aktivity s ohledem a respektem na přání svého mentee v naprosté většině případů, což se má tendenci proměňovat v průběhu vztahu do vzájemné shody, kooperace a sjednání společných cílů. V průběhu ročního horizontu můžeme pozorovat tendence k toleranci vzájemných přání a myšlenkových východisek. V rámci vztahu dochází k seznámení se s praktickými poznatky, např. v případě Denisy s hodnotou peněz, jízdou MHD, u Mikuláše k poznávání školského systému. Kromě praktických poznatků podporuje mentor svého menteeho v oblastech sociálních a osobnostních, příkladem může být stydlivost Jany nebo obtížné navazování kontaktů Mikuláše. Mentoři jsou citliví na určité mravní a morální hranice, které u svých svěřenců v některých chvílích nepociťují, např. šikanování v případě Aleše, vulgární vyjadřování Vojty nebo velká vlídnost k cizím lidem ze strany Karolíny. Na všechny tyto aspekty mentoři své svěřence upozorňují, konzultují je s nimi, vyjádří nejen svůj názor, ale i podporu svých svěřenců a jsou nápomocní při změně. Všechny dvojice dodržely podepsaný souhlas o 10 měsících účásti v programu a, vyjma dvojice Karolíny s Lenkou, všechny nadále pokračují i po uplynutí ročního horizontu ve schůzkách a do budoucna chtějí tento kontakt udržovat.

5.6.6 Závěr 2. Výzkumné otázky

V rámci této otázky je důležité zaměření se na vstupní situaci klientů Pět P. V průběhu první fáze sběru dat jsme byli obeznámeni s výchozím stavem vstupu dítěte do

programu. Na základě toho nám vznikly tři skupiny, u všech skupin jsou typické charakteristiky trávení volného času v ústraní a aktivity spíše individualistického rázu:

- Děti, které mají malé či žádné příležitosti k navazování širších sociálních vztahů a dovedností: do této skupiny byly zařazeny děti a dospívající, kteří vlivem externích faktorů byli ve výchozím stavu znevýhodněné např. v ústavní výchově, děti, které jdou s ukončením školní docházky ihned domů a tráví volný čas převážně sami v rodinném prostředí, ti, kteří se často stěhují.
- Děti, které jsou v navazování sociálních vztahů a dovedností pasivní či problematické: děti, které mají obtíže v navazování těchto dovedností- jsou neoblíbené, exkludované, nechtějí se zapojovat, atp. zde bývá výraznou formou trávení volného času televize či počítač.
- Děti, které nemají problémy v oblasti sociálních vztahů, ale tráví volný čas sami a neproduktivním způsobem

Podnětem k zapojení dítěte do mentoringového programu je iniciativa rodiče, kdy se rodič dozvěděl o existenci takového programu od známých, sousedů, či od formálních institucí- sociálního pracovníka či jinou spolupracující organizací byl program doporučen.

Navázání mentorského vztahu je ve většině případů vytržením svěřence z individualistického trávení volného času, které děti/dospívají tráví převážně u televize, počítače či jiných aktivit v ústraní. Pokud dítě/dospívající měl dostatek sociálních kontaktů, prohloubil vztah jeho sociální a komunikační dovednosti.

Rodiče souhlasně shledávají, že na děti nemají příliš času nebo se jim nevěnují. Shodně ve všech případech mají děti a dospívající se svým mentorem možnost poznat nové aktivity a situace, chodí na místa, které ještě neměly možnost navštívit. Prostřednictvím aktivit na veřejnosti je u některých dětí a dospívajících patrný snadnější verbální kontakt s dalšími vrstevníky či dospělými, se kterými se dítě/dospívající setkává.

U většiny dětí/dospívajících, kteří neměli přílišný sociální kontakt s okolím, je oproti první fázi znatelný pokrok po roce setkávání- jejich vztahová síť je širší, což má dopad i na trávení volného času. Jejich blízcí hovoří o otevřenosti v komunikaci, toleranci či vývoji přátelštějšího kontaktu. To má přesah i na aktivity mimo rodinu- přátele a školní prostředí.

Akce a aktivity pořádané programem Pět P umožňují navazování vztahů mezi vrstevníky, které v některých případech přerůstají v přátelství i mimo organizaci. Děti v tomto smyslu hovoří o doporučení programu ostatním vrstevníkům, jako důvod uvádějí hodnotnější trávení volného času. V jednom případě můžeme vidět, že činnost dobrovolníka dítě motivuje k tomu „být také takovým“ dobrovolníkem a přispět.

Vyjma jedné dvojice se všichni účastní společných akcí pořádaných organizací Pět P. Děti/dospívající se účastní akcí společně se svými mentory, některé děti/dospívající si v rámci společných akcí Pět P našli mezi klienty Pět P další přátele, se kterými se stýkají buď jen na akcích Pět P, nebo i ve volném čase. Klubovna Pět P, která je k dispozici pro schůzky dvojic, je místem, kde dochází nejen k herním aktivitám mezi mentorskou dvojicí, ale i k navazování vztahů s dalšími účastníky Pět P.

Všechny dvojice dodržely psaný kontrakt organizace Pět P zavazující se k 10 měsíčnímu setkávání. Po dvouměsíční prázdninové odluce některé dvojice naváží přirozeně na setkávání, jiné (cca 2 dvojice) navázaly po pár nepravidelných setkáních. Vyjma jedné dvojice pokračují ostatní mentoři se svými svěřenci v pravidelnosti schůzek i po roční periodě vztahu. V rámci vztahů lze pozorovat určité vytvoření pravidel dvojic mezi sebou, patrné jsou kompromisy a formy reciprocity ve vztahu. Reciprocita se projevuje ve vzájemném projevování zájmu o druhého- nejen tedy ze strany dobrovolníka, ale i dítěte. Dítě se v této souvislosti spolupodílí se na tvorbě programu, přichází samo s návrhy či vymýšlí dílčí aktivity setkání. V některých případech vytváří svému mentorovi dárky k významným situacím.

V případě určitých morálních a mravních hodnot mentoři předávají svým svěřencům upřímně a otevřeně své názory a své případné nesouhlasné postoje, pokud se chování, se kterým se neztotožňují, projevilo u jejich svěřence, např. šikana, posměch.

2. Závěr a diskuze

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřovala na přítomnost atributů podílejících se na zvyšování občanské angažovanosti a sociálního kapitálu v mentoringových vztazích prostřednictvím sekundární analýzy dat *Mezinárodního srovnávacího výzkumu mentoringu v mentoringovém programu Big Brothers Big Sisters- Pět P v České republice*. Za tímto záměrem bylo analyzováno sedm mentoringových dvojic, na počátku zapojení do mentoringového vztahu a po cca ročním odstupu, s následujícími zjištěními.

Výchozím bodem, který spojuje všechny děti a dospívající ve výzkumu této práce, je trávení volného času. Děti a dospívající, kteří se stali klienty mentoringových programů, trávili převahu svého volného času individualistickým způsobem, přičemž v jejich aktivitách dominovala televize či počítač. To se shoduje s výzkumem české mládeže (Maříková, 2013), který potvrdil nadužívání televize a internetu dětí této věkové kategorie. Putnam (Putnam, 2000) odůvodňuje velký pokles občanské angažovanosti Američanů právě těmito médii, což působí na úkor socializačním a organizačním tendencím (Hemingway, 1999). V tomto ohledu je poukazováno na destruující vliv individualistického způsobu trávení volného času, zejm. televize a internetu, na občanskou angažovanost a sociální kapitál.

Participace v určitých formách volnočasové aktivity, je podle Putnama (Putnam, 2000) silně a pozitivně spojená s existencí sociálních norem tolerance a důvěry, které podporují demokratické postoje a praktiky. Závazek maximalizace demokracie má za následek podobné závazky silného občanství a volný čas tedy přispívá k vytváření sociálního kapitálu nutného pro silné občanství (Hemingway, 1999). Mezi atributy volnočasových aktivit posilujících demokratické tendence řadíme *autonomii, důvěru, kooperaci a otevřenou komunikaci* (Putnam in Hemingway, 1999), jejichž přítomnost v mentoringových vztazích byla potvrzena v této práci v rámci první výzkumné otázky. V rámci autonomie je možné sledovat u dětí a dospívajících zapojených do programu posun k aktivnějšímu a samostatnějšímu jednání, rozhodování a vystupování, a to i navzdory věkovému rozmezí participantů 6-14 let. Po ročním působení je patrné autonomnější vystupování v komunikaci a projevování svých názorů u cílové skupiny dětí a dospívajících, kteří těmito schopnostmi od počátku nedisponovali. Již od počátku

byla mezi mentoringovými dvojicemi vytvořena důvěra, která se mezi partnery v průběhu ročních setkávání prohloubila v silnější vztah. Mentor se tak stal pro dítě nejen důvěrníkem, ale i oporou, zdrojem nových náhledů a praktickým průvodcem, s nímž má možnost rozšířit své dosavadní perspektivy. V průběhu ročního působení vztahů došlo k posunu i v koordinaci aktivit schůzek, kdy je patrný posun od aktivit, které volí dobrovolník s ohledem na dítě, ke společnému kompromisu a shodě. Otevřená komunikace není přítomna bezprostředně po navázání vztahu ve všech hlediscích. Mentor je otevřený volné diskuzi, ale k výměně citlivějších sdělení dochází až v průběhu vztahu. V rámci otevřeného kontaktu vyjadřuje dobrovolník i dítě či dospívající své myšlenky a pocity, učí se chápat druhého, přičemž dobrovolník může rozšiřovat obzory svého klienta různými náhledy na situace a praktickými řešeními. Mnohdy nejsou tyto tendence pouze jednosměrné, ale uplatňují se i zpětnovazebně.

V literatuře se setkáváme s obdobnými kategoriemi vedoucím k občanským kompetencím, např. respektování přesvědčení druhých lidí, vcítění se do situace ostatních, chápání základních principů, na nichž spočívají zákony a společenské normy (Maříková, 2013), participaci, komunikaci, autonomii a rozvoj (Hemingway, 1999). Tyto charakteristiky můžeme detekovat právě v rámci zmiňovaných zkoumaných kategorií této diplomové práce.

Volnočasové aktivity nemají vliv jen na občanskou angažovanost, ale i na sociální kapitál, který s prvním termínem úzce souvisí. Podle Colemana (1994) je sociální kapitál budován v aspektu asociální struktury (např. rodiny, školy, sekundárních sdružení), je tedy spojením sociálních vztahů a pomáhá určitým způsobem usnadňovat jednání jedinců v rámci těchto struktur. Sociální kapitál může přinášet jedinci výhody, zvyšovat je či spotřebovávat, ale na rozdíl od jiných forem kapitálu, nemůže zůstat statický (Hemingway, 1999).

Tato diplomová práce sledovala atributy přispívající k sociálnímu kapitálu podle autora Roberta Putnama, který ve své eseji „*Prosperující komunita*“ (1993) definuje sociální kapitál jako znak sociální organizace jako jsou *sítě, normy a důvěra*, která usnadňuje koordinaci a kooperaci vzájemného prospěchu. V analýze dat mentoringových dvojic této diplomové práce bylo potvrzeno, že zapojení se do mentoringových programů přispívá ke zvyšování sociálního kapitálu prostřednictvím přítomnosti těchto tří kategorií- sítí, norem a důvěry. V rámci kategorie sítí bylo shledáno, že mentor svému svěřenci umožňuje rozšířit jeho sociální zapojení se prostřednictvím nových aktivit, ale i sociálních kontaktů zprostředkovaných v rámci komunitního začlenění v programu Pět P.

Klienti programu tak mají možnost poznat nové aktivity, situace a více se zapojit do prostředí, ve kterém žijí. U dětí jsou pozorovatelné změny v oblasti komunikace, navazování přátelství, otevřeném jednání- což v průběhu trvání programu stvrzují všichni zúčastnění aktéři vztahů. Na kolik tomu je vlivem mentoringového vztahu, není možné z tohoto hlediska posoudit (neboť se vyskytuje mnoho dalších faktorů v životě dítěte). Lze však říci, že po ročním zapojení do mentoringového programu jsou „sítě“ těchto dětí bohatší. Z hlediska norem docházelo k dodržení pravidlům smlouvy s organizací a všechny účastníci dodrželi 10 měsíční lhůtu setkávání. V samotných vztazích se pak utvářely určité vlastní normy, hranice, kompromisy a vzájemná reciprocita, přičemž samotní mentoři kladli důraz na dodržování určitých mravních a morálních principů chování. Důvěra byla zkoumána již v rámci předchozí výzkumné otázky, je součástí těchto vztahů od prvotních schůzek, přičemž se v průběhu vztahu vytváří určitá očekávání a prohlubování aspektů s touto kategorií spojených.

Na základě zkoumaných aspektů dospěla diplomová práce k závěru, že vliv komunitních mentoringových programů přispívá ke zvyšování atributů občanské angažovanosti a sociálního kapitálu příjemců péče tj. dětí a adolescentů, kteří jsou dlouhodobými klienty formálních programů a účastní se pravidelných schůzek se svými mentory.

Diskuse

Diplomová práce zkoumá vliv partnerského setkávání dvojic dobrovolníka a dítěte/dospívajícího v rámci komunitních mentoringových programů pro mládež na občanskou angažovanost a sociální kapitál příjemců péče. V kontextu zkoumaných záměrů bylo sledováno 7 mentoringových dvojic na svém počátku a po cca ročním odstupu a hodnoceno toto působení v souvislosti s přítomností atributů podílejících se na zvyšování občanské angažovanosti a sociálního kapitálu.

Datový materiál této diplomové práce je sekundární analýzou dat rozsáhlé mezinárodní studie, čímž skýtá řadu předností a to zejm. v podobě dlouhodobějšího sledování partnerských dvojic prostřednictvím výpovědí všech zainteresovaných aktérů, ale i řadu nedostatků, neboť primární výzkum důsledně nevyčerpává všechny možnosti zkoumání představených témat. Data jsou analyzována prostřednictvím různých odpovědí, které jsou kategorizovány v rámci zhodnocení zkoumaných záměrů. Oproti tomu můžeme podotknout, že není výjimkou zkoumání stanoveného badatelského záměru prostřednictvím metody sekundární analýzy dat. O této formě badatelských postupů hovoří i mnozí další autoři (Šafr, Sedláčková, 2005; Putnam, 2000; Field, 2008).

Z tohoto hlediska můžeme diskutovat o přínosnosti programu v daných oblastech, nikoliv však o bezpodmínečných vlivech, neboť by v této oblasti byla žádoucí studie dlouhodobějšího charakteru (Brady, 2010), která by hodnotila vlivy mentoringových programů z těchto hledisek po letech skončení působení této intervence, respektive v rané a střední dospělosti. V této souvislosti jsou dostupné pouze studie, v rámci nichž jsou participanty účastníci těchto komunitních intervencí. Z daných studií lze extrahovat informace o pozdějším životě těchto participantů, v současné době však neexistují práce hodnotící tyto vlivy z dlouhodobější perspektivy.

Rozvoj aspektů ovlivňujících sociální kapitál a občanskou angažovanost mentoringovými programy je diskutován literaturou (např. Brady, Dolan, 2009) zaměřující se na evaluaci působení mentoringových intervencí. V této souvislosti vychází závěry diplomové práce z citovaných teoretických koncepcí (např. Hemingway, 1999; Putnam, 2000; Brady, Dolan, 2009; Brady, 2010) a vhodně propojující dosavadní poznatky teoretických a metodologických východisek této práce.

7. Literatura

Anheier, Helmut K., Salamon, Lester M. (1999). Nástup neziskového sektoru, mezinárodní srovnání. Praha: Agnes. (Překlad anglického originálu The Emerging Sector Revisited [A Summary], 1998.)

Barnes McGuire, J. (1997) . An Ecological Approach to Child Abuse Prevention. Theory, Practice and Evaluation. Journal of Child Centred Practice, Vol. 4, No. 2 1997.

Bocan, M., Maříková, H., Spálenský, A. (2011). Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let. Národní institut dětí a mládeže ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Brady, B., Dolan, P., O'Brien, M. (2005). Big Brothers Big Sisters Ireland Youth Mentoring Programme: Evaluation Report. Galway: Child & Family Research Centre.

Brady, B. and Dolan, P. (2009). Youth Mentoring as a Tool for Community and Civic Engagement: Reflections on Findings of an Irish Research Study. Community Development, Vol. 40, No. 4.

Brady B., (2010). An Assessment of the Viability and Value of Youth Mentoring as a Policy Option in an Irish Context. Dissertation thesis. School of Political Science and Sociology, Research and Innovation Centre, NUI Galway.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design: Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Brumovská, T., Seidlová Málková, G. (2010). Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví /. - Vyd. 1. - Praha : Portál, 150 s.: 3 obr., 1 tab.; ISBN 978-80-7367-772-5.

Calhoun, C. (2010). The public sphere in the field of power Social Science History, 34 (3). 301-335. ISSN 0145-5532.

Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buff- ering hypothesis. Psychological Bulletin, 98, 310-357.

Coleman, J.S. (1961). The adolescent society: The sochal liffe of the teenager and its impal on education. Free Press of Glencoe, Illinois, Crowell-Collier Publishing Co., New York 19, N. Y., 1961, 368 pages

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology 94, S95-S120 http://www.econ.msu.ru/cmt2/lib/c/477/File/Social%20Capital%20in%20the%20Creation%20of%20Human%20Capital.pdf. [cit. 2. 10. 2013]

Coleman, J.S. (1994). Foundations of Social Theory. Harvard University Press. 993 p. ISBN 0674312260.

Coleman, J., & Hendry, L. (1999). The nature of adolescence (3rd ed.). London: Routledge

Cutrona, C. E. (2000). Social support principles for strengthening families. In J. Canavan,

Delanty, Gerard (2003) Community. Key Ideas . Routledge, London. ISBN 9780415236867.

Dolan, P., J. Pinkerton. (2007.), Family Support: Direction from Diversity. London: Jessica Kingsley.

DuBois, D.L., Karcher, M.J. (Eds.). (2005). Handbook of youthmentoring. Thousand Oaks, CA: Sage. A well-organized collectionof rigorous, scholarly reviews of theory, research, and practice for a wide range of topics pertaining to youth mentoring.

Dubois, D. L., Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: Evidence from a national study. Journal of Primary Prevention, 26(2), 69-92.

Dubois, D. L., Rhodes, J. E. (2006). Introduction to the special issue: Youth mentoring: bridging science with practice. Journal of Community Psychology, 34(6), 647-655.

Field, J. (2008): Social Capital. Routledge, New York. ISBN 0-415-43302-9.

Fran Deans, Louise Oakley, James Rick; Rebecca Wrigley (2006). "Coaching and Mentoring for Leadership Development in Civil Society". Praxis Paper. Retrieved on May 8, 2013.

Frič, P., Pospíšilová, T. (2010). Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století. 1. vyd. Praha: Agnes. ISBN 978-80-903696-8-9.

Frydenberg, E. (1997). Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives. New York: Routledge.

Gardner, R. (2003). Supporting Families: Child Protection in the Community. London: Wiley.

Ghate, D. and Hazel, N. (2002). Parenting in poor environments: stress, coping and support. London: Jessica Kingsley.

Hemingway, J. (1999). Leisure, Social Capital and Democratic Citizenship. Journal of Leisure Research, vol 31. Pp. 150-165. http://m.jhemingway.net/Academics/Publications/Hemingway__Leisure_Social_Capital_Democratic_Citizeship.pdf. [cit. 10.11.2013]

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: Základní metody a výzkum. Praha. Portál. ISBN 80-7367-040-2

Jenkins, R. (1992). Pierre Bourdieu, London & New York: Routledge. 190stran. ISBN 0415057981.

Kamii, C. (1982). Number in preschool and kindergarten. Washington, DC: NAEYC.

Lužný, D. (2013). Teorie racionální volby a sekularita. Working Paper Series. Západočeská univerzita. http://ff.zcu.cz/kss/veda-vyzkum/pracovni-texty/2013/Teorie-racionln-volby-a-sekularita.pdf. [cit. 16.5. 2014]

Marada, R. 2005: „Růstová dilemata občanského sektoru". Sociální studia (1). Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, 1/2005. S. 147–168. ISSN 1214-813X http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080229144259.pdf. [cit. 21.8.2013]

Maříková, H. (2013). Zpráva o Mládeži 2013. Ministerstvo školství Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Maxim, G.W. (1997). The very young:Developmental education for the early years, 5th Ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pileček, J., Jančák, V. (2010). Je možné měřit sociální kapitál? Geografie, číslo 1, ročník 115. http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/2009/03/g10-1-5pilecek-jancak.pdf. [cit. 21.8.2013]

Putnam, R.D., (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life (American Prospect, 4,13, str. 35-42.

Putnam, R.D. (2000). Bowling Alone. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster; 2000. ISBN 978-0-684-83283-8.

Rhodes,J.E. (2005).A model of youth mentoring. In.D.L. Du Bouis, M.J.Karcher (Eds.), Handsbook of youth Mentoring. Thousand Oaks. CA: Sage.

Rhodes JE, Bogat GA, Roffman J, Edelman P, Galasso L. (2002). Children mentoring in perspective: Introduction to the special issue. American Journal of Community Psychology.30:149–155.

Rhodes, J. E., Contreras, J. M., & Mangelsdorf, S. C. (1994). Natural mentor relationships Among Latina adolescent mothers: Psychological adjustment, moderating processes and therole of early parental acceptance. American Journal of Community Psychology, 22, 211-228

Robbins, D. (2000). Bourdieu and Culture. London: Sage. 156p. ISBN 0761960449.

Salamon, L. M., & Anheier, H. K. (1998). Social origins of civil society: Explaining the nonprofit sector cross-nationally. Voluntas, 9(3), 213-248.

Sedláčková, M., Šafr, J. (2005). Měření sociálního kapitálu. Koncepce, výzkumné projekty a zdroje dat. SDA Info VII. (1/2005).

Schuller, T. (2000).Human and Social Capital: the search for appropriate technomethodology. Policy Studies.

Skovajsa, M. (2010). Občanský sektor. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-681-0.

Strauss, A., Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stein, M. and Munro, E. (2008). Young People's Transitions from Care to Adulthood: International Research and Practice, London, Jessica Kingsley.

Škrancová, D. ,Vosečková, L., Procházková, M. (2007). Manuál pro dobrovolníky programů Pět P a LATA. Brno: Ratolest, 20 s.

Šmídová,P. (2008). Analýza způsobu práce s dobrovolníky v programu Pět P. bakalářská diplomová práce. Brno.

Truhlářová, Z., Vosečková. A. (2013). Autonomie z pohledu seniorů. UHK. ISSN: 1804-9095.

Vodáková, A., Petrusek,M. (1996). Velký sociologický slovník. Sociologický ústav Akademie věd ČR. Karolinum. ISBN 8071843113.

Vybíral, Z. (2005). Psychologie komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.

Webové odkazy

http://www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe/#.UpotmsQreuI) [cit. 22.3.2014]

http://www.lata.cz/ [cit. 22.3.2014]

www.stred.info.cz [cit. 28.3.2014]

8. Přílohy

Příloha č.1, Podklady k polostrukturovaným rozhovorům

Rozhovory – Mentoři

Projděte si zápisy a poznamenejte si klíčové body pro další diskusi. Začněte všeobecným úvodem a pak se soustřeďte na vztah v mentoringu.

Vztah mentora a dítěte

1) Můžeš mi říct, jak se vyvíjí vztah s tvým svěřencem_____ ? Můžeš to popsat?
2) Jakým činnostem se spolu věnujete? Jak plánujete schůzky? Jak vybíráte aktivity? Jak se snažíš dítě zaujmout?
3) Jaká je tvoje role ve vztahu k tvému dítěti, co mu přinášíš?
4) Jak bys popsal dítě někomu, kdo ho nezná ? Jak by dítě popsalo tebe?
5) Co máte společného?
6) Co vztah dítěti podle tebe přináší? Pozoruješ, že se dítě od tebe něco naučilo? Používá např. znalosti nebo dovednosti, které jsi mu řekl nebo ho naučil i v nových situacích? Příklad?
7) Existuje nějaký zážitek nebo celé období, které jste strávili společně se svým svěřencem, a která byla opravdu výborná? Můžeš to popsat? Co se dělo? Jak jsi reagoval? Jak reagovalo dítě? Jak tato zkušenost ovlivnila váš vztah – vidíš rozdíl? Ovlivnilo to nějak tvůj vlastní pocit vůči sobě? Tebe osobně?
8) Situace, kdy jsi dítěti měl něco vysvětlit nebo se snažil ho něco naučit? Jaká? Co jsi dělal? Jak jsi mu věc vysvětlil? Jak reagoval? Jak to ovlivnilo váš vztah? Jak to ovlivnilo tebe a vztah k němu?
9) Jak dítě podporuješ? Můžeš popsat situaci, kdy jsi cítil/a, že dítě podporuješ? Co se stalo? Co jsi dělal? Co dělal/a_____? Jaký jsi z toho měl/a pocit?
10) Jaký je teď tvůj největší přínos pro dítě a proč? Můžeš mi říct, jaká podpora je podle tebe pro dítě teď nejdůležitější a proč ? Co dítě teď od tebe potřebuje nejvíc a proč? (informační/ citovou/praktickou/povzbuzující/přátelství a legrace, uvolnění)? V čem mu teď nejvíc pomáháš? Změnilo se to nějak od počátku vašeho vztahu? Jak?
11) Byla nějaká chvíle s tvým dítětem, kdy jsi cítil/a, že jsi mu opravdu pomohl/a? (smutné dítě, nervózní, obávající se, zvládání nějakého úkolu apod.….) Můžeš to popsat? Co se dělo? Co jsi dělal/a? Co dělal/a _____? Jaký jsi z toho mě/a pocit? Jak se situace vyřešila? Co se stalo? Kdo situaci řešil,jestli bylo třeba ji řešit? Jak tato zkušenost ovlivnila váš vztah? Jak tato zkušenost ovlivnila tvůj vztah k tvému svěřenci? Jaký jsi z toho měl/a pocit?
12) Máš nějaký zážitek, kdy jsi cítil/a odstup, neporozumění nebo nějaký problém? (Téma ze supervize ?) Můžeš popsat, co se stalo? Jak jsi reagoval/a? Jak reagoval/a_____? Jak jsi se cítil/a? Jak se situace vyřešila? Kdo jí řešil? Jak tato zkušenost ovlivnila váš vztah ? Jak tato zkušenost ovlivnila tvůj vztah k dítěti ? Jak jsi se cítil/a? Myslíš, že existuje nějaká cesta, jak se zase sblížit? Jaká? Jestli ne, proč?
13) Co na činnosti dobrovolníka v Pět P vidíš jako nejlepší ?
14) Co považuješ za největší výzvu nebo za nejtěžší na tvém dobrovolnictví s dítětem?
15) Je něco ve vašem vztahu, co bys chtěl/a změnit?
16) Je něco (nějaké názory a pocity), co podle tebe nemůžeš dítěti říci – sdílet s ním ? Příklad?
17) Je něco, co podle tebe dítě nesdílí s tebou ? (Názory, pocity)?
18) Máte nějaká témata, kterým se vyhýbáte?
19) Jaký je vztah s rodinou tvého chráněnce?
20) Jaký má na tebe vztah s dítětem vliv? Co tě ve vztahu drží, abys v něm pokračoval? Jaký má vztah pro tebe přínos?

21) V čem myslíš, že by byl život tvého svěřence jiný, kdyby se s tebou nescházel a neměl by tě za dobrovolníka?
22) Myslíš si, že tvůj vztah s dítětem ovlivňuje tvoje další vztahy? Jak?
23) Při prvním pohovoru jsi mi řekl/a, že vaší motivací pro práci mentora bylo_____, platí to tak i nadále ?
24) Jak vidíš vztah s tvým chráněncem do budoucna? Jak dlouho myslíš, že se budete scházet? Vidíš nějaké zeny do budoucna? Chtěl/a bys, aby se něco změnilo ? Myslíš, že e něco změní ? Co? Máš z něčeho nějaké obavy ?

Dítě a jeho temperament, kontrola a samostatnost

1) Jak dítě reaguje, když mu něco nejde, např. prohraje nějakou hru? Mění se to?
2) Umí se soustředit na jednu věc nebo mění často činnosti?
3) Stane se, že dítě nad sebou ztratí kontrolu?
4) Jaká je běžná nálada dítěte?
5) Umí dítě vyjádřit své pocity? Stane se, že je vyjadřuje až příliš? Mění se to?
6) Umí nacházet řešení a více možných cest na řešení nějakého problému? Jak ho v tom podporuješ? Příklad řešení situace?
7) Umí dítě rozhodovat o svých možnostech (např. aktivitách)? Jak ho v tom podporuješ?

Program Pět P a koordinátorka

1) Máš se svým koordinátorem programu pravidelný kontakt ? Kdo koho kontaktuje ? O jakých věcech diskutujete ?
2) Řekl/a bys, že ti vztah s koordinátorkou_____ poskytuje podporu ? Pokud ano, proč? jak?
3) Máš pocit, že koordinátorky Pět P umí dobře vytvořit dvojice dobrovolníků a dětí?

Existují nějaké změny, které bys doporučil/a, a které by v budoucnu mohly být užitečné pro nové dobrovolníky? Jak na tebe působí setkání s ostatními dobrovolníky ?

4) Co si myslíš o supervizích programu? Jak se ti líbí supervizorka? Myslíš, že jsou supervize pro tebe užitečné? V čem? Je něco, v čem bys doporučil/a změnu ve formátu supervizí?
5) Bylo vám poskytnuto nějaké další školení ? Rád/a byste prošel/prošla dalším školením ?
6) Podíváš-li se zpětně na výcvik dobrovolníků, myslíš, že tě připravil na tvou roli dobrovolníka v Pět P? Co jsi očekával od své role dobrovolníka? Jak se tato představa nyní liší?
7) Jak bys popsal/a celkovou spokojenost s programem Pět P? Je lepší nebo horší než tvé původní představy? Co je nejlepší na tom být dobrovolníkem? Co je nejtěžší?

Témata:

1) Přístup mentorů:

Podporující:

Podpora autonomie, zaměřenost a vzájemnost, angažovanost ve vztahu, autenticita, spolupráce, respekt, vyladění na dítě, empatie – citlivost.

Sebeodhalení, podpora vyjadřování pocitů a emocí, podpora reflektivního rozhodování a voleb dítěte, spolupráce, podpora iniciativy dítěte.

Podpora toho, aby dítě bylo samo sebou, vyjadřovalo pocity a emoce, rozhodovalo se samo. Vzájemnost – vyladění na dítě, vysvětlování a komunikace tak, aby to chápalo. (taky v pojmu „Sensitivity“)

Zaměřenost – jasná role mentora ve vztahu k dítěti. Ví, proč tam je a co dítěti přináší – svou přítomností. Nechce dítě měnit. Má cíl, který chce v průběhu času s dítětem dosáhnout.

Jak plánujete schůzky? Jak vybíráte aktivity? Jak se snažíš dítě zaujmout? Jaká je tvoje role ve vztahu k tvému dítěti, co mu přinášíš?

Přenos:

Situace, kdy jsi dítěti měl něco vysvětlit nebo se snažil ho něco naučit? Jaká? Co jsi dělal? Jak jsi mu věc vysvětlil? Jak reagoval? Pozoruješ, že se dítě od tebe něco naučilo? Používá např. znalosti nebo dovednosti, které jsi mu řekl nebo ho naučil i v nových situacích? Příklad?

Význam: Jak se dítě snažíš zaujmout k nějaké aktivitě? Snažíš se mu při aktivitách sdělit i něco ze svých zkušeností? Jak? Máte nějaké společné aktivity, při kterých se např. smějete, rozčilujete, bavíte, co vás oba zajímají apod? Jak se vyvíjel společný zájem k takovým aktivitám?

Autentický kontakt. Podporuje vyjadřování pravých pocitů a voleb, což navozuje pocit důvěry, blízkosti a bezpečí (nurturance).

Nějaká příhoda, která byla nejlepší? Co? Kdy? Co se stalo? Jak jsi reagoval? Dítě? Jaký jsi měl z toho pocit? Vliv na vztah?

Svěřuje se dítě se svými tajnostmi? Příklad? Jak jsi reagoval? Pocit? Vliv na vztah?

Cítíš, že ve vašem vztahu pocit blízkosti?

Dilemata:

Je něco, čeho se do budoucna obáváš, že by mohl být pro vás zdroj konfliktu – problém?

Jaká témata jsi řešil/a na supervizích?

Co je na tvé roli dobrovolníka nejtěžší?

Jak bys popsal/a dítě někomu, kdo ho vůbec nezná?

Jak by dítě popsalo tebe? Co pro něj znamenáš v jeho životě? Jaký k tobě má vztah?

Ovlivňuje vztah s tvým svěřencem jiné vztahy ve tvém okolí? Jak?

Kontrolující přístup: Snaha o to dítě změnit k lepšímu. Nerespektování osobnosti dítěte.Neustálé hodnocení dítěte očima mentora, kontrola ze strany mentora, menší emocionální angažovanost ve vztahu ze strany mentora, nátlak na dítě, aby se chovalo určitým způsobem podle mentora.

Jak dítě podporuješ? Příklad, kdy jsi mu pomohl? Jak vybíráte aktivity? Jak se dítě snažíš zaujmout? Jakou podporu od tebe dítě potřebuje nejvíc? Jak jí poskytuješ?

Motivace mentorů, spokojenost.

Vnější – uznání od společnosti, kamarádů, povinnost ze školy apod.

Instrumentální – potkávání nových vztahů mezi dobrovolníky, výhody, které program poskytuje, výhody, které poskytuje scházení se s dítětem,

Vnitřní – Vlastní dobrý pocit z radosti dítěte, rozvoje dítěte apod.

Průběh a charakter vztahu – řešení konfliktů, dosavadní průběh, změny

Způsob poskytování opory, blízkost, důvěra, otevřenost, autenticita, očekávání do budoucna

Jak dítě podporuješ? Jakou podporu potřebuje nejvíc? Jak – příklad?

Co sdílíte? Existuje něco, o čem s dítětem nemluvíš? Je něco, o čem dítě nemluví s tebou? Jsou témata, o kterých nemluvíte záměrně?

Program Pět P – Organizace, podpora mentorům, intervence

Rozhovory – Děti

Než zahájíte druhý pohovor, přečtěte si klíčové body, o nichž se mladý člověk zmínil při prvním pohovoru, abyste se seznámil/a s jejich situací. Znovu je ujistěte, že nemusí odpovídat na otázky, na které nechtějí (při seznamování se záznamem z předchozího pohovoru si všimněte, jestli nebyly problémy související s používáním způsobu mluvy dětí, úrovní chápání atd.) .
Cílem druhého pohovoru je navázat na informace získané během prvního setkání a hlavně se snažit ověřit, jak se mentorský vztah vyvíjí (pokud vztah skončil předčasně, pak použijte zvláštní seznam otázek, uvedený na konci).

Začněte všeobecným úvodem.

1. **Dítě a jeho/její rodina a domov**

- Jak jdou věci doma s tvojí rodinou a sourozenci ?
- Jaké dospělé lidi kolem sebe potkáváš? Jaké lidi bys rád vídal, ale nevídáš? Kdo tě z nich má nejradši? Koho máš nejradši ty? Kdo z nich je nejdůležitější? Jak často je vídáš? Chtěl bys je vídat víc nebo míň? Změnilo se něco od počátku scházení se s mentorem_____?
- Když máš nějaký průšvih/problém, komu to řekneš? Co dělá? Jak ti pomůže?
- Kdo má největší radost, když se ti něco povede? Komu to běžíš říct jako prvnímu? Co se ti povedlo naposled? Komu jsi to řekl? Jak reagoval?
- Když jsi rozzlobený nebo smutný nebo tě něco trápí, jak to dáš najevo? Komu to řekneš? Jak to _____pozná? Co děláš?
- Myslíš, že na tebe tvoje máma/táta/babička/děda mají dost času? Chtěla bys s nimi trávit víc času? Změnilo se něco za poslední dobu?

2. Temperament, sebekontrola, samostatnost

- Když ti něco nejde, např. Když prohraješ nějakou hru, jsi z toho dlouho rozčílený/á a nesvůj/nesvá nebo tě to rychle přejde a za chvilku ti to nevadí?
- Když tě pozdraví nějaký cizí člověk (např. Cizí učitel nebo vzdálený příbuzný), jak se cítíš? (např. stydíš se, máš radost, jsi nervózní, začneš si s ním povídat....)?
- Umíš si dělat srandu? Jaký druh srandy máš rád? (často vtipkuješ, vymýšlíš srandovní hry, rozesmíváš ostatní, směješ se vtipům druhých?) Příklad?
- Bojíš se někdy toho, že uděláš nějakou věc, kterou neumíš ovládat? Stane se ti někdy, že uhodíš jiné děti, aniž bys o tom přemýšlel – třeba proto, že jsi rozčílený?
- Myslíš, že někdy neumíš vyjádřit, jak se cítíš? Myslíš, že někdy projevuješ své pocity příliš?
- Jsi rád, když můžeš rozhodnou sám o tom, co budeš dělat? Např. Co si vezmeš na sebe, jak utratíš své kapesné, co budete dělat s dobrovolníkem atd.
- Umíš se soustředit, když něco děláš? Vydržíš u nějaké věci, dokud není hotová?

3. Škola:

- Co se ti ve škole líbí ? V čem jsi dobrý/á ? Když něčemu nerozumíš v_____, kdo ti to vysvětlí?
- Proč myslíš, že děti chodí do školy?
- Existuje něco co se ti tak moc nelíbí ? Nebo věci, které jsou pro tebe těžké nebo obtížné ? Když něčemu nerozumíš v _____, koho se zeptáš?
- Je něco ve škole lepší než dřív ? Kdybys mohl, co by jsi na škole změnil?
- Jak se cítíš, když ráno přijdeš do školy, do třídy?
- Máš ve škole kamarády? Kdo je nejlepší kamarád? Jaké jsou děti ve třídě? Máš je rád/a?
- Jaké bys chtěl mít vysvědčení? Kdo ti pomáhá se školou? Kdo s tebou píše úkoly? Ví máma, co máš za známky? Komu říkáš o známkách? Kdo chodí na třídní schůzky?
- Obecně, jak se ti v teď celkově daří ?

4. Kamarádi:

- Kolik máš kamarádů? Jak se jmenují?
- Vídáš se s dětmi ze školy i po škole? Mají tě ostatní děti rádi? Chtěl bys je vídat víc ? Co spolu děláte? Je to jiné od počátku scházení se s dobrovolníkem_____?
- Kdo je tvůj nejlepší kamarád? Co spolu děláte? Jaké spolu hrajete hry? Co je na něm nejlepší?
- Máš někdy starch, že s tebou ostatní děti nebudou mluvit nebo budou naštvané? Proč? Kdy? Stalo se to někdy?
- Jak si hledáš nové kamarády – co dětem řekneš nebo co uděláš, když se s nimi chceš kamarádit? Stane se ti někdy, že si chceš hrát s ostatními, ale oni tě nenechají?
- Kdo je to kamarád – někdo, ským si hraješ, s kým je zábava, kdo bydlí kousek od tebe…..?
- Když tě něco trápí nebo seš naštvaný, máš nějakého kamaráda, kterému to můžeš říct?

- Kdyby tě něco trápilo s tvými kamarády, komu bys to řekl?
- Pozoruješ nějaký rozdíl za dobu, co se scházíš s dobrovolníkem? (Záleží na délce vztahu). Máš více kamarádů – lepší kamarády?

5. Zájmy a talenty dítěte

- Jaké koníčky, aktivity a činnosti tě zrovna baví nejvíc? Co děláš, když máš volno?
- Jsou nějaké aktivity, ve kterých jsi dobrý – víš, že ti jdou lépe než ostatním dětem?
- Jsou nějaké aktivity, ve kterých by sis přál být dobrý? (kreslení, tancování, angličtina, sport - jaký, ruční práce jako korálky apod., hudba atd.)? Pomáhá ti někdo, aby jsi je mohl dělat? (Mentor?)

6. Dítě a jeho dobrovolník

- Jaké to je mít dobrovolníka? Co bys o něm řekl kamarádovi ?
- Co děláte s _____? Kam spolu chodíte ?
- Naučil/a ses něco nového ? Co? Jak tě to _____naučila?
- Máte něco, co vás baví společně? Co?
- Co tě s _____baví nejvíc?
- Jaká je_____tvoje dobrovolnice? Jak bys mi jí popsal/a (Tvému kamarádovi – tvé kamarádce)? Jak vypadá? Jak dlouho se znáte? Co je na _____nejlepší? (Obrázek postavy, kde popíšou dobrovolníka)
- Jaká byl/a_____když jsi ho/jí viděl/a poprvé? Změnila se od té doby? Jak?
- Jak často se scházíte ? Je to dost často, nebo bys chtěl/a se scházet častěji /ne tak často ? Jak plánujete schůzky ? Kdo komu zavolá ? Vadí ti jí/mu volat?
- Jak vybíráte aktivity? Kdo rozhoduje, co se bude dělat ? Je to jednoduché nebo těžké rozhodnout ? Rád/a rozhoduješ ? Nebo jsi radši, když rozhodne_____? Chtěl bys aktivity vybírat jinak? Baví tě?
- Vadí ti, když mu/jí musíš zavolat ?
- Můžeš mi říct nějaký zážitek s _____, který tě bavil nejvíc? Co jste dělali? Kdo vybral aktivitu a jak? Jak jsi se cítil/a? Co dělala_____dobrovolnik/nice? Co na tom bylo nejlepší – nejzábavnější?
- Byly nějaké, které tě nebavily? Jaké? Co se stalo? Co dělala_____? Co jsi dělal/a ty? Jak jsi se cítil s _____?
- Poslouchá tě_____, když mu něco říkáš? Jak to poznáš?
- Kdybys potřeboval/a pomoci, zeptala by ses_____? Pomohl ti už _____v něčem? V čem a jak? Jak se cítíš, když ti pomáhá ? Změní se něco, když ti pomůže? Cítíš se jinak? Jak?
- Bylo něco s čím jsi potřeboval pomoc a zeptal ses_____? Co to bylo? Co uděla/a? Pomohla ti? Jak jsi se cítil/a, když ti pomáhala? Jak jsi se cítil/a potom? Máš jí od té doby ráda stejně, víc nebo míň? Zeptal/a by ses jí zas?
- Jak myslíš, že by _____ popsal/a tebe? Co by mi o tobě řekl/a, jaký jsi? Chtěla by na tobě něco změnit? Zlobíš jí/ho v něčem?
- Myslíš, že je _____s tebou spokojený a rád? Jak to poznáš? Příklad?

- Můžeš mi říct, kdy jsi se s_____cítil/a opravdu dobře? Kdy to bylo? Co dělal/a_____dobrovolnice? Jak jsi se cítil/a sám? Jak jsi se cítil s _____dobrovolníkem?
- Kdybys uměla čarovat, začarovala jakou dobrovolnici by sis vyčarovala? Jaká by byla? Byla by v něčem jiná než_____? (Obrázek ruky s hůlkou – 5 věcí)
- Kdybys mohla začarovat (pan Tau)_____, byla by v něčem jiná? V čem?
- Jakých 5 věcí te nejvíc bavilo s _____? Proč? Co na nich bylo nejlepší? Co jste dělali? Jak jsi se cítil? Jak jsi se cítil s_____? (Obrázek ruky – 5 věcí nejlepších).
- Jsou někdy doby, kdy ti připadá, že se svým dobrovolníkem_____ až tak dobře nevycházíš ? Zlobí se na tebe někdy? Ty na ní/něj? Můžeš mi o tom vyprávět? Co se stalo? Co jsi dělal? Co dělal_____? Jak to dopadlo? Máš od té doby rád_____--víc, míň nebo stejně?
- Je někdy doba, kdy se musíš chovat tak, jak chce_____ikdyž by ses chtěl chovat jinak? Co dělá? Říká ti někdy, jak se máš chovat nebo tě nechá být?
- Hrajete si spolu ? Nebo si hraješ sám ? Kdy? Příklad?
- Je něco, co bys mu neřekl/a? Je něco, co by ti neřekl dobrovolník? Má před tebou nějaké tajemství, o kterém nechce mluvit? A ty před ním?
- Vynechal/a jsi někdy schůzku se svým dobrovolníkem? Co se přihodilo ?
- Změnilo se něco od té doby, co máš dobrovolnici mezi tvými kamarády nebo sourozenci (rodiči) ? Co? A jak? Máš víc/lepší kamarády? Je máma/brácha/segra lepší než byli?

- Když jsi se svým dobrovolníkem, je to stejné, nebo jiné než s jinými dospělými ? V čem ?
- Jak dlouho myslíš, že se budeš scházet s _____?
- Myslíš, že jiné děti tvého věku by take měli mít svého dobrovolníka? Proč ?
- Co bys jim o tom řekl/a ? Které věci jsou na tom ty nejlepší / které jsou ty nejméně dobré ?
- Jaké další dospělé lidi máš kolem sebe?
- V čem se liší dobrovolník od ostatních dospělých? Je stejný nebo jiný? V čem?

7. Dítě a program BBBS

- Jak vycházíš se svojí koordinátorkou Pět P_____?
- Jak často se s ní vídíš ?
- O jakých věcech spolu mluvíte ? (Prosím, uveď příklad)
- Máš pocit, že s ní můžeš mluvit o tvém dobrovolníkovi?
- Co je na _____tvé koordinátorce nejlepší ?
- Existuje u nich něco, co by sis přál/a, aby na ní bylo jiné ?

Témata:

1) Důležití lidé, vztah s rodiči a sourozenci
2) Škola
3) Vztah s kamarády
4) Talenty a zájmy – Sebehodnocení, sebedůvěra, pocit kompetence
5) Samostatnost (Autonomie)
6) Vývoj a charakter vztahu s mentorem
7) Vztah dítěte k mentorovi

8) Vnímaná soc. opora od mentora
9) Poskytovaná soc. opora od mentora
10) Program 5P

Pohovor s rodičem/opatrovníkem Big Brother Big Sister (BBBS)

Projděte si záznam z první schůzky a zvýrazněte veškeré klíčové body, které se vyskytly. Začněte obecným úvodem.

1. **Mentorský vztah**

- Jak myslíte, že váš syn/vaše dcera vychází se svým mentorem ? Je spokojená? Jak to projevuje?
- Scházejí se pravidelně ?
- Bavíte se o dobrovolníkovi a aktivitách na schůzkách ? O čem všem si povídáte ?
- Musel/a jste někdy do schůzek zasahovat ? Např. pobízet, aby šel/šla na schůzku ? Kontaktovat koordinátorku 5P? Proč? Co se stalo?
- Máte kontakt s dobrovolníkem ? Jak to probíhá ?
- Co si myslíte, že se dítěti na schůzkách líbí nejvíc ? Existuje něco, co se mu/jí nelíbí ?

2. **Program BBBS a koordinátorky**
    - Informoval vás zpracovatel akce pravidelně o tom, jak to probíhá ? Jak to prováděl ?
    - Můžete mi něco říct o průzkumech ? Co se v nich děje ? Jsou užitečné / k ničemu ?
    - Odpovídá skutečnost, že vaše dítě má mentora, vašemu očekávání ? Je něco jiné, než jste očekával/a ?
    - Cítíte se zapojen/a do dění ? Existuje něco, o čem byste chtěl/a být lépe i nformován/a ?
    - Musel/a jste někdy kontaktovat zpracovatele akce kvůli něčemu, co souviselo s programem ? Můžete mi o tom říct, a k čemu došlo ?

3. **Rodič/opatrovník a jejich syn/dcera**
    - Jaký byl váš vztah s vaším synem/vaší dcerou za posledních několik měsíců ? Jak byste vztah popsala? Je něco, co vás znepokojuje/dělá starosti ?
    - Jak se dítěti obecně daří doma ? S jejich sourozenci ? S dalšími členy rodiny ?
    - Vidíte nějakou změnu od doby kdy se začali vídat se svým mentorem ?
    - Co dělá, když se rozzlobí/vzteká? Jak se projevuje a jak se uklidní? Jak ho uklidníte? Co funguje?
    - Jak dítě reaguje, když se od vás vzdálí – odpojí?
    - Máte na dítě dostatek času?
    - Změnilo se něco ve vašem vztahu od počátku vztahu s mentorem?

4. **Dítě a jeho důležité vztahy**
    - Kdo jsou důležití lidé kolem vašeho dítěte?
    - Jak dítě dává najevo svou přízeň?

- Je někdo, kdo je pro dítě důležitý, ale nevídá se s ním? Myslíte, že by na tom___chtěl něco změnit?
- Je aktivní ve zkoumání nových věcí/míst/aktivit? Jak se to projevuje?

5. **Škola a vrstevníci**
   - A co škola, jak mu/jí jde škola ?
   - Jaký má ke škole vztah? Jaký pro něj má chození do školy smysl?
   - Umí se soustředit na práci ve škole? Úkoly doma?
   - Co mu jde, v čem je dobrý?
   - Jaké byste chtěla, aby měl vysvědčení?
   - Kdo s ním dělá úkoly? Kdo chodí na třídní schůzky? Pomáhá mu s učením? Jak mu to jde?
   - Co bylo jeho/jejím posledním úspěchem? Jak jste ho/jí pochválila?
   - Jak vychází s ostatními dětmi? Jak s nimi navazuje kontakt? Umí si s nimi hrát? Víte, jak se dítě zapojuje do her ostatních dětí? Má o ně zájem? Musíte ho třeba někdy v chování k dětem usměrňovat?
   - Schází se se svými spolužáky i po škole? Změnilo se na tom něco od začátku vztahu s dobrovolníkem?
   - Existuje nějaký učitel, který má k dítěti speciálně podporující vztah? Na koho se můžete obrátit? Změnilo se na tom něco do počátku vztahu s mentorem – vztah s učiteli a dětmi ve škole?

6. **Dítě a jeho temperament, kontrola a samostatnost**
- Jak dítě reaguje, když mu něco nejde, např. prohraje nějakou hru? Mění se to?
- Umí se soustředit na jednu věc nebo mění často činnosti?
- Stane se, že dítě nad sebou ztratí kontrolu?
- Jaká je běžná nálada dítěte?
- Umí dítě vyjádřit své pocity? Stane se, že je vyjadřuje až příliš? Mění se to?
- Umí nacházet řešení a více možných cest na řešení nějakého problému? Jak ho v tom podporuješ? Příklad řešení situace?
- Umí dítě rozhodovat o svých možnostech (např. aktivitách)? Jak ho v tom podporujete?

Příloha č.2, Ukázka přepisu

3.kolo
Pavla, dobrovolnice Jany
Setkání proběhlo v čajovně, kde jsem s Pavlou měla sraz (kde i Pavla pracuje), Pavla při setkání zdůrazňovala špatnou hygienu Terezky, její oblečení
V: Tak, já se Vás zeptám, jestli mi můžete říct, jak se vyvíjí váš vztah s Janou?
M: No, náš vztah se vyvíjí, já myslim, že dobře, jakože mám pocit, že i když třeba jsme se nescházely jako nějaký čas jako pravidelně, protože jako Jana měla nějakou jinou kamarádku, a tak nějak jako ztratila tak jako prostě zájem o velkýho parťáka, tak i přesto jako když jsme se potom začaly zase jakoby scházet pravidelně tak jako, že vztah tam už byl navázaný tak jako pevnější, že se jakoby, že jsme tak jako plynule prostě navázaly na na to, co jsme vlastně spolu zažívaly jako předtím, než jakoby potom byla ta pauza, a že to bylo takový jakoby příjemný,

zjistit, že prostě jako jedeme dál a v pohodě a nic se neděje a že je to takový jako, takový jako pěkný, že tam byl vztah prostě navázaný a že to není jakoby se něco pokazilo.
V: Tak jo a jakým činnostem se spolu věnujete, jak plánujete schůzky, nebo jak vybíráte aktivity, které spolu budete dělat?
M: tak to záleží, vždycky jako se domluvíme na té schůzce, jakoby co budem dělat příště, s tím, že já Janě většinou dávám nějaké návrhy, jakože co mě napadne že jo podle toho jaké je počasí nebo prostě tak jako podle toho co i ona říká tak třeba jako tak si řeknem. Tak mluvila o bruslení, tak bysme mohly jít bruslit nebo tak, takže je to takový, jako že se na tom domlouváme, že je to nějak takový jakoby kompromis mezi tím, co jako bych chtěla třeba dělat já, co ona, protože zase třeba jakoby se mi úplně nechce chodit na nějaké dětské filmy nebo tak i třeba taky jsem jako byla, na té Saxaně, že to bylo takový jako, jsem si říkala, že jí to jako potěší, takže jako vždycky se snažíme aby to jako bylo pro obě takový jako přijatelný no.
V: takže ona je vlastně iniciativní a plánuje kam půjdete vlastně?
M: jojojo, třeba teďka řešila, že byla jako na bruslení s kamarádkou, a že to bylo teda super a jestli umím bruslit, že teda si myslí, že jako neumím, ale že kdybych náhodou uměla, takže jako by bylo fajn, kdybysme chodily bruslit, takže (smích) takže jako jo máme v plánu v prosinci chodit hodně bruslit, takže jako, je to tak, že obě dvě jako
V: Jo, supr, a jaká je vaše role ve vztahu ke Janě a co myslíte, že jí přinášíte?
M: tak to je těžká otázka teda (smích). Tak já si myslím, že ta role je taková jako, tím, že je malá ještě a že že jí chybí jako ten mateřskej cit, tak si myslím, že ta role je tak jakože napůl taková kamarádská jakože prostě větší kamarádka, ale zároveň je tam i to prostě, že asi ve mně vidí prostě tu dospělou ženskou prostě, jakoby nějak, že má tendenci se tak jako mazlit nebo jakoby se tak tulit a a já jsem tvoje miminko že jo, a ták, že je to takový jako, není to vyloženě, že bysme prostě byly kamarádky, jakože prostě takový jako jak je to přirozený, ale je to trochu šmrncnutý tím mateřstvím.
M: a jak byste popsala dítě někomu, kdo ho nezná a jak by dítě popsalo Vás?
M: tak já když jako o Janě mluvím teda s lidma kteří nevědí jako, že že se prostě jako takhle scházíme jako dobrovolníci a pětipéčko, tak říkám prostě, že mám 9ti letou parťačku a malou, a že že prostě spolu jako pravidelně, někdy míň, někdy víc, se prostě scházíme většinou na nějaké odpoledne, prostě trávíme spolu volnej čas a chodíme plavat, nebo někam na procházku, prostě, že si vyberem vždycky nějakou aktivitu a trávíme spolu prostě odpoledne a je to takový jako akční a sranda, takže tak. a většinou když se jako neptají, ale oni se jako většinou ptají jako proč, no
V: jsou zvědáví
M: no, tak jako říkám, že prostě nemá maminku, že prostě žije sama s otcem a že na ní nemá úplně moc času, že jako tráví hodně času v práci aby jako je zabezpečil a že je teda jakoby ze sociální slabbší rodiny a že jí právě jakoby chybí ten nějakej ten mateřskej vzor, a a tak že prostě že je jakoby svým způsobem možná do budoucna trochu jakoby ohrožená
ruch
V: Další otázku můžu?
M: Jojo určitě.
V: A co máte spolu společného?
M: tak já si myslím, že jakoby právě jako ty aktivity, že je jakoby taková akční, že jakejkoli podnět pro ní, že cokoli jí nabídnu, tak že do toho prostě jde, že není taková jakoby že to není no mě se nechce a to mě nebaví a to mě nudí, jako, že zatím nebyl problém vůbec se dohodnout na jakýkoli aktivitě, to bylo fajn, nebo je fajn, takže, takže asi ty aktivity a jinak, ona je taková jako akční, tak to mi je takový jako blízký, že není lenivá nebo tak. Jinak nevím, co byme měly společnýho (smích).
V: tak jdeme na další, co vztah dítěti podle vás přináší, jestli se od vás něco naučilo nějaké znalosti nebo dovednosti?
M: no vzhledem k tomu, že jako my jsme ten vztah měli docela, teď spolu vlastně budeme rok, v prosinci, ale byla tam dost velká, jakoby velká, dost velký přerušení, jakoby pauza jako z její strany, takže to není takový, že bych jako měla nějakou ambici, nebo že bych mohla říct, že jsme spolu jakoby, jak to nebylo prostě jakoby kontinuální, tak nemám pocit, že bysme jsme měli

prostě čas, abych mohla říct, že jsem jí jako něco naučila, že prostě si myslím, že to by vyžadovalo jako delší jako kontinuální spolupráci, že tohleto je jako takováá
V: a vy jste měly pauzu přes léto?
M: my jsme měly pauzu před létem a právě že jsme říkaly, že buďto se to jakoby před táborem nebo prostě na táboře se to jako nějak vzchopí ten náš vztah a nebo ho, nebo tu spoluprácii jako ukončíme, protože ona si jakoby našla dobrou kamarádku, s kterou trávila v podstatě jakoby všechen volnej čas a neměla v podstatě nějak zájem se se scházet, i když samozřejmě v podstatě takhle to neřekla ale tak jako zrušení schůzek a z toho, že prostě jako věčně neměla čas, tak jako jsem to jako pochopila a tak je to jasné, tak je jí devět, tak radši bude chtít trávit čas prostě s kamarádkou, která je stejně stará a budou blbnout někde na hřišti, než by se se mnou někde scházela, i když mám pocit, že jako ty schůzky jí bavily, že to s nad není tím, že bych jí jako nudila, nebo neuměla jí zabavit, ale že prostě si našla kamarádku k sobě, že jo, jako vrstevnici, což je jako super no ale neměla teda jakoby na nás jako čas, takže jsme se nescházely, , docela já nevim jak to dlouho trvalo, jako pár měsíců to trvalo. Potom jsme se vlastně viděly na táboře a tam zas byla taková jakože jé a já se chci s tebou jako zase scházet a tulila se a jakoože vyžadovala pozornost no a potom táboře se to jako vzchopilo a už jako zase fungujeme
V: jo,super a existuje nějaký zážitek nebo nějaké období, které jste spolu strávily a které bylo výborné, na které máte nějaké vzpomínky, které byste popsala.
M: no asi právě teďka po tom táboře, že jsme jakoby znova navázaly ten, ten kontakt takovej pravidelnější, tak to bylo takový fakt jako fakt jako příjemný, že veškerý ty chůzky mi přišly, že že si to jako uvědomuje, že jsme se jako nescházely, a že je to vlastně fajn, tak mi to přišlo jako, že si toho možná trochu víc váží nebo jako i ty naše, i to naše domlouvání bere vážně a že si i třeba píšem maily, a ujišťuje se, jakože jakoby se ten její zájem z její strany jakoby zvýšil. To mě jako to mě jako potěšilo protože jsem jakoby pořád měla pocit jakože z mojí strany, že já jí pořád musím do toho jako nějak uhánět a jestli teda jo nebo ne, jestli chce takže to jako mi přijde fajn.
V: a tedkon, situace kdy jste dítěti něco vysvětlila nebo se snažila ho něco naučit?
M: (smích) no tak my máme trochu problém s hygienou tak to jako v podstatě skoro na každý schůzce jí tak jako upozorňuju jemně, jako že by bylo fajn, kdyby si vzala oblečení, který není roztrhaný nebo špinavý a posledněuž jsem si říkala, že už nevím jak na to, protože zase jako úplně natvrdo se mi jí to nechce říkat, je jí přeci jenom 9, takže to asi úplně tolik ještě neřeší, a ten tatínek to evidentně buďto jako úplně nestíhá to ohlídat nebo to taky neřeší, i když on chodí jako celkem jako dobře oblíkanej, tak spíš asi jako na ní prostě asi nedohlídne, když on je v práci, ona odchází prostě do školy, když jde na schůzku tak zase je v práci.
V: a jak na to reagovala Jana?
M: jo ona vždycky jako že tdtdtdtd, to prostě tak jako to přejde, takže jako nic no a posledně jsem se s ní domluvila teda, že uděláme jako módní přehlídku, a že jako pojedu k ní domů, a že se podíváme na oblečení, že to probereme a že třeba bysme mohly něco vyřadit spíš jako na doma ty potrhaný věci a kde jsou takový ty mastný fleky, který už nejdou vyprat, že (V: dobrej nápad), že třeba bysme potom mohly jít na nějakej blešák a mohly bysme třeba nakoupit nějaký oblečení, který jako nebude sice nový, ale bude jakože jakože se vypere a bude čistý a ne roztrhaný hlavně.
V: jak dítě podporujete a jestli můžete popsat nějakou situaci,kdy jste dítě třeba podporovala.
M: to nevím, asi jako žádná taková situace úplně extra teda jako nenastala, akorát ona je taková jako na jednu stranu je hrozně taková jakoby aktivní a komunikativní ale ale jako hrozně se stydí a právě jako tu stydlIvanst se snaží přebíjet tím, že je právě hrozně taková jako roztěkaná taková jakože hrozně rychle mluví a tak a tak to jsem teda třeba jako se sní o tom teda povídala, že jako se teda jako nemusí tolik bát, nebo jako, jenže o no je to potom takový, že ani člověk neví, co chce třeba říct, jo že se třeba snaží mluvit, ale přes ten strach jí to nejde, tak třeba o tom jsme se bavily,
V: určitě i ta hygiena, že jo
M: a ta hygiena no
V: jaký je váš největší přínos pro dítě a proč, jaká podpora je podle vás pro dítě teďkon nejdůležitější
M: tak já si myslím, že ta podpora může spočívat v tom, že jakoby se pravidelně scházíme, nebo že se snažíme pravidelně scházet a že prostě jakoby má i nějaký nový podněty, že jako jsem člověk kterej jí může i otevřít nějaký jiný obzory a jako že ona prostě tím jak ten tatínek na ní

fakt nemá čas, a tráví většinu času s právě jakoby s lidma vlastně z toho baráku, kde žijí a oni jsou taky takový vlastně jakoby sociálně slabší a je vidět, že prostě třeba se o ní stará mentálně postižená sousedka momentálně nebo takový není to prostě úplně chytrá paní je jako prostě taková špinavá, a smradlavá taková, že jako úplně nemá jí moc co nabídnout, tak že jakoby nikam moc nechodí, tak to že jakoby jí nabídnu pojďmě si zaplavat a pojďme támhle, takže těch nabídek asi nemá od té rodiny a od toho nejbližšího okolí tolik.
V: a cítíte nějakou změnu od počátku, co se spolu stýkáte v tohletom?
M jo tak jako že je taková odvážnější se mi zdá. Že zrovna jsme tady byly na jedný schůzce zrovna tady v čajovně, byl tady jako čajový obřad a vedl jako 9ti letý chlapeček z Japonska, tak jsem jako čekala jak na to bude jako reagovat a tak, tak jako byla hrozně jako stydlivá, ale celý to zvládla jako celý ten obřad, co já jsem si říkala, že je vlastně dobrá, jako já neumím si představit jakože třeba v 9ti letech pro mě by to bylo strašně jako náročný, prostě správně tu misku posunout a teď s těma Japoncema nějakým způsobem komunikovat a tak. Takže mě to přišlo takový jako fajn, vlastně že třeba na začátku by se za mě jako schovávala tak to by jako asi nechtěla a teď už mi přišlo, e je taková jako odvážnější, ale třeba to jako asi souvisí s tím věkem, že jako vyrostla prostě
V: A byla nějaká chvíle s Janou, kdy jste cítila, že jste jí opravdu pomohla, co se dělo a co jste dělala, jak jste jí pomohla?
M: asi ještě ne, asi taková situace ještě nenastala
V: a máte nějaký zážitek, kdy jste cítila odstup, neporozumění nebo nějaký problém ze strany Jany?
M. tak v tý době kdy jste se vlastně přestávaly vídat, tak to bylo takový jako že jsem si říkala, jestli teda se chce scházet nebo jak to teda má, protože třeba jsem jí volala a dvě hodiny předtím, než jsme se měly sejít s tím,abych si to potvrdila, nejdřív mi to nebrala a potom teda jako mi volala nazpátek s tím, že teda strašně překvapená že vůbec jako že úplně zapomněla, že má schůzku a začala se prostě úplně vymlouvat úplně jako hloupě a tak jako jsem si říkala tak jako jakože co teda a potom jsem se ptala přímo jí, jestli se chce stýkat, že to teda není problém, že to záleží jen na ní a ona zas že jako jo jojojo ale hned mi to zas jako pokládala, tak to bylo takový jako nepříjemný, jako že jsem fakt nevěděla, co si o tom myslet, jestli je to jen chvilkový, jestli prostě až jí jakoby ta to to největší kamarádství jako s tou holčičkou prostě jako přejde, tak jestli se prostě začne zajímat jako o ostatní kamarády, tak tak jenom to, jako že to byl takovej, jako mně nepřijde příjemný, že jsem se jím musela jako svým způsobem doprošovat a volat a psát, jestli teda jo a nebo ne.
V: a co na činnosti dobrovolníka v Pět P vidíte jako nejlepší?
M: mně přijde, že je to takové jakoby fajn, že to může být, že se jakoby z toho vztahu mezi tím dobrovolníkem a tím dítětem může vyvinout fakt jako takový pevný vztah takový fakt jako vztah, jako kamarádství, že když je ten dobrovolník s tím dítětem delší dobu a má čas jakoby pozorovat ten ten vývoj toho dítěte a když ten vývoj se fakt jakoby zlepšuje, tak to fakt je takový fakt jako strašně příjemný a ten člověk má z toho radost, že jo, když vidí, že že ten člověk se jakoby vyvíjí a že a je fajn a
V: a co považujete za největší výzvu nebo nejtěžší na tom dobrovolnictví s Janou?
M: asi zvládnout právě takový ty krizový situace jako kdy člověk fakt neví jestli o ten vztah to dítě stojí nebo nestojí, kdy se vlastně jakoby mění ty priority v průběhu, že jo, to jak to dítě se jakoby vyvíjí.
V: a chtěla byste něco na tom vztahu změnit s Janou?
M: změnit asi ne, zatím, ale jako byla bych ráda, kdyby to byla jakoby delší spolupráce, kdyby ten vztah se vyvíjel tak, že by ta spolupráce jako byla dlouhodobější, abych tohleto měla možnost vidět, prostě, jak se jí daří, jak tak jako dospívá prostě, to by bylo fajn.
V: a je něco co nemůžete Janě říct, máte takový dojem?
ruch
V: Jestli máte dojem, že jí něco nemůžete říci nebo s ní sdílet
M: No akorát jsem si říkala že ze začátku, že ona hodně básnila jakože o mamince, asi jako taková pracovní verze hlavně pro tatínka je, že maminka je v Londýně, a proto jakoby se nemůžou s Janou jakoby vídat nebo tak, a jako já se asi, nebo nevím jak to je, jestli je v Londýně, nebo jestli je někde jinde, nebo jestli je tady v čechách, ale je to takové, že prostě, musím kolem

toho jakoby chodit tak jako opatrně prostě fakt jako nevím z jakýho důvodu a proč vlastně ta maminka jí opustila nebo to prostě nevídá, takže je to takový jakoby citlivý téma, jako že když Jana na to jako zapřede řeč, tak jako, tak se ani moc nechci ptát, a protože nevím, co bych jí řekla, protože ona má takové dětské představy a fantazie určitě a idealizuje si to určitě, takže do toho nechci vůbec nějak zasahovat, takže se jako o tom s ní nebavim
V: A myslíte, že je něco co s vámi nesdíli?
M: Nevím, nic mě nenapadá. Možná jenom třeba okolo tý maminky, jestli třeba opravdu neví o tom jako to je nebo prostě jestli má tu pracovní verzi kterou jako pro to okolí říká, a tak možná to, jestli tam jako má nějaký tajemství jako co se týče tý mamky, ale jinak nevím. Nebo třeba co se děje jakoby v tý rodině, protože ono to tam bylo docela dIvanký asi, tam s nima bydlel vlastně donedávna ještě jejich strýc a to jsem se dozvěděla vlastně jenom od koordinátorů, a potom teďka nedávno od Jany, že to je vlastně jenom chvilka, co se jako odstěhoval, a vůbec o tom strýci jako nemluvila, a já když jsem tam, když jsem tam byla jednou na návštěvě, tak tam vlastně jako měla, měla dvě postele, v tom jestli se tomu dá říkat pokojík, tak tam v tom pokojíku měla dvě postele a mezitím ledničku, tak jako pokojíček dětskej, tak jsem jako se jí ptala jako že ta druhá postel, ona říkala, že to má jako na hraní a že to je jako fajn a tak, ale podle mě tam asi spal ten druhej strýc, tak třeba jestli tam něco. Ale o njako prý jako pije, že ho jakoby vyhodil ten otec z toho bytu kvuli alkoholismu, takže jako co třeba tam jakoby viděla, co tam v tý rodině jako probíhalo, tak o tom třeba se taky jako nebavíme.
V: a takže nějaká témata, kterým se vyhýbáte, to jsou asi tato?
M:no nono, to je ta matka a ten alkoholismus.
Ruch
V: jaký je váš vztah s rodinou chráněnce, s rodinou Jany teda asi s tím tatínkem?
M: tak jako v pohodě, že ten tatínek mě tak jako, je vidět, že je jako rád, podle mě, že se jako scházíme a je takovej jako že v pohodě spolu komunikujem, a není tam žádný problém, občas mě jako překvapí jako třeba posledně když přišel jako na schůzku jako Pěti P akci a v rámci toho jsme měly s Janou schůzku tak jako šel s náma, a já jsem to tak jako nějak špatně pochopila, jako že ji jen doprovází a že se chce odpojit, tak jsem se ještě ptala jinýho dobrovolníka, kde teda jako, jako kde končíme, kde si jí má vyzvednout a on jako to jako nepochopil a tak já jsem se s ním snažila domluvit, že teda, že to ještě nějak promyslíme, že mu jako dám vědět a on teda jako, no já jdu s váma, a aha, no nevadí vám to ne, ale bylo to takový jako no, takže je takovej i jako družnej, třeba ten výlet i si jako evidentně užíval, to byla akce i pro něj,že se tam tak jako ukázal, že pěkně tou sekerou to dřevo jako nařeže a jako že je výletník, no. Ale jako bylo to sympatický, bylo to hezký.
V: Jaký má vztah s Janou vliv na vás, co vás ve vztahu drží, abyste v něm pokračovala, a co vám to dává, co vám to přináší?
M: Tak je to takový jako je to prostě pro mě je to relax, když prostě spolu někam jdeme a vymýšlíme prostě nějaké blbosti, že si tak hraju, tak je to prostě, mě to baví a jako nemám na to úplně prostě čas i sama bych nešla a nedělala prostě takové blbosti tak prostě že mám tu hodinu parťáka a prostě můžem blbnout tak to jako to, to mám ráda, že je to pro mě v podstatě odpočinek, i když občas je to náročný, ale v zásadě jako prostě se nasměju, a no, myslím, jako že i na ní je to vidět, že jí je to příjemný a že má radost, tak to mě taky těší.
V: a v čem myslíte, že by byl žIvant Jany jiný, kdyby se s vámi nescházela?
M: tak možná by byl chudší o ty podněty, asi by nikdy nebyla na čajovým obřadu, asi by tak často nechodila plavat a možná prostě měla by, buď by měla jiného dobrovolníka nebo by prostě ten čas zaplnila jako by jinak, ale taky možná nezaplnila, takže těžko, těžko si představovat. Jak by ho trávila
V: a myslíte si, že váš vztah s Janou ovlivňuje vaše další vztahy?
M: to úplně jako nevim, ale asi vztahy trochu k dětem, jakože přece jenom víc jako poznávám tu mentalitu (smích) toho malýho dítěte což jsem samozřejmě jako už zapomněla, jaký to bylo v těch 9ti letech, že jo, takže je to takový jako osvěžení, je to jako takový jako zajímavý pozorovnání, takže asi jako takovej vztah k dětem, takovej, asi jako tolerantnější (smích)
V: a co bylo vaší motIvananací tu práci mentora dělat?
M: MotIvananací, tak to už je dlouho. Jo to bylo takový jako hodně spontánní, že v té době jsem byla na přednášce ve škole a byl tam právě pan ředitel, já už přesně nevím jak se jmenuje, a tak

jako tam vyprávěl o tom programu a konkrétně dobrovolnictví v tomhle programu a přišlo mi to jako hodně sympatický tak jsem si řekla jako jo, tak já to zkusím. Al nebylo v tom nic jako dlouho promyšlenýho, že bych tak jako dlouhodobě nějak jako pátrala, protože v tý době už jsem pracovala tak jako brigádně v pomáhacích profesích, takže to nebylo takový že jsem si říkala, že by to bylo jako zajímavý začít pracovat s lidma,nebo tak, ale tak jako že jsem si říkala, že to zkusim. Proč ne.
V: a jak vidíte vztah s Janou do budoucna? Jak dlouho si myslíte, že se ještě budete setkávat?
M: tak jako ráda bych co nejdýl. A úplně bych chtěla jako vidět její pubertu (smích). To by mě jako fakt zajímalo. A že jako doufám, co nejdýl a že jako ten vztah se bude jakože prohlubovat a potom že bude jako na takový tý kamarádský úrovni, možná třeba pak už ani ne jako ne pod Pěti Pčkem.
V: a chtěla byste něco, aby se změnilo do budoucna?
M: jako mezi náma nebo?
V: v tom vztahu?
M: asi jako právě to, aby ten vztah se natolik jako zpevnil, že se jakože pak může vyspět v takový to kamarádství a prostě jako že to bude jako fakt přirozený a nebylo to o tom, že se prostě budem domlouvat přes tatínka, ale že se prostě na tom jako kámošky domluvíme, že to bude jako
V: a máte z něčeho obavy? Že může nastat něco, nějaká situace?
M: tak spíš asi z toho, že třeba v té pubertě už nebude jako chtít, že jo, prostě bude mít jiný jiný zájmy a tak, tak právě že jsem si říkala, kdybysme ten vztah navázaly takový jako pevný, že jo, tak jako že že bych se stala nějakou součástí, tak že by to vzala nějak automaticky, že že teď už jako mám na starosti jiný věci, ty kMikuláš a tak a teď tady nějak dobrovolnice z Pěti Péčka, ale že prostě už to bude takový kamarádský a bude to jako samozřejmost.
V: a teď mám tady otázky, co se týče Jany a na její temperament a samostatnost a jak Jana reaguje, když jí něco nejde, když třeba prohraje nějakou hru, jestli se to i časem mění jak spolu jste?
M: my teda spolu jako moc nehrajeme, jakože bysme spolu nějak jako soutěžily v něčem
V: to nemusí být na tu hru klidně i třeba na tu na tu hygienu, když jí něco vytknete nebo
M: ona tak jako buď to teda přechází a a nebo teda začne zmatkovat a je taková, že neví a tak, spíš jako přestane mluvit a spíš je na ní vidět taková zmatenost a že třeba neví co říct nebo co. Spíš tak jako od toho utíká, tak já si prostě myslím, že jí je 9 a že by prostě je na to fakt malá no, než by to konstruktivně nějak řešila (smích).
V: a umí se soustředit na jednu věc nebo často mění činnosti?
M: není moc soustředěná. Je spíš taková jako roztěkaná a nesoustředěná. (smích)
V: a stane se, že nad sebou ztratí kontrolu?
M: jako jako třeba že by měla nějaký výbuchy agrese?
V: no asi třeba tak je to myšleno
M: tak to ne
V: a jaká je její běžná nálada?
M: taková cácorkovitá
V: jaká že?
M: cácorkovitá, no taková, že většinou je tak jako veselá, a taková opravdu jako rozlítaná
V: a umí vyjádřit svoje pocity?
M: jo to potom člověk jako hodně rychle pozná, jako že jí něco nudí nebo štve
V: a je to nějak extra, jako jestli to vyjadřuje nějak moc hodně nebo málo?
M: spíš jako přestává právě jako mluvit, uzavírá se a má jako takový ten nafučený výraz, a potom to, když se jí člověk zeptá tak to: no mě to teda jako štve
V: a nachází řešení na různé problémy, i více alternativ řešení?
M: no ona jako docela dost jako na to kolik jí je, tak je docela dost samostatná a schopná, jakože je na ní prostě vidět, že se musí často o sebe postarat sama, sama si to vlastně zmenežovat, protože vlastně i ta paní ta co se o ní vlastně pomáhá starat tak jak jsem říkala, že nemá vlastně úplně vysoké IQ a tak si myslím, že kolikrát prostě ona je schopná navrhnout něco konstruktivnějšího než ta paní tak jako by je zvyklá asi i jakoby i jí radit nebo jí prostě říkat jak to má udělat, že jakoby bych řekla, že docela jako by i co mám třeba srovnání z pěti P tábora, tak děti, který i jsou třeba stejně tak starý, tak nejsou tak samostatný. A Tak jakoby schopný.

V: a pomáháte jí v tom nějak? Nacházíte třeba spolu různý řešení?
M: jo tak jako bavíme se, to já jí třeba řeknu, a Kristý nedalo by se to udělat nějak jinak tak se o tom nějak jako pobavíme
V: a umí Jana sama rozhodovat o tom, co chce?
M: uhm
V: a teď mám otázky na program Pět P, jestli máte se svým koordinátorem programu pravidelný kontakt, kdo koho kontaktuje a o jakých věcech se bavíte?
M: tak pravidelný kontakt máme na supervizích nebo intervizích a nebo na Pěti p akcích no a většinou tak většinou kontaktujou jako koordinátoři že jo tak s nabídkama nebo tak ohledně těch supervizí a my jsme spolu měla jsem jenom jakobypár schůzek kdy jako jsem tu iniciativu vyvíjela já, a to většinou kdy byl prostě nějaký problém jako třeba s tím scházením se, že jsem jako nevěděla jestli v tom programu budem pokračovat, a nebo předtím jsem vlastně ještě měla ještě dvě děti, tak tam jsme vlastně řešily jako že tak to byly asi dvě tři schůzky ve kterých jsem tak něco
V:a takže vám i ty koordinátoři radí a poskytují nějaké
M: jo jo tak když prostě nevím, tak se jich jako zeptám, bez problémů, jako ta spolupráce funguje úplně supr
V: a máte pocit, že koordinátorky umí dobře vytvořit dvojice dobrovolníků a dětí?
M: (smích) no tak to moje první dítě, tak tam si myslim, že se to asi moc nepovedlo, u toho druhého tam se to taky moc nepovedlo (smích), a Janu, třetí jsem si vybrala já, na táboře (smích) ale určitě jinak těm ostatním, u všech ostatních se to určitě povedlo
V: takže nějaké změny, byste jim doporučila?
M: (smích) ale já myslím, že to je asi těžký, že to jako se těžko odhaduje, takže to ne, a já jsem jako i hlavně měla ze začátku požadavek jakože na kluka akčního, potom se to naprosto změnilo, takže třeba, třeba to byla i moje chyba nějak,, na začátku při tom, jako když já jsem vlastně chtěla, ono se to časem i trochu změnilo, takže
V:jak na vás působí setkání s ostatními dobrovolníky?
M: jako příjemně, mám to ráda, tak jako mi přijde, že ty lidi jsou tam takový mně příjemnější, a tím jak jakoby třeba některé znám třeba už delší dobu, tak už je to takový jakoby třeba to prostředí i na těch supervizích je jako takový jako otevřenější takový intimnější prostě
V: co si myslíte o supervizích, jak se vám líbí supervizorka a jestli jsou supervize pro vás v něčem užitečné?
M: jo tak to záleží na tom, asi jako kolik za sebou máme schůzek s Janou a jestli jakoby máme potřebu něco řešit, a tak, ale jinak je to jakože příjemný, jako prostě, když slyším i problémy těch druhých tak je to pro mě i jako dost zajímavý, ale většinou mám dost pocit, že mám málo času a většinou ještě někam spěchám, takže je to takový říct si tam to svoje, poslechnout ostatní a zase jako odcházet, ale třeba včera jsem měla jako po dlouhý době volno a byla jsem na tý supervizi jako na celou a ještě jsme potom šli jako do Kolíbky si sednout, takže to bylo jako fakt příjemný, já jsem si říkala, to je jako fajn, fakt fajn večer
V: a změnila byste na těch supervizích něco teda?
M: třeba včera nás tam bylo docela dost, jako, ale to byl rekordní počet, kdy se nás tam sešlo hodně a ještě přibyli noví lidi přibyli, takže myslím, že nás tam bylo něco kolem 17 řikali, a bylo to trvalo to kolem 3,5 hodiny a už to bylo takový jako dlouhý a ne na každýho se jako že ta reciprocita jakoby to prostě nešlo aby každej měl stejný stejný prostor a tak někdo ani nemá tu potřebu někdo prostě ty vztahy a to dítě má bezproblémový celkem a někdo nemá co křešení takže jakoby se tam probírat do hloubky tři děti a ale někdy prostě to není na škodu, že jo. Prostě fakt není co řešit, ale myslím si jako že ta skupina by měla být fakt menší,že prostě by se měl udělat ještě další termín té supervize
V: a byla jste na nějakým školení
M: na začátku, když jsem se jakoby zaučovala na tom výcviku
V: a uvítala byste i další třeba?
M: to asi záleží na tomasi, na čem by to bylo na co by to bylo konkrétně zaměřený, tak jako určitě není špatný se v tom jakoby vzdělávat, že jakoby práce s dětma a a tak ale jako že by měla pocit že bych se kvuli něčemu, co se mi nedostává, nebo že bych potřebovala výcvik kvuli něčemu co nevím, tak jako ne

V: myslíte, že vás výcvik připravil na roli dobrovolníka dokonale?
M: (Smích) tak já nevím, jestli to úplně jde
V: nebo co jste očekávala od té role a jak se to teď liší, jak se to změnilo?
M: jojojo, já myslím, že to bylo takový jako odpovídající, prostě takový ty základní informace co jsem potřebovala jsem se dověděla, jako co mám vlastně jakoby dělat nebo jaká je vlastně moje role, jako to se mi dostalo, a to ostatní prostě přinese čas a zkušenosti s konkrétním dítětem, a to se prostě potom probírá na těch supervizích takže asi nic nvíc, co bych potřebovala zezačátku dostat.
V: a teďkon poslední otázka, jak byste popsala celkovou spokojenost s programem pět P jestli je lepší nebo horší, než jste si představovala a co je nejlepší na tom být dobrovolníkem, co nejtěžší?
M: (smích) tak jako já jsem spokojená třeba co mě zklamalo, tak třeba, tak třeba ty dvě nepovedené děti, jakože v uvozovkách, že prostě že ty vztahy se jako nepovedly tak prostě že jsem si třeba říkala, jestli s tím nemám skončit,že to je jakoby úmorný, jako nic to nepřináší a myslela jsem i že jako s tím skončím a vlastně potom na tom táboře Pěti P jsem si Janu vyloženě jako vyhlídla , že jsem si řikala jako tady bych viděla ten smysl, že jsem věděla, že jako spíš by potřebovala jako tu ženskou, spíš jako že ono většinou je to jako tak, že tam chybí ten muž v té rodině u těch dětí, takže mi to přišlo takový že že jakob jim nemám úplně co co těm klukům předat, že oni většinou potřebujou takový ty jako mužský vzory, takže tady mi to přišlo takové jako ideální, že to je jako super jako v uvozovkách že jo a i se mi líbila jako takovym svým temperamentem a tim naladěním, že takže jsem si říkala, že i by to mohlo vyjít jako fajn, že i b y to mohlo fungovat. Tak potom todleto byla taková ta tadruhá míza, že to ještě zkusim teda, no potom zase přišla ta krize, kdy se nechtěla scházet tak jsem si říkala, že to zas půjde do do pryč (smích), tak prostě ale kdyby to jako skončilo jako ten vztah jako kdyby se nenavázal znova ten kontakt tak bych asi skončila jako že už si říkala jako že už bych zase do dalšího dítěte a tak, už bych do 4. Určitě už nešla.
V: a co myslíte že je na tom nejlepší a nejtěžší být dobrovolníkem?
M: nejtěžší je najít si nebo být schopný se domluvit na nějakým jako pravidelným scházením se to fakt toho času já mám málo a je pro mě těžký to jako občas jako s Janou jako vyladit, takže jako to je asi můj největší problém, čas, takže to je takovej nejtěžší oříšek a nejlepší to je potom prostě ta sranda, ten relax a to blbnutí a potom setkávání se teda s dobrovolníka, s kterýma jakože je to teda jako fajn, jako že už se tam vytváří ty kamarádský vazby, to je takový příjemný, protože jinak bysme si ten čas nenašly, takže alespoň ty supervize.

Jana

Rozhovor probíhal u Jany doma

V: a ty máš Katku, že jo, Jano?
K: Uhm
V: tak, já ti dám tady ruku takovouhle, abys mi tam nakreslila, co bys ještě chtěla s Pavlou zažít, nebo co bys ještě chtěla jinýho prožít, než co děláte? Jo? (Jana kýve), tak jo. No a jak se ti jinak daří, co ve škole?
K: dobře.
V: a co známky, dobrý?
K: Uhm
V: a jaký máš?
K: no teď jsem dostala jedničku podtrženou před 2 dny
V: fakt jo? A co tě nejvíc baví ve škole?
K: tělocvik
V: tělocvik jo? A co v tělocviku děláš nejradši?
K: vybiku
V: vybiku jo? Vyhráváš s dětma?
K: (kroutí hlavou že ano)
V: a ještě nějakej předmět ti jde takhle?
K: čeština
V: čeština jo? Pěkný. No a co kamarádi ve škole máš? Máš nějakou kmošku nejlepší?tři (ukazuje na prstech)?

K: dvě
V: jo a jak se jmenujou?
K: Gabča a Bára
V: hezky. A chodíte spolu někam si hrát nebo blbnout?
K: s Gabčou jo ale s Barčou ne
V: ne nechodíte, no tak jo. No a jaká jaká je Káťa?
K: super.
V: jo? Co spolu děláte takhle?
K: no u minulý schůzky jsme šli do aqvaparku.
V: fakt jo? A kde jste byly?
K: v Letňanech
V: v Letňanech jo a líbilo se ti tam?
K: uhm
V: a kde jste všude byly na atrakcích?
K: tam maj jenom jeden tobogán, byly jsme na tom jednom tobogánu, potom jsme byly ve vířivce a potom jsme šli do takovýho velkýho bazénu.
V: uhm, no pěkný. Co spolu ještě děláte takhle na schůzkách?
K: no minulej rok jsme chodily ppo praze a byly jsme skoro na všech památkách.
V: fakt hezky. To tě bavilo?
K: uhm
V: no a kdo to vymýšlí co budete dělat?
K: obě
V: obě dvě jo? Takže se vždycky třeba po něčem podíváš nebo zapřemýšlíš co bys chtěla a pak to Kátě řekneš jo?
K: uhm
V: no a jak jste vlastně v kontaktu?
K: přes mail, a potom přes mobil
V: a domlouváte se jak co budete dělat?
K: no nejvíc přes mail a taky přes mobil, když je táta doma
V: no a je Káťa dobrá kámoška, máš ji ráda?
K: uhm
V: no a svěřila by ses jí, když by tě něco trápilo
K: uhm
V: jó, až takováhle kámoška to je jo.
K: kýve hlavou
V: no a myslíš, že dokáže pomoc?
K: kýve hlavou
V: a už ti s něčím pomáhala nebo radila?
K: no jednou, no už několikrát jo
V: fakt jo? A s čím?
K: třeba když jsem se něco bála říct, tak jsem to řekla jí a ona mi hodně pomohla.
V: a co to třeba bylo něco doma nebo něco ve škole?
K: něco ve škole
V: a co kluci?
K: kroutí hlavou jako že ne
V: a taky se bavíte o klukách spolu?
K: kroutí hlavou, že ano
V: jo no a máš nějakej zážitek s ní, kterej se ti nejvíc líbil, na kterej ráda vzpomínáš?
K: na koupák
V: na koupák jak jste byly teď v letňanech jo?
K: uhm, protože my jsme, na Kobylisích spadl někdo do kolejí, takže jsme nemohly jet, ale potom jsme jely, musely jsme jet na kobylisy potom náhradní tou
V: dopravou?
K: teda na Kobylisy, na nádraží, na nějaký nádraží
V: Holešovice?

K: Holešovice, potom jsme musely jet do Kobylis, potom jsme jely na, už jsme to chtěly vzdát, protože ona tam nejela jedna to, potom jsme si uvědomily že tam jezdí jedště ta nahrádní doprava, potom jsme vystoupily u nákupního centra, byly jsme hodně bez sebe a potom jsme jely přes takový pole kapusty
V: tak se vám to zkomplikovalo, viď?
V: no a co ještě jste spolu dělaly, co se ti moc líbilo?
K: no taky se mi nejvíc líbilo, když jsme, počkat jak to bylo, jo když jsme šly na tu památku a potom jsme šly, jo jednou jsme šly taky do kavárny a tam bylo něco s Japoncema, potom jsme dělaly, já nevím jak se tomu říká, ale byl tam byli Japonci, nějakej překladatel a potom jsme dostaly nějaký japonský dobrůtky
V: jo no hezky, tak se ti to líbilo jo
K: uhm
V: no pěkně. A co tady ještě kreslíš ty kytičky?
K: že bych s ní chtěla jít v létě na piknik
V: to je dobrej nápad. No a jak bys mi popsala ještě Káťu, jaká je?
K: je dobrá, je spravedlivá, je dobrá kamarádka, no a můžu jí i hodně dobře věřit, ona totiž nikdy nic neřekne.
V: no supr a jak často se vídáte?
K: no teďko se sejdeme 20.
V: takže každej týden, každý týden?
K: no to ne ale nějak tak se to dá popsat.
V: nějak jak?
K: no že se vídáme tak nějak
V: no a co ve škole, paní učitelka?
K: no je to supr, protože zítra nebudeme mít češtinu, ale hudebku
V: a je paní učitelka hodná na tebe?
K: kroutí hlavou že ano. My máme totiž hudebku, my hrajem na flétnu
V: no a baví tě to?
K: moc
V: no a hrajete spolu nějakou hru s Káťou?
K: no teď budeme mít módní přehlídku
V: fakt jo? No a těšíš se na to?
K: moc
V: jo. No a nějakou hru ještě spolu třeba hrajete tady?
K: no my se tady moc nescházíme, my se scházíme spíš venku. No a dokonce jsem u ní i jednou spala, to byla hrozn a před spaním, měli jsme jít spát v 11, nebo měly jsme jí spát v 9 a šli jsme spát v 11 a koukaly jsme na jeden film, on byyl strašně dlouhej, trval asi 3 nebo 4 hodiny a nedokoukaly jsme ho
V: no a co takhle nejradši děláš ve volným čase, co tě nejvíc baví?
K: hrát si s kamarádkama nebo k nim chodit, protože Michaela bydlí tady kousek v oranžovým paneláku, Martina bydlí kousek odsaď, Alča bydlí kousek od knihovny, Barča ta je hodně daleko, ta bydlí když se jde dolů a potom se musí ještě někam autobusem
V: a co spolu děláte nejčastěji
K: v zimě si postavíme sněhuláka, v létě jdeme všechny někam do parku, já nevim, nás je dohromady 7, a chodíme do parku společně a v zimě taky se koulujem, stavíme sněhuláka a tak dále
V: uhm, no pěkný. A do školy se učíš sama nebo se s tebou někdo učí?
K: no sama, ale jednou mi pomohla Pavla
V: jo a s čím třeba?
K: no to jsem nevěděla jeden úkol z češtiny,
V: z češtiny jo? A v čem z češtiny?
K: no my jsme měli, my jsme měli něco jakoby měli dopisovat a já to moc nezvládala.
V: aha no tak to jo .no a taťka se s tebou taky učí?
K: uhm
K: jo taky taťka se učí?

K: no táta moc ne
V: neučí? Nemá čas?
K: on teďko hodně pracuje
V: jo no tak to jo. takže jsi tu sama nebo s kym tady jsi?
K: sama a je mi docela fajn.
V: jo a co děláš takhle sama, jak se zabavíš?
K: já se zabavím tím, že hraju na jednom, na internetu takovou jednu hru a tam choděj 4 kamarádky jmenuje se horse a to je taková hra, kde se musíš starat o koně.
V: fakt jo?
K: a nebo na farmě.
V: to je nějaká to jsem něco slyšela o farmě, že tam jsou zvířátka nějaký a staráš se o ně?
K: uhm
V: no a když ti něco nejde, rozčiluješ se u toho?
K: ani ne
V: ne nerozčiluješ nejseš typ, že bys byla naštvaná dlouho nebo tak?
K: no dneska jsem byla
V: jo a proč?
K: no protože jsme se trochu pohádaly všechny
V: jo a kvuli čemu?
K: no kvuli jedný věci (smích). Je to kvuli tomu, že se Alča moc vychloubala. Říkala, že měla 4 jedničky podtržený za dnešek, ale přitom měla jenom 2.
V: aha, no tak to jo.
K: a ještě měla jenom 2 nepodtržený
V: a to si budete nějak vyřikávat spolu? Nebo jak to vyřešíte?
K: ne
V: budete to nějak řešit Jano
K: ne
V: nebudete se u o tom bavit jo?
K: no alča je takovej typ
V: no a jak jsi jí dala najevo, že seš na ní naštvaná,
K: nebavila jsem se s ní.
V: jo takže hned pozná, že seš na ní naštvaná
K: alča jo ale gabča by to nepoznala
V: jaktože by to gabča nepoznala
K: gabča není moc všímavá
V: no a s kym seš ještě z dospělejch teda stejně starejch nebo starším jako je Káťa.
K: Už s nikym ale ještě jenom s Martininou mámou, protož s tou chodíme do dětskýho koutku
V: aha no a co tam děláte v dětským koutku?
K: no on to není dětskej koutek pro mrňata, tam se hraje taková hra a ono si vybereš barvu, třeba zelenou a tam ti potom svítěj, jsou tam takový kostičky a je tam, svítí tam takový kolečko, třeba růžový kolečko a umíš ho dát do tý.. a nesmí se podvádět, ono to zaznamená tvůj otisk ruky
V: aha, no a co se ti v poslední době nejvíc povedlo, z čeho si měla radost?
K: ani z ničeho. Jo jenom z toho, že za chvilku jedeme na školu v přírodě
V:jo. a kam jedete?
K: to přesně nevim ale jedeme až bohužel v tom, v květnu
V: v květnu, tak už se těšíš na květen. No tak mi tady ukážeš tady co jsi nakreslila?
K: že jí mám hrozně ráda a že doufám, že se budeme vídat víc, potom v zimě abysme stavěly sněhuláka, ještě jednou abychom si mohli jít zaplavat, udělat v létě piknik a potom ještě jít na nějakou pražskou památku
V: uhm, no krásný
K: tady je srdíček, že jí chci vídat, tady jsou koule a sněhulák, že chci stavět toho sněhuláka, tady je voda kvuli tomu plavání, tady jsou kytky že s ní chci udělat piknik tady v parku a tady je petřínská rozhledna jako jedna památka
V: uhm, no tak to se máš na co těšit. A těšíš se vždycky na setkání s Káťou?
K: moc my jezdíme teďkon na Karlovo náměstí

V: jo a co tam děláte
K: no tam se hlavně vídáme
V: jo a byla někdy to chvíle nebo situace, kdy ses nětěšila na to setkání? Ne, vždycky se těšíš jo. A někdy jste se třeba neshodly.?
K: shodly jsme se vždycky
V: jo takže si rozumíte takhle
K: uhm
V: no a poslouchá tě Káťa, když jí něco říkáš
K: uhm
V: no a jak ve třídě vycházíš se spolužákama ve třídě?
K: s klukama ne, ale s holkama jo
V: jo s klukama jste holky proti klukum ve třídě?
K: tři ne
V: kolik vás tam je holek
K: deset
V: a kluků
K: devět
V: jo, takže jste půl napůl vyrovnaný viď. No a jaký máš ještě jiný zájmy třeba jestli děláš nějakej sport nebo chodíš?
K: ráda plavu, hrozně ráda hraju tenis, ale ze všeho nejradši hraju florbal
V: florbal, tě bavěj sporty hodně takhle při tělocviku že jo?
K: uhm, nebo házení bumerangem
V: a je něco co ti opravdu jde?
K: ta vybika nebo teď jsem se rozjela v basketbalu
V: v basketu jo? No pěkný. Tak to je hezký. No a jaký to je mít dobrovolníka?
K: hrozně dobrý protože se aspoň nenudím doma
V: jo a doporučila bys to ještě dětem nějakejm dalším u takhle?
K: alče, alče ne, Michaele, protože ta nemá žádnýho sourozence a potřebovala by kamarádku, já taky nemám pořád čas a tedka chodím hodně ke kamarádkám, ale k Michaele teda zrovna ne
V: no a co tě nejvíc baví na tom, že se s Káťou setkáváte?
K: že jí vždycky vidím a jsem hrozně ráda
V: no a jaká..?
K: až jí příště uvidím, tak jí dám dárek, protože měla svátek no a hodně dlou, hodně daleko, hodně dávno, mně ten dárek bude trvat ještě asi měsíc.
V: no a co pro ni máš?
K: no takovou kočičku, podobnou jako má táta, ale trochu jinou
V: no pěkný, to se jí bude líbit určitě. No a bylo něco co se třeba od tebe naučila Káťa nebo co naučila ona tebe?
K: Pavla mě naučila, aby sem se hned nevzdávala
V: a ty ses vzdávala? Kdy?
K: když jsme chodily na plavání, tak už jsem to chtěla málem vzdát, že už neupluju jednou, ale přitom jsem uplula všechno
V: aha
K: a přitom jsem překonala i Martinu Plukovou, to je nejlepší sportovkyně z naší třídy
V: aha, no to je hezký
K: a nepřekonala jsem jí ve šipce, to mi ještě moc nejde
V: to se ještě naučíš, jak dlouho chodíte plavat?
K: my jsme chodili ve školce a potom ještě celou druhou třídu vždycky první hodinu v pondělí
V: no a říká ti někdy Káťa jak by ses měla chodvat nebo ti radí?
K: nene
V: no a jak si myslíš, že by tě popsala Káťa?
K: nevim
V: no a hrajete si spolu?
K: hodně
V: no a je něco co bys jí třeba neřekla, co by ses jí bála říct?

K: Není
V: a vynechala jsi někdy schůzku s ní, že byste se neviděly nebo tak?
K: ne já ještě skoro nebyla nemocná. Jediný co jsem měla tak byla byly ty neštovice.
V: a to jsi musela bejt dlouho doma viď?
K: a hrozně svrběly
V: no a co myslíš že se změnilo od tý doby co se vídáš s Káťou takhle. Změnilo se něco pozoruješ?
K: ne
V: třeba že vycházíš líp se spolužákama nebo kámoškama
K: ne, jenom že s alčou už se tolik nehádám a kamarádím s ní víc. A navíc se už nebojím ani Gabči požádat. já jsem dneska neměla flétnu, tak jsem jí požádala a hrozně jsem se bála, ale nakonec jsem si vzpomněla na to, co mi řekla Pavla a nebála jsem se jí požádat a stejně dneska hudečka nebyla. Protože jsme nedodělali výtvarnou práci
V: no a ještě mi řekni, jestli máš něco ve škole, co tě vůbec nebaví co nemáš ráda
K: no nejde mi matika ale za to jsem vč, vč, v úterý dostala tu jedničku podtrženou
V: jo tak to je supr, a ještě něco je co se ti nelíbí nebo co tě nebaví za předmět?
K: a ve škole je to lepší nebo horší než dřív?
K: lepší, teď mi vychází z vlastivědy jednička
V: takže ses zlepšila jo?
K: uhm a ten předmět kterej mi nejde je přírodověda ještě. Jsem z ní dostala trojku včera, takovej menší test
V: jo no a kdo se s tebou učí, zvládáš to sama se učit jo, že vždycky zabereš a sedneš si na to jo?
K: jinak bych nedostala tu jedničku podtrženou a nebojim se ani před tím seem se bála kamarádky nebo paní učitelky zeptat co máme za úkol a teď už se nebojim tolik. Nebo když jsme báli vybiku a proti mně byl největší soupeř, tak jsem se taky tolik nedala a nenechala jsem se hned vybít. A navíc jsem ho vybila hned, protože se otočl zády, to bylo lehký.
V: je to nečekal viď?
V:no a v čem si myslíš, že je dobrý scházet se s dobrovolníkem na rozdíl od jinejch dospělejch?
K: protože s dospělýma není tolik legrace jako s dobrovolníkem
V: a myslíš, že by ostatní děti v tvym věku měly taky mít dobrovolníka?
K: jo, ale nedoporučovala bych to tomu kdo má sourozence, protože potom si budou ty sourozenci myslet, že je tolik nezajímaj
V: aha, no tak to jo. No a co v programu pět p, chodiš na nějaký akce?
K: byla jsem na hodně akcích, byla jsem na všech kromě malý farmy. Byla jsem na opíkání a tam bylo hodně málo dětí a potom jsem byla na tý vánoční burze a na bowlingu.
V: jo no pěkný a to ses viděla i s ostatníma dětma že jo?
K: uhm,
V: bavíš se s nima.
K: no hodě…. Kromě těch dospělejch
V: a co koordinátorka programu?
K: koordinátorka?
V: no ty paní, který vlastně ti jsou v tom programu, který ho vedou?
K: no Radku mám hrozně ráda, protože má dvě děti a Tedíka a Márinku a Márinka se hrozně kamarádí s Dančou, a to je moje nejlepší kamarádka z tábora
V: no a máš pocit, že s ní můžeš mluvit o Kátě?
K: no s Dančou moc ne.
V: no já myslim tu koordinátorku
K:Ne. se jí to stydím říct
V: stydíš říct?
K: já jsem stydlivá
V: no a kdyby se něco dělo tak bys jí to řekla?
K: jo to jo
V: no a o čem spolu nejčastěji mluvíte, když se vidíte?
K: no Pavla se mě vyptává jestli jsem zdravá, jestli může počítat s další schůzkou, počítám s další schůzkou jestli jí napíšu zas mail atd.

V: no a je něco co bys změnila v komunikaci s tou radkou? Vyhovuje ti to takhle až na to že se někdy stydíš jo?
K: uhm
V: no a když ti něco třeba nejde nebo prohraješ nějakou hru, je ti to dlouho líto nebo vztekáš se u toho?
K: ne, já se smířím s prohrou
V: jo, teda tak to jsi hodně statečná. No a umíš se na něco zaměřit, když potřebuješ, na něco soustředit?
K: ne, mě to napadne až po 10min, když už mě to učení moc neba
V: tak to bejvá viď?
K. ale pro každýho mám teď dva dárky. Jeden je úplně stejný ale druhý má každý jiný kvuli svý vlastnosti. Tak třeba štěpnička má rád fotbal tak jsem mu dala takový nějaký kolečko fotbalu jestli on ho pozná.
V: uhm, no pěkný
K: nebo alče jsem dala berušku, prottože jí zajímá příroda, nebo barče jsem zase dala takovej prstýnek s králíčkem, protože má ráda králíčky a zajíčky
V: fakt? Má ráda zvířatka?
K: to jsou jako ale ty menší zajíčkové králíčkové a tak
V: a ty máš nejradši co?
K: já mám za zvířatko nejradši andulky a kočky a koně. Za barvu mám nejradši takovou světle modrou a no mám toho ráda moc, ale vyjadřovala bych to tady hodinu
V: no a umíš vyjádřit když seš třeba smutná nebo když tě něco trápí, umíš to dát najevo?
K: uhm, já vyjadřuju že jsem smutná, když udělám takovej smutnej obličej jako pes
V: máš to natrénovaný viď?
K: mě to naučila Marťa, jí to vždycky vychází
V: no a když máš radost, s kým se o ni dělíš, komu to můžeš říct?
K: mejch sedm, svým, svejm sedmi kamarádkám
V: a ještě nějakýmu dospělýmu
K: jenom Pavle
V: a Taťkovi?
K: taťkovi jo