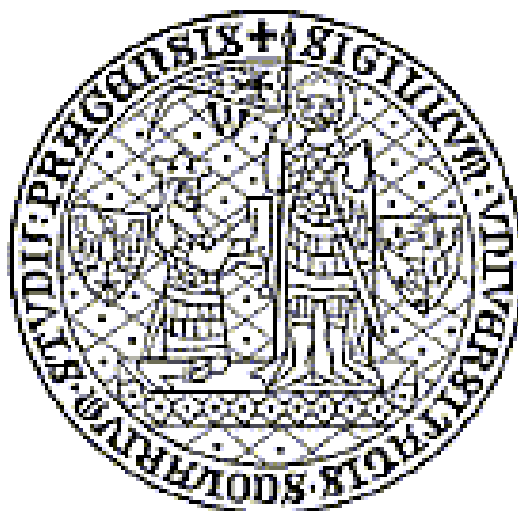


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra psychologie



Vliv resilience a sociální opory v mentoringových vztazích u školních dětí

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Petra Novotná

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

Praha 2014

Prohlášení

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

V Praze 27.6.2014

.....

Petra Novotná

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D., za odborné vedení, směřování, 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.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá střednědobými vlivy partnerských mentoringových programů z hlediska resilience a sociální opory na příjemce péče, tedy dítě či dospívajícího z rizikového prostředí či rizikovým faktorům vystavené. Data této studie vycházejí z *Mezinárodního srovnávacího výzkumu mentoringu v mentoringovém programu Big Brothers Big Sisters- Pět P v České republice*, který je výjimečný hloubkovým a longitudinálním zachycením 7 mentoringových dvojic dobrovolníků a jejich svěřenců. Tato práce je sekundární analýzou dat představené studie, v jejímž rámci se zabývá specifiky mentoringových programů dětí a dospívajících, koncepty resilience a sociální opory v kontextu těchto komunitních intervencí, souvisejících aspektů a shrnuje pozorovatelné vlivy z hlediska přínosů na klienty programu v rámci časového horizontu ročního působení.

Klíčová slova: mentoring, mentoringové programy, dobrovolnictví, resilience, sociální opora, sítě, sociální kapitál, attachement

Abstract

This diploma thesis is concerned with medium-term benefits of peer mentoring programs from the point of resilience and social support to the care recipients- children and adolescents from risk environment or with risk factors influenced. Data of this study comes from International peer mentoring survey *Big Brothers Big Sisters- Pět P in Czech republic*. The study is important for its in-depth and longitudinal (1 year) survey of 7 mentoring couples. Thesis is secondary analysis of mentioned study and is interested in concepts of resilience and social support in context of mentoring community interferences.

Key words: Mentoring, Mentoring programs, Voluntary, Resilience, Social support, Social network, Social capital, Attachement

Obsah

Abstrakt česky, anglicky.....	2
1. Úvod	5
Teoretická část	
2. Mentoringové programy.....	7
2.1 Mentoring, mentor, mentee.....	7
2.2 Přirozený a formální mentoring.....	8
2.3 Působení mentoringových programů.....	9
2.3.1 BBBS obecně, historie.....	11
2.3.2 Pět P.....	12
2.3.3 Lata.....	15
2.4 Mentoring jako komunitní intervence.....	15
2.5 Ekologický model Bronfenbrennera.....	17
3. Resilience	19
3.1 Resilience a mentoringové programy.....	19
3.2 Model pozitivního vývoje dětí a dospívajících- vyrovnávací model.....	30
3.3 Preventivní model formálního mentoringu- model ochranných faktorů.....	30
3.4 Studie resilience.....	31
3.5 Attachement.....	32
4. Sociální opora.....	37
4.1 Pojem sociální opora.....	37
4.2 Výzkumy sociální opory.....	41
4.3 Sociální opora a mentoring.....	42
4.4 Sítě v kontextu mentoringu.....	43
4.5 Mentoring a sociální kapitál.....	45
5. Cíle mentoringových programů.....	48
Metodologická část	
6. Metodologie.....	53
6.1 Výzkumné otázky.....	53
6.2 Design výzkumu.....	53
6.3 Etika výzkumu.....	55

6.4 Výzkumný vzorek.....	55
6.5 Použitá metoda.....	56
6.6 Případové studie 7 mentoringových dvojic.....	57
6.7 Analýza a interpretace dat.....	85
6.8 Závěry výzkumných otázek.....	100
7. Závěr a diskuze.....	102
8. Literatura.....	106
9. Přílohy.....	110

1. Úvod

Jako lidé se vyznačujeme specifickou, trvalou potřebou pevné citové vazby k blízké osobě. Tuto roli zastává v prvních letech života dítěte pečující osoba, obvykle rodič, který svou láskou přispívá k utváření psychiky dítěte a výrazně ovlivňuje primární socializaci. S vývojem dítěte a jeho přibývajícím věkem roste význam okolí, tedy vrstevníků a dalších dospělých, důležitých osob (jiných než rodičů) působících jako sociální opora a zdroj socializace dítěte (Pavlicová, 2013). Významné osoby v životě dítěte označujeme jako mentory. Takovouto významnou osobou může být soused, příbuzný, učitel, kamarádův rodič, trenér, chůva, atp. Utvářenou vazbu mezi mentorem a dítětem nazýváme mentoringovým vztahem. V případě, že dítě nemá možnost navázat citový vztah s dospělou osobou přirozeným způsobem, může být zprostředkován pomocí formálního mentoringového programu prostřednictvím dobrovolníka- „mentora“, který se s dítětem snaží spřátelit, rozvíjet jeho dovednosti, schopnosti a podílet se na pozitivním utváření jeho osobnosti.

V posledních letech se tento mezigenerační mentoringový vztah stal nástrojem sociálních intervencí v západních zemích, který je zaměřen na děti a adolescenty pocházející z rizikových prostředí. Cílem mentoringových programů je, kromě prevence sociální patologie, zvyšování kvality života ohrožených dětí, posilování kompetencí, opory a posílení resilience při procházení životními fázemi dítěte a dospívajících.

Tato diplomová práce si klade za cíl seznámit se střednědobými přínosy mentoringových vztahů partnerských dvojic, tj. přínosy, které budou pravděpodobně působit i po ukončení mentoringových vztahů. Tato práce je sekundární analýzou dat hloubkové studie *Mezinárodního srovnávacího výzkumu mentoringu mentoringového programu Big Brothers Big Sisters- Pět P v České republice*, která je významná longitudinálním zachycením 7 mentoringových dvojic v ročním horizontu, v rámci něhož se zaměřovala na zachycení kvality mentoringového vztahu.

Diplomová práce se sestává z několika částí. Nejdříve se seznámíme s teoretickým rámcem mentoringu, jeho znaky, charakteristikami a cíli. Mentoring dětí a dospívajících chápeme jako důležitý zdroj zdravého vývoje dítěte, zdroj resilience a sociální opory, kterým bude věnována pozornost následně. Dále se v kapitolách seznámíme s těmito dvěma klíčovými pojmy (resilience, sociální opora) v rámci komplexního zasazení do problematiky mentoringových intervencí. V poslední části teoretického zpracování nás

zajímají přínosy a cíle samotných mentoringových programů, přičemž se koncepce práce opírá o poznatky ze studií, knih a vědeckých článků publikovaných v českém i zahraničním kontextu.

V druhé, metodologické části, se bude naše pozornost ubírat na získaná data, seznámíme se se 7 případovými studii, na které navážeme jejich obsahovou analýzou a interpretací, kde zhodnotíme pozorovatelné vlivy těchto partnerských vztahů z hlediska resilience a sociální opory.

2. Mentoringové programy

2.1 Mentoring, mentor, mentee

Původ koncepce mentoringu pochází z 3 000 let starého Homérova díla Odyssea, kde postava Mentora byla ztvárněním dobrého přítele a rádce Odyssea zastávajícího roli dobrého přítele Homérova syna (Baker, Maguire, 2005). Potřeba laskavého přítele v podobě staršího, zkušenějšího člověka stále přetrvává v pozitivním slova smyslu (není to někdo, kdo by poučoval, káral či napomínal). Pokud takováto postava není dostupná v přirozeném prostředí dítěte, je možné ji zprostředkovat formálním mentoringovým programem, který umožní dítěti či dospívajícímu prožít vztahu s takovýmto starším „přítelem“.

Mentoring můžeme charakterizovat jako *blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora (dobrovolníka), který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (menteemu)*- 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 (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Mentoring dětí a dospívajících je 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/#.UpotmsQreul>). Dítěti se věnuje osoba, která na něj má čas, dítě se má komu svěřit, s kým si hrát, rozvíjet své dovednosti nebo získávat nové a prostřednictvím tohoto programu nabývat sebejistoty a osvojovat si prosociální vzorce chování a prožívání. **Dobrovolník** zaujímá spíše roli průvodce, tedy **nedirektivního „přítele“**, nežli aktivního vůdce. **Mentor** je někdo, kdo má větší zkušenosti a znalosti, nežli jeho chráněnc (mentee), je pro dítě starším kamarádem, **pozitivním vzorem**. Mentorem může být příbuzný, soused, učitel, trenér či dobrovolník. Jeho funkcí není nahradit rodiče, ale působit výchovně a pomáhat dítěti při osobnostním, vědomostním a sociálním rozvoji v rámci vytvořeného emocionálního pouta. Dvojice společně svůj vztah buduje a hledá k sobě cestu. Dobrovolník poskytuje dítěti sociální oporu, příležitost naučit se něčemu novému a v případě potřeby obhájí 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, chráněnc je mladší partner mentora ve věku **do 25 let**, kterému má formální mentoringový program pomoci *předcházet jeho sociálnímu znevýhodnění (ohrožení) či ho redukovat*. Mentee se od svého dobrovolníka může učit novým znalostem, zvyklostem a jiným náhledům na běžné situace či problémy.

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.

Základními znaky mentoringu (Brumovská, Seidlová Málková, 2010) jsou:

- **Jedinečnost** (každý mentorský vztah je svým způsobem jedinečným poutem dvou lidí),
- **Proces učení** (snaha zprostředkovat nové vědomosti a dovednosti),
- **Sociální opora** ze strany mentora (snaha o naplnění potřeb svěřence),
- **Reciprocita** (primárním cílem stále zůstává podpora dítěte),
- **Dynamičnost** (vztah se postupně mění, s délkou vztahu vzrůstá přínos).

2.2 Přirozený a formální mentoring

Přirozené vzájemné spojení dvou lidí v jakékoli fázi života, které se vyznačuje loajalitou a zájmem označujeme jako **přirozený mentoring**. V centru zájmu je chráněnc, který se ve vztahu něčemu učí (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Mezi znaky takového vztahu patří *respekt a důvěra, vzájemná tolerance a zájem*. To umožňuje kognitivní a emocionální rozvoj svěřence. Vztah můžeme připodobnit k podobě přátelství se starším člověkem, je *vzájemně přínosný*. Starší osobou bývají **významní dospělí** v životě

dítěte či dospívajícího, kteří **bez vnější motivace a vnějšího vedení podporují mladého jedince**. Poslední výzkumy (Zimmerman, Bingerheumer, Behrendtová, 2005) dokládají, že přirozené mentorské vztahy jsou častější a dlouhodobější, což je vysvětlováno právě jejich přirozeným vznikem, např. Wernerová a Smithová (Pavlicová, 2013) ve studii havajských ohrožených dětí (z dětí vyrostly zdraví a přizpůsobiví jedinci), které ve svém životě takového významného dospělého měly, poukázaly na skutečnost, že mentoring je klíčem k rozvoji resilience i v pozdějším věku, pomáhá čelit rizikům, pozitivně utvářet identitu během celého vývoje. Bohužel, v dnešní době vzniká čím dál méně takovýchto přirozených vztahů, oproti tomu přibývá dětí, které žijí v rizikových prostředích (chudoba, pouze jeden rodič, větší počet dětí v rodině, velký důraz kladený na individualitu dítěte, sociální patologie rodičů, atp.).

Formálním mentoringem rozumíme *strukturovaný vztah dítěte a dobrovolníka*, mentora, utvářený mentoringovým programem a vedený profesionály (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Formální mentoringové vztahy nahrazují neformální mentorské vztahy znevýhodněných dětí **vztahy uměle vytvořenými**. Cílem je dosažení maximální kvality a využívání principů mentoringu. Koordinátoři jsou profesionální pracovníci sestavující dvojice za pomoci psychologických poznatků, aby eliminovali riziko neúspěchu vztahu.

2.3 Působení mentoringových programů

Mentoring je jedna z oblíbených *sociálních intervencí* americké společnosti, kde jsou vytvořeny přibližně 3 miliony formálních mentorských vztahů. V západních společnostech (a nejen v nich) vzniká zájem o tento typ vztahů, o čemž svědčí i četná typologie těchto vztahů.

Typologie mentoringu odráží jeho přínosy:

- **Klasický mentoring:** vztah zkušenějšího mentora s dítětem či dospívajícím. Mentor dítěti poskytuje podporu, radu, povzbuzuje ho a má zájem o jeho pozitivní vývoj. Tento typ mentoringu je převládající,

- **Vrstevníkový mentoring:** starší a mladší vrstevník se spolu setkávají, stále jsou ještě dospívajícími, přičemž starší pomáhá mladšímu se zařazením do kolektivu,
- **Mezigenerační mentoring:** vztah mezi mentorem a chráněncem dělí až několik generací,
- **Skupinový mentoring:** setkání skupiny (6-10 klientů) a jednoho či více mentorů, oblastí zájmu jsou skupinové procesy,
- **E-mentoring:** poměrně raná forma mentoringu, komunikace se uskutečňuje prostřednictvím médií (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Mentori se nesnaží dítě napravovat nebo ho vychovávat, ale *vytvářet přátelský vztah* s pocitem důvěry, který budou zúčastněné strany pozitivně přijímat. Aby byl mentoring přínosný, měl by poskytovat *prevenci sociální patologie*, záškoláctví, lhaní, krádeže, zneužívání drog, či alkoholu, atp.), zvyšovat *kvalitu života* ohrožených dětí prostřednictvím zaměření se na vhodné aktivity, *obohacovat sociální zázemí* dítěte a podněcovat jeho kompetence vedoucí ke vzniku a posílení *resilience* nejen *v přítomnosti, ale i v budoucnosti* (Pavlicová, 2013).

Bylo prokázáno významné spojení mezi zapojením se do mentoringového vztahu a pozitivními výsledky vývoje. Tyto spojení jsou mírná a závisí na intervencích 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 (Brady, 2010).

V longitudinální studii dospívajících dětí zapojených do mentoringového vztahu, došli DuBois a Silverthorn (Dubois, Silverthorn, 2005) k závěru, že jedinci zapojení v průběhu dospívání do mentoringového programu, jeví 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 ganech, rvačky, rizikové chování) a *zdraví* (cvičení, plánované rodičovství). Poslední výzkumy (DuBois, Rhodes, 2006) poukazují na skutečnost, že 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.

Prospěšné ovlivňování mladých lidí 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 (Brady, 2010) amerického mentoringového programu Big Brothers Big Sisters (BBBS) bylo potvrzeno, že *přínosy* takového 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 podobají chování kontrolní skupiny (Brady, 2010).

Síla vazby je ovlivněna dynamikou vzájemných interakcí. Výsledky vztahu jsou příznivější, pokud kromě ***opory je 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: ***sociální, emoční, kognitivní a identitní souvislosti*** (Rhodes, 2005). Pozitivní *sociální a emoční 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 menteeemu dveře k dalším aktivitám, zdrojům a edukačním či pracovním možnostem, s nimiž se mohou identifikovat.

2.3.1 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 (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). V současné době program expanduje obzvláště do bývalých komunistických zemí.

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

2.3.2 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**, kteří 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/#.UpotmsQreul>). Dvojice dobrovolníka a klienta se schází nejméně po dobu *10 měsíců* na jedno odpoledne v týdně 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.

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. Prahy, Olomouce, Ústí nad Labem, Liberce, Kroměříže, Brna, Plzně, Ostravy, Třebíče, 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.

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*** (Šmídová, 2008):

- 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.

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 a dospívající, jejichž *vývoj je či může být ohrožen nepříznivými podmínkami* v prostředí, ve kterém 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). Dobrovolníci podstoupí, před započítím setkávání se svými svěřenci, interní výcvik podle standardů programu Pět P. 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, motivace 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.

2.3.3 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**“ (<http://www.lata.cz/>). 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 (eeg biofeedback, možnosti doučování) a rozvoj svých dobrovolníků.

2.4 Mentoring jako komunitní intervence

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 těchto 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*.

Můžeme tvrdit, že 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 a působit jako podpora pro nábor dobrovolnických sil) (Rhodes, 1994; Brady, Dolan, 2009).

Komunitní služby a programy pro děti a rodiny vedeny *komunitou zaměřenou na práci a zlepšení situace znevýhodněných dětí*, zažily velký spurt od roku 1990. Mnoho komunitních programů pro děti a rodiny je podporováno a vedeno neziskovým sektorem na bázi dobrovolných 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, 2007, str.16). 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 jsou označovány 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 a pocitu duševní pohody*** u dospívajících a facilitující ***úspěšný přechod z dětství do dospělosti***, které jsou následující: ***fyzický rozvoj, intelektuální rozvoj*** (včetně kritického myšlení, školního úspěchu, životních dovedností), ***psychický a emocionální rozvoj*** (včetně dobrých copingových strategií, sebevědomí v osobní účinnosti a prosociálních hodnotách) a ***sociální rozvoj*** (včetně sounáležitosti s rodiči, vrstevníky a dalšími dospělými, smysl pro sociální integraci) (Brady, 2010, str.36).

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 setkávání neprobíhá jen otevřené hovoření o problémech, ale je brán ohled i na celkový potenciál mladého jedince.

Výzkumy mentoringu, 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.) (Brady, 2010), čemuž se budeme věnovat v následující části.

2.5 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.

Bronfenbrennerův 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, str.338), tyto procesy jsou tedy chápány 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 *vzít 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 nacházejí. Belsky a jiní (Brady, 2010) ukázali, že špatné zacházení s dětmi převažuje v kulturách opomíjejících či podceňujících postavení dítěte. S dítětem je zacházeno hůře v komunitách, které jsou socioekonomicky deprivované a v rodinách s generačními vzory zneužívání a zanedbávání (Barnes, McGuire, 1997).

Začátkem 90.let byl přijat v USA na základě výzkumu týraných a zanedbávaných dětí *Národním výzkumným koncilem*¹ ekologický model ukazující na skutečnost, že dysfunkční rodiny jsou často součástí dysfunkčního prostředí, na což reaguje APA² 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 pro ***přehodnocení způsobu intervence a přispěl ke zlepšení životů jedinců žijících ve znevýhodněných podmínkách.***

V posledních letech stoupá zájem o tuto problematiku, 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) a ***sociální opora*** dítěte a mladých lidí při překonávání nepřízně a důležitost pochopení toho, co je pro děti a mladé lidi cenné.

¹ National Research Council (1993), Child Abuse and Neglect

² American Psychological Association

3. Resilience

3.1 Resilience a mentoringové programy

Resilienci definujeme *schopnost překonat nebo se lehce přizpůsobit nepříznivým podmínkám či změnám prostředí*, ve kterém se jedinec nachází, dále jako *schopnost překonat rizika situací*, v nichž se člověk může nacházet, a to *způsobem, kterým se jedinec vyhne delikvenci a antisociálnímu chování*, které by z dané situace mohlo potenciálně vzejít (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Resilienci považujeme za *osobnostní rys či charakteristiku*, je to schopnost vypořádat se účinně se stresem či nepřízní (Šolcová, 2009, str. 11). Tato schopnost či proces fluktuuje v čase a odvíjí se od řady faktorů stojících mimo dítě, přičemž je podstatná pozitivní adaptace- lepší adaptace, než jakou je možné očekávat při znalosti nepříznivých okolností, kterým je subjekt vystaven (Šolcová, 2009).

Resilience představuje kombinaci osobnostních charakteristik, aktivní účasti v sociálně interaktivních procesech a přístup k sociálním zdrojům umožňující pozitivní vývoj i přes množství rizik (Vošická, 2013).

Mírou resilience je *úspěch v dosažení vývojových cílů*. Resilience je souhrnným *výsledkem dynamických procesů vzájemného působení* mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času. Úspěšné překonání náročné situace neznamená předjímání úspěšného překonání další obtíže, resilience je diferencovaná, v případě dětí k ní vedou vícečetné a někdy dokonce neočekávané cesty.

Šolcová (Šolcová, 2009) uvádí **členění** Ruttera, který tvrdí, že nikdo není obdařen absolutní odolností a jedná se o víceúrovňový jev lišící se:

- *Interindividuálně,*
- *Situačně,*
- *Nachází svůj zdroj jednak v jedinci, jednak v sociálním kontextu,*
- *Podléhá vývoji stejně jako jiné charakteristiky* (Šolcová, 2009).

Za **rizikové faktory** jsou považovány *environmentální stresory* zvyšující u dítěte pravděpodobnost špatné adaptace nebo negativních důsledků v oblasti zdraví, školního

výkonu a sociálního přizpůsobení - tedy traumatické životní události, chudoba, rodinný konflikt, dlouhodobé vystavení násilí či vážné problémy rodičů jako je alkoholismus, závažná nemoc, apod.

Jenkinsová (Šolcová, 2009) rozlišuje **proximální a distální rizikové faktory**:

- *Proximální* rizikové faktory: *působí na jedince přímo* (problematický rodič, konflikt mezi rodiči, přátelství s nevhodným spolužákem, duševní nemoc rodiče)
- *Distální* faktory jsou *zprostředkovány proximálními faktory* (vyrůstání ve čtvrti s vysokou kriminalitou, expozice válečnému konfliktu, atp.).

Kompetenci označujeme *adaptivní chování a jednání dítěte odpovídající vývojovému období* dítěte, tedy co společnost očekává od průměrného dítěte určitého věku. Statisticky kompetence operacionalizujeme jako predikci rizika sestaveného na základě několika rizikových faktorů a porovnáním skutečného výkonu s výkonem predikovaným statisticky.

Zcitlivující či oslabující faktory jsou charakteristiky činící jedince zranitelnějším v případě, že je vystaven rizikovým faktorům. Samy o sobě nejsou stresovými faktory.

Riziko či nepřítel charakterizujeme jako *očekávanou pravděpodobnost maladaptace*. Rizikem mohou být genetické, biologické, psychologické, environmentální či socioekonomické faktory, přičemž je snadnější vypořádat se s jedním rizikem, než s kumulovanými či opakovanými rizikovými faktory. Odborníci snáze specifikují škodlivé faktory, nežli ochraňující. Důvodem je neexistence univerzálních protektivních faktorů.

Mezi vysoce rizikové faktory řadíme (Werner, 1996 in Šolcová, 2009):

- chudobu,
- střední až těžké perinatální komplikace,
- vývojové nepravidelnosti a opoždění,
- genetické abnormality a psychopatologie u některého z rodičů.

Dalšími **zdroji stresu dětí a adolescentů** jsou:

- dlouhodobá absence primární péče v prvním roce života,
- narození sourozence do dvou let věku dítěte,
- vážné a opakované dětské nemoci,

- chronická choroba rodiče, duševní choroba rodiče,
- sourozenec s handicapem,
- výukové problémy či problémové chování,
- chronické rodinné neshody,
- absence otce,
- ztráta zaměstnání či dočasná nezaměstnanost rodičů,
- změna bydliště, změna školy,
- nový sňatek matky a příchod nevlastního otce do rodiny,
- odchod či smrt staršího sourozence či blízkého kamaráda,
- umístění do pěstounské péče.

Nejzávažnějšími z těchto faktorů jsou násilí, válka, smrt rodiče a chudoba spočívající v materiálním nedostatku a deprivace potřeb rodičů a dětí a v sociálním dopadu s sebou nesoucí:

- stud za to, že nejsem takový jako spolužáci,
- vyloučení ze společnosti vrstevníků,
- zvýšenou pravděpodobnost ubližování a šikanování vrstevníky (příčinou bývají základní hygienické a společenské návyky, primárně ne přímo chudoba) (Šolcová, 2009).

Rutter (Šolcová, 2009) popsal *sedm rodinných rizikových faktorů* vedoucích k psychickým poruchám u dětí: *závažný manželský nesoulad, nízký socioekonomický status, život na malém přelidněném prostoru/ mnohočetná rodina, kriminalita rodičů, psychická porucha matky a přijetí dítěte do pěstounské péče*. Přítomnost jednoho z těchto faktorů výrazně nezvyšuje přítomnost psychické poruchy, avšak přítomnost dvou a více faktorů (v závislosti na jejich počtu) několikanásobně zvyšuje riziko psychického onemocnění. Oproti tomu působí na kumulativní efekt rizikových faktorů protipól efektivních faktorů, které spolu synergicky spolupůsobí a vzájemně se ovlivňují.

Jak vyplývá z výše uvedeného, resilience nevychází pouze z *osobnostních rysů* jedince, ale do velké míry ji ovlivňuje *okolí jedince* (Vošická, 2013). Proto se někteří autoři domnívají (Liebenberg, Ungar, 2008 in Vošická, 2013), že je resilience dětí a dospívajících *úzce provázána s resiliencí rodin a komunity dítěte či dospívajícího*. Tento

myšlenkový rámec předpokládá úlohu jedince, skupiny, komunity při předcházení, minimalizaci a překonávání následků obtížných situací.

Resilience je zcela běžným fenoménem vyplývajícím z velké části ze základních funkcí lidských adaptivních procesů (které vycházejí z biologické i sociální podstaty jedince) (Vošická, 2013). Pokud jsou tyto procesy chráněny a fungují tak, jak mají, probíhá vývoj dítěte normálně i v případě působení vysoce stresových situací. Ve chvíli ohrožení systému adaptivních procesů, ať už je způsoben vývojem mozku, kognitivními funkcemi, vztahem dítěte a pečující osoby, emocemi, chováním, motivací k učení či interakcí s prostředím. Funkce systému adaptivních procesů je ovlivněna dobrým vztahem rodiče s dítětem, kognitivními schopnostmi a sebeovládáním

Protektivními faktory resilience rozumíme charakteristiky, které ***v interakci s nepřízní či protivenstvím redukují nebo eliminují potenciální negativní účinek*** rizikových faktorů. Jsou to faktory, které také napomáhají resilienci, mohou tvořit protipóly oslabujících faktorů, ale není to podmínkou

Mezi **zdroje protektivních faktorů**, z nichž má možnost jedinec čerpat, jsou:

- ***Kompenzační faktory***: aspekty jedince či prostředí, které dokáží neutralizovat vliv škodlivých faktorů, např. víra, optimismus, vnitřní lokalizace kontroly, aj.

- ***Zvolňující faktory***: faktory napomáhající posilovat resilienci, stresující situace zvládnutelné úrovně, které, pokud jedinec překoná, mají podobný vliv jako očkování u fyzických nemocí (Šolcová, 2009).

Vývojové trumfy, vývojová aktiva a vývojové výhody, jsou faktory prostředí zvyšující pravděpodobnost pozitivních výsledků- od protektivních faktorů se liší v tom smyslu, že ***protektivní faktory*** fungují ve *vztahu k rizikovým jako nárazníky*, jako síly působící proti vlivu rizikových faktorů. Postupně se uplatňují bez ohledu na přítomnost rizikových faktorů (Šolcová, 2009).

Podle *Ruttera* (Šolcová, 2009) je důležitější, než hledání protektivních faktorů, *nalézání vývojových a situačních mechanismů podílejících se v protektivních procesech*.

Wernerová a Smithová (Brady, 2010) na základě svých studií kohorty na Havajském souostroví dospěly k definici **3 skupin protektivních faktorů** (rozlišujících mezi dětmi s vysokou a nízkou resiliencí):

- Alespoň průměrné *kognitivní dovednosti s dispozicí k příjemnému a sociabilnímu jednání* vyvolávající vstřícnou interakci ze strany ostatních osob.
- Laskavé a *vřelé vazby s dospělými* umožňující vyvinutí se důvěry, autonomie a iniciativy u dětí.
- *Schopnost navázat kontakt* se školním prostředím a s podpůrnými občanskými organizacemi (např. církví, mládežnickými skupinami a jinými mimoškolními organizacemi, které mohou být oporou dítěti, děti s vysokou resiliencí často uvádějí pozitivní vzpomínku na svého učitele).

V průběhu výzkumu autorky zjistily, že pokud byly děti dobrými čtenáři, měly dobrý vztah ke škole, vzdělání a realistické plány o svém budoucím profesním uplatnění, převažovalo u nich přesvědčení, že mohou ovlivňovat svůj život, věřily, že zvládnou nesnáze stavějící se do cesty. Podstatné též je, má-li dítě nějakou zálibu či koníčka.

Resilience předpokládá **konstelaci dvou faktorů**:

- *Vystavení nepříznivým podmínkám či okolnostem* (také se hovoří o riziku „risk“)
- *Úspěšnou adaptaci na tyto okolnosti či podmínky.*

M. Ungaro (Šolcová, 2009) volí **konstruktivistický přístup** a považuje resilienci za **výsledek interakcí jedinců**, jejichž cílem je od druhých a od prostředí získání životních zdrojů, jedinec pak na jejich základě může zachovat zdraví za nepříznivých podmínek. Resilience je tedy podle Ungara *schopnost jedince získávat potřebné zdroje, možnost rodiny, obce a kultury poskytnout tyto zdroje kulturně srozumitelnými způsoby* (Ungar, 2006):

. Sestává se z těchto komponent: směřování ke zdraví, schopnost dítěte získat zdroje, a připravenost rodiny, obce a kultury tyto zdroje poskytnout (Šolcová, 2009).

Rizikové a protektivní faktory působí na jedince vždy v nějakém vývojovém, sociálním a kulturním kontextu, jednotlivé faktory však mohou být významné v různých životních fázích a stejné faktory mohou mít v různém kontextu rozdílný vliv.

Resilience není konkrétní vlastností člověka, ale *konstruktem popisujícím procesy a faktory chránící jedince v rizikových situacích*, je to určitý *mechanismus lidské adaptace*, který umožňuje úspěšné překonání těchto rizikových situací. Resilience vychází z běžně dostupných faktorů, jako jsou ty, kterými se lidská adaptace realizuje (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Lidská psychika má svou plasticitu a schopnost překonávat těžké životní situace a krize s úspěchem zpětného nastolení rovnováhy každodenního života.

Oproti rizikovým faktorům nejsou v u protektivních faktorů k dispozici faktory a podmínky platící univerzálně. Podle **Theronové** (Šolcová, 2009), která zkoumala chudou jihoafrickou městskou černošskou mládež, se resilience sestává ze **síly** (agency) pudící jedince být někým a bezpečné vazby.

Síla má 4 komponenty:

- osobní (vůle být někým, vůle učit se),
- rodinnou oporu (podpora vzdělávání dítěte, orientace pečující osoby do budoucnosti, sdělování posilujících zpráv dítěti),
- školní oporu (příležitost ke vzdělání, výuka posilujících dovedností, které lze uplatnit v životě),
- kulturní zakotvenost (orientovaná na překovávání těžkostí).

Vazba má též 4 komponenty:

- kulturní (lidskost jedince je svázána s ostatními lidmi- respekt k ostatním, skupinová solidarita, vědomí vzájemné propojenosti a náležením všech do společného celku),
- rodinnou (emočně podporující pečující osoba, ženská pečující osoba, zázemí širší rodiny),
- učitelů (shodnost výchozí kultury, pozitivní modely rolí, volný přístup),
- komunity (přístup k sousedům a širší rodině).

Hauser (Šolcová, 2009) poukázal, že odolné osoby mají velmi dobrou schopnost sebereflexe, schopnost navazovat a udržet vztahy, vyznačují se vytrvalostí, optimismem a vírou ve smysluplnost života, jsou zvědaví, nebojí se ptát. Protektivní faktory mají kumulativní efekt, podporují se a posilují, např. kombinace vyššího IQ, vyššího

socioekonomického statusu a kvality rodičovských vztahů je pozitivně spojena s kompetencí.

Fergusson a Horwood (Šolcová, 2009) provedli longitudinální studii adolescentů, v níž stanovili rizikové faktory a jejich projevy v psychice a chování adolescentů. Tyto projevy rozdělili na *zvnitřnělé* (např. deprese, pokus o sebevraždu, závislost, násilné chování) a *zvnějšnělé*. Jak je všeobecně známo, i zde bylo zjištěno, že dívky obecně mají sklon k vnitřním projevům a chlapci k vnějším. Protektivním faktorem byl nízký neuroticismus a vysoké sebevědomí, malá propojenost s delikventními adolescenty u vnějších projevů, nízký neuroticismus a nízká úroveň vyhledávání nového, citová vazba s rodičem u vnitřních projevů. **Fuller** (Šolcová, 2009) detekoval faktory důležité pro resilienci u adolescentů- *pocit přínáležení k rodině a společnosti na prvním místě (belonging), dále vazby či propojenost s vrstevníky, vhodná škola, pocit, že je jedinec v rodině milován, mít někoho dospělého mimo rodinu*, který se o jedince v pozitivním slova smyslu zajímá.

Matějček ve studiích zaměřených na psychickou deprivaci (Langmaier, Matějček, 1968) popsal „záchytná místa“ či okolnosti, činitele³ mající vliv, *zastavující či oslabující psychickou deprivaci*. Těmi jsou:

- **Uplatnění intelektových schopností dítěte** ve školní práci- s tím souvisejí i ambice, průbojnost, atp.
- **Uplatnění individuálních schopností a dovedností** v dětské skupině (sport, technické obory, kroužky, atp.)- s tím souvisí uznání vrstevníky a dosažení přijatelného místa ve skupině.
- **Uplatnění tělesné zdatnosti, síly, obratnosti**- tj. významné zejm. ve středním školním věku.
- **Volba vhodného zaměstnání** a úspěšné uplatnění se v něm.
- **Vyspívající sexualita, erotické prožívání v době adolescence.**
- **Manželství, manželské soužití.**
- **Rodičovství, probuzení mateřských a otcovských postojů**, sdílení péče o dítě s někým citově zralým a kompetentním.

³ Tyto okolnosti se objevují vždy znvu, jak bylo prokázáno v dalších studiích (Matějček, Dytrych, 1998).

Garmezy (Garmezy, 1991) popisuje faktory pomáhající studentům z chudých oblastí uspět navzdory nepříznivým podmínkám. Těmito *faktory* jsou *sociální dovednosti* usnadňující kontakt s vrstevníky, dospělými a uspokojující *vrstevnické interakce*, *sociální senzitivita a reaktivita*, *inteligence*, *empatie*, *smysl pro humor*, *dovednost v řešení problémů*. Garmezy doplňuje další charakteristiky, kterými jsou pozitivní interakce s dospělými a vrstevníky, nízká úroveň agresivity při současné vysoké úrovni kooperace, participace a emoční stability, pozitivní sebepojetí, pocit osobnostní síly (x pocit bezmocnosti) a vnitřní lokalizace kontroly.

Zdroje, které mohou přispět k pozitivnímu vývoji a resilienci jsou následující (Ungar, 2006):

- **Přístup k materiálním zdrojům** (nejen přístup k jídlu, bydlení a oblečení, ale také ke vzdělání, ke zdravotnickým službám, atp.),
- **Vztahy** (s významnými dospělými, vrstevníky, dospělými osobami v okolí),
- **Identita** (smysluplnost, náhled na vlastní přednosti a nedostatky, hodnoty, aspirace, spirituální a náboženská identita),
- **Síla a kontrola** (schopnost postarat se o sebe i ostatní),
- **Kulturní pouto** (oddanost k hodnotám, přesvědčením kultury, ke které jedinec přísluší),
- **Sociální spravedlnost**,
- **Koheze** (pocit, že je jedinec sociálně i spirituálně součástí většího celku).

Šolcová (Šolcová, 2009) doplňuje následující zdroje přispívající k pozitivnímu vývoji:

Pohybová aktivita

Pohybová aktivita má protektivní účinek jako schopnost navázat kontakt s mimoškolními organizacemi, uplatnění individuálních schopností, tělesné zdatnosti, ale i odklon od stresujících myšlenek a emocí. Takováto činnost pozitivně ovlivňuje psychofyziologickou odpověď dětského organismu na psychickou zátěž i při anticipaci stresující situace (Šolcová, 2009).

Domácí zvíře

Nepodmiňovaná láska domácího zvířete je pro dítě zdrojem významné sociální síly, která může nahrazovat některé chybějící vztahy. Pozitivního vlivu tohoto působení využívají některé terapeutické programy- kontakt naučí dítě komunikaci, empatii, pečovatelskému a výchovnému chování, důvěře, odpovědnosti, atp. (Šolcová, 2009).

Protektivní faktory na úrovni rodiny

Jedním z nejtěživějších faktorů je chudoba. Představuje omezený přístup k různým sociálním zdrojům, kumulaci akutních i chronických stresujících situací (Šolcová, 2009). Navzdory tomu i v takovýchto rodinách vyrůstají zdravé a odolné děti- faktory, k nimž došli různí autoři a jejichž přítomnost v těchto rodinách usnadňuje zdravý vývoj dítěte, jsou tyto:

- *silná ekonomická základna* (ta u většiny rodin schází)
- *chuť něčeho dosáhnout*
- *adaptabilita*
- *spiritualita*
- *vazby rodiny na okolní sociální prostředí*
- *hrdost na rasový původ*
- *respekt a láska*
- *schopnost poradit si v náročných situacích*
- *začlenění do života okolní společnosti*
- *jednota v rodině* (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

V těchto rodinách byla zaznamenána uklizená domácnost, čistota, knihy, dobře definované role rodičů⁴, přístup k dítěti jako k jedinečné osobnosti, častý kontakt rodičů se školou, stimulující a podporující učitel, zájem rodičů o vzdělání dítěte a jejich očekávání (že dítě bude pilným žákem), rodiče jsou autoritou. V rodině je jasný režim, v rodině nepanují časté konflikty, rodiče vedou děti k aktivitám, které jim pomáhají ve školním výkonu, věnují se každodenní výchově, pečují o rodinu, dovedou připustit, že má dítě v některých oblastech více znalostí, než oni (Šolcová, 2009).

⁴ U hůře adaptovaných dětí bylo patrné, že se matky chovaly jako sourozenci a upřednostňovaly své potřeby před potřebami dětí.

Dobrý vztah s rodiči však může překlenout nepříznivé sociální prostředí (kriminalita, drogy, násilí, atp.) čtvrti jen do určité míry (Vanderbilt, Shaw, 2008), bezpečný je jen při nízké koncentraci sociálních rizik. Vliv a funkce rodiny jsou zprostředkovány a ovlivněny kulturou, různé rodiny/komunity poskytují dítěti odlišné zdroje posilující resilienci a též způsob, jakým rodiny/komunity tuto resilienci vymezují, je kroskulturně odlišný (Ungar, 2006).

Pro dítě je tedy důležitá fungující rodina nebo jedna z rodičovských postav respektující dítě či alespoň stabilní kompetentní osoba (vazebné chování se zaměřuje i k jiným osobám), poskytující mu zpětnou vazbu a instrumentální oporu. **Kvalitní citová vazba** popsána Bowlbym (Bowlby, 2010) má tedy **pro vývoj dítěte zásadní význam**. Citová vazba je definovaná jako **trvalé emoční pouto, kdy dítě vyhledává a udržuje blízkost s určitou osobou, zejm. v podmínkách stresu**. Bowlby odlišil jistou/bezpečnou a nejistou či úzkostnou citovou vazbu, v jejímž rámci zkoumal vliv špatného prostředí na vývoj dítěte. Raná citová vazba přímo nevede k psychopatologickým důsledkům, ale vytváří vstupní předpoklady formující tendence a očekávání jedince v interakci s prostředím. Tato raná citová vazba ovlivňuje neurofyzilogickou a emoční regulaci, nicméně pozdější zkušeností může být přetvářena. Pozdější zkušenost může být **kvalitní vztah s pečující osobou v průběhu dětství, zčásti také citově nakloněné a stimulující prostředí** (Šolcová, 2009). V této souvislosti vzešly mnohé studie (např. Koluchová, 1972, 1976) zabývající se vlivem péče, přičemž se odborníci shodují, že klíčové jsou první měsíce života dítěte. S nesnázemi či špatnou péčí vzniklé po této klíčové době, se děti lépe vyrovnávají, pokud jsou umístěny ke kvalitnímu pečovateli, např. negativní důsledky institucionalizovaných dětí se téměř neprojevují při adopci do 6. měsíce věku dítěte, což je podle Ruttera (Šolcová, 2009) nejdůležitější a nejcitlivější období.

Protektivní faktory ve škole

V průběhu každodenní interakce je škola významným zdrojem resilience pro dítě, dobré vedení je **zdrojem kognitivních a sociálních kompetencí podstatných pro vypořádávání s životním osudem** (Garmezy, 1991; Šolcová, 2009). Škola může vhodně doplňovat rodinu poskytováním stability (pravidel, uspořádání, vztahů), soudržnosti (společné činnosti, komunikace dospělých a dětí, vzájemný respekt), stimulujícího a podporujícího prostředí, dospělí se zajímají o děti a jsou jim vzorem, sociálními kontakty, poskytují pocit přináležení, prostor pro osobní rozvoj. Škola tedy upevňuje pocit úspěchu, autonomie, identity, sebeúcty, odpovědnosti a sebekontroly. Institucemi školy se v dnešní

době miní i předškolní zařízení (jesle, mateřská škola), které jsou podstatné pro detekci a hlášení zvláštností v rodině. Protektivní faktory ve škole jsou shodné s rodinnými faktory- pečující vztah, očekávání- víra v potenciál dítěte a příležitost přispět ostatním (užitečnost, uplatnění dítěte).

Protektivní faktory na úrovni obce/komunity

Součástí této oblasti jsou zájmové, sportovní a náboženské organizace, které dítě navštěvuje ve svém volném čase. Protektivní faktory jsou totožné s faktory rodiny a školy, přičemž je důležitá role dospělého, který by měl mít k dítěti dobrý vztah, věřit v jeho potenciál a poskytovat mu příležitosti být užitečným.

Studie Wernerové a Smithové (Werner, Smith, 1988; Brumovská, Seidlová Málková, 2010) je průkopnickou prací mechanismů odolnosti, prokázala, že jedinci označovaní za odolné ve věku 30 let, byli ve svém dětství ***schopni úspěšně navázat vztah ve svém okolí s tzv. významným dospělým***. Tito jedinci pak byli prokazatelně považováni za sociálně vyspělejší, svůj život úspěšně strukturují a mají osvojené pozitivní hodnoty, chovají se neobvykle vzhledem k předepsaným genderovým rolím (dívky jsou samostatnější a nezávislejší, chlapci umějí lépe vyjadřovat emoce, jsou sociálně vnímavější a oproti vrstevníkům měli lepší pečovatelský cit).

Odolní jedinci přistupují k řešení problémů aktivně a způsobem umožňujícím vytěžit pozitivní sociální interakce z problému. Odolné děti prokazují kontinuální zdravý vývoj navzdory nepříznivým podmínkám za předpokladu, že tyto děti mají vztah nejméně s jedním významným dospělým, který má na dítě požadavky a čeká od něho dobré výsledky, což je jeden z důležitých prediktorů resilience.

Mezi zásadní funkce mentoringového vztahu patří kompenzace za špatnou či chybějící podporu v jiných vztazích dítěte. Současné směry ve výzkumu resilience a sociálních intervencí jsou dva- vyrovnávací model resilience a model ochranných faktorů, na které navazují ve formálním mentoringu dva modely přístupů práce s dětmi a dospívajícími- model pozitivního vývoje dětí a mládeže a preventivní model (Brumovská, Seidlová-Málková, 2010).

3.2 Model pozitivního vývoje dětí a dospívajících- vyrovnávací model

Podle tohoto modelu je *resilience* charakterizována jako *pozitivní podpora a poskytování zdrojů z odolňujících dětí vůči rizikům*. Negativní následky rizik prostředí, kterým je dítě vystaveno tak mohou být eliminovány. Dospívající, jehož vrstevníci podléhají rizikovému chování (např. holdují alkoholu) je též tomuto rizikovému chování vystavován a ohrožen. Takový *negativní vliv* může být *kompenzován* silnou *sociální oporou rodičů či jiných významných dospělých*, to vede k odolání riziku a negativním dopadům, které by mohly dospívajícího postihnout. S touto myšlenkou souvisí přístup pozitivního vývoje mládeže (Positive Youth Development, PYD) . Aktuálně je tento přístup práce s dětmi a mládeží v oblasti neformálního vzdělávání převládající, je používán v mentoringových intervencích. Na základě resilience se tento přístup zaměřuje na *rozvoj silných stránek osobnosti* jednotlivců (strength-based approach), aby děti předcházely podstupování rizik. Kromě prevence sociálních problémů by sociální vědy a praxe měly propagovat *pozitivní vývoj jedinců*- těžištěm je podporování osobnostních dovedností, talentů a silných stránek dospívajících.

Cílem je rozvoj *psychosociálních kompetencí, psychické vyrovnanosti a pohody, podpora* dětí a dospívajících, aby se stali zdravými a aktivními členy společnosti (Brumovská, Seidlová-Málková, 2010). Přístup se zaměřuje na pět hlavních rysů pozitivního rozvoje, tzv. Pět C: *kompetence, sebedůvěra, charakter, sociální vztahy a péče* (competence, confidence, character, connection and caring).

Záměrem tohoto přístupu v rámci mentoringových programů je rozvíjet dovednosti a nadání dětí a dospívajících, jsou zaměřeny na sportovní či kreativní činnosti, neformální vzdělávání, atp.

3.3 Preventivní model formálního mentoringu- model ochranných faktorů

Na základě tohoto přístupu mohou *ochranné faktory zmírnit následky spojené s vystavením se rizikům prostředí*, popřípadě slouží jako *zdroj*, který ještě znásobí výhody

protektivních faktorů a soustředí se na zkoumání ochranných mechanismů před riziky a jejich následky (Brumovská, Seidlová-Málková, 2010). Byla prokázána souvislost mezi tím, že adolescenti mají násilné kamarády (rizikový faktor) a tím, že sami vykazují násilné chování (negativní následek). Adolescenti s násilnými kamarády (rizikový faktor), ale silnou sociální podporou matky (ochranný faktor), vykazují menší stupeň násilí.

Sociální intervence vycházející z tohoto přístupu se zaměřují na **sociální prevenci ohrožených dětí a dospívajících**, preventivní model se snaží identifikovat a redukovat rizikové prostředí dětí. Cílem tohoto přístupu je posílení protektivních faktorů prostředí a omezení rizikových faktorů prostřednictvím posílení odolnosti a schopnosti dětí úspěšně se vyrovnávat se stresem a riziky prostředí. S přístupem zaměřeným na posilování silných stránek dětí a dospívajících (strength-based approach) se mentoringové intervence snaží o **posílení ochranných faktorů** ochraňujících děti vůči následkům rizikům prostředí- *kvalitní mentorský vztah je jedním z těchto protektivních faktorů*. Programy založené na tomto přístupu se orientují na prevenci jedinců čelícím následkům záškoláctví, prevenci těhotenství u nezletilých, atp.

Tyto programy jsou úspěšné, snaží se **předcházet či redukovat rizika**. Z hlediska mentoringových programů je hodnoceno, zda jsou děti díky mentoringu schopné lépe reagovat na nepřízeň okolí- zda jsou u dětí v těchto programech *posilovány protektivní faktory* tak, že jejich odolnost vůči nepříznivému okolí je vyšší.

Deficitní přístup je považován za překonaný (Brumovská, Seidlová Málková, 2010), naopak je vyzdvihován a kladen důraz na přístup podporující pozitivní rozvoj.

3.4 Studie resilience

Coleman a Hendry (Coleman, Hendry, 1999) hovoří o vlivu dětství na pozdější emoční obtíže a obtíže v chování a dále hovoří o tom, jak je možné, že někteří jedinci navzdory vystavení řadě nežádoucích zážitků v dětství, neutrpí žádnou závažnější újmu. Longitudinální studie vysvětlují jen málo z rozdílů mezi jednotlivci vystavenými rizikovým faktorům a výsledkem je spíše seskupování rizikovým faktorů vedoucích ke špatným výsledkům pro tyto jedince.

Šolcová (Šolcová, 2009) zdůrazňuje nezbytnost longitudinální studie vzhledem k dynamické a proměnlivé povaze resilience. Nejcennějšími daty jsou studie ohrožených skupin, výzkum kohort a longitudinální výzkumy.

Schoonová (Schoon, 2006) se zabývá přístupy zaměřenými na osobu v rámci zkoumání resilience, kdy uplatňuje kazuistický přístup, jehož součástí je anamnéza osoby a její profil. Obvyklé jsou kombinace kazuistické a longitudinální studie (např. Hauser, Allen, a Goldenová, 2006).

Hauser (Šolcová, 2009, str.22) **kategorizuje výzkumy resilience do 3 oblastí:**

- **epidemiologické studie** (zabývají se tím, jak si osoby zachovávají zdraví navzdory vystavení rizikovým podmínkám)
- **studie zaměřující se na celoživotní vývoj a zvládání závažných životních událostí** (rozvod rodičů, duševní nemoc v rodině, ztráta zaměstnaní rodičů a související propad na společenském žebříčku)
- **studie zaměřující se na studium osob, které překonaly závažné trauma** a hledají cesty, jakými traumata zapříčiňují psychopatologické projevy a protektivní mechanismy tlumící dopad těchto traumat.

Metodologické a koncepční problémy resilience

Koncepčními problémy uchopení tohoto pojmu může být **obtížná kroskulturní přenositelnost negativních (rizikových) faktorů**, kdy jeden druh společností obtížně přijímá za běžnou normu situace typické pro jinou kulturu (např. iniciační obřady nezápádních kultur vs. návrat matky do práce po pár týdnech od porodu- typické pro západní společnosti). Stále absentují studie zaměřující se na dětské vnímání a prožívání v průběhu nepříznivých situací, přičemž je znatelné, že se vnímání rizika a nepřízně odlišuje u dětí a dospělých (Šolcová, 2009).

3.5 Attachement

O důležitosti bezpečné vazby blízkého člověka bylo pojednáno v rámci konceptu resilience. Attachementová teorie se zabývá **vlivy zkušeností blízkých vztahů na**

vývoj příznivých a nepříznivých (v případě ne optimálních vztahů) **osobnostních charakteristik**. V tomto ohledu vysvětluje John Bowlby, proč *dostupnost pečujícího podporujícího vztahu v dětství a přítomnost blízké osoby* v dětství je tak důležitá pro rozvoj smyslu bezpečné vazby (důvěra v to, že je jedinec kompetentní a schopen lásky a že pečující osoby budou dostupné a podporující, kdy bude potřeba), což vede k rozvoji stabilního sebevědomí, konstruktivních copingových strategií, emoční stability a formování vzájemných uspokojivých vztahů v průběhu života. *Shaver a Mikulinger* (Shaver, Mikulinger, 2007) zjistili, že chronický pocit bezpečí stejně jako experimentálně rozšířené bezpečí (založené na primingu mentálních reprezentací bezpečí), přispívá k rozšíření a vybudování cyklu **bezpečné vazby** mající prospěšné vlivy na duševní zdraví, *sociální úsudek a mezilidské chování*. Tito autoři se zaměřili na **vztahový model psychologické změny**, který se opakuje a ovlivňuje interakce v rámci bezpečnost zajišťujících vztahových partnerů, pozitivně ovlivňuje mentální reprezentace sebe a druhých, vazbu a psychologické fungování. Podle těchto autorů skutečnost, že je člověk zapojen do vztahu se senzitivní, reagující a podporující osobou (spolupracovníkem, vedoucím, zaměstnancem, terapeutem) má **dlouhodobé příznivé účinky na kognici a citění, stejně tak jako na širší psychologické fungování**. Tyto přínosy se vyskytují mezi zdravými i mezi vysoce rizikovými dětmi, adolescenty a dospělými. Tato zjištění výrazně podporují myšlenky Bowlbyho o plasticitě attachmentového systému v průběhu života a růstu v důsledku bezpečné vazby.

Attachmentová teorie je založena na myšlence, že člověk se rodí s vrozeným psychobiologickým systémem (attachmentovým behaviorálním systémem), který jedince motivuje k hledání blízkosti za účelem ochrany v případě potřeby (Bowlby, 2010). **Attachmentové figury** (tj. silnější a chytřejší pečovatelé) složí jako „*bezpečný přístav*“ v případě potřeby, neboť *poskytují ochranu, komfort a úlevu a „bezpečnou základnu“* (druh podpory umožňující dítěti nebo dospělému věnovat se ne-attachmentovým cílům, s důvěrou v relativně bezpečné a podporující prostředí)- tato **ochrana a podpora** vytváří vnitřní pocit *bezpečí vazby* (ústící ve vyhledávání bezpečného a blízkého chování), umožňuje jedinci fungovat lépe v široké škále životních oblastí jako je objevování, učení, interpersonální chování a vyhledávání partnerů. V průběhu dětství **primární pečovatelé** (obvykle to jsou rodiče, prarodiče, starší sourozenci, pracovníci denních center, atp.) slouží jako *attachmentové figury* (Ainsworth, 1973). Později v dětství, dospívání a dospělosti se nabízí **širší škála partnerů**, s nimiž má jedinec vztah (příbuzní, známí, spolupracovníci, učitelé, přátelé, partneři), kteří se stávají *skutečným či potenciálním zdrojem podpory a komfortu v konkrétních prostředích*, např. terapeutický setting nebo vedoucí v práci.

Bowlby (Bowlby, 2010) identifikoval hlavní **individuální odlišnosti v bezpečné vazbě a různé formy nejistoty pramenící z reakce na chování jednotlivých attachmentových figur**.

Interakce s attachmentovými figurami, které jsou dostupné a reagují, v případě potřeby facilitují optimální fungování attachmentového systému, vytváří pocit bezpečí a vedou k formování **pozitivních pracovních modelů**- mentálních reprezentací self a druhých. Pokud nejsou attachmentové figury podporující, formují se negativní pracovní modely, upevňuje se nejistota vazby, která je přetrvávající a všechny adaptivní a růstové přínosy bezpečné vazby jsou ohroženy. *Rozšířením teorie na dospívající a dospělé* v případě attachmentové nejistoty byly ukotveny **dva hlavní termíny**- **úzkostná vazba vzdorující a úzkostná vazba vyhýbavá**. **Vyhýbavá vazba** reflektuje *nedůvěru ve vztahové partnery*- jejich dobrou vůli a snaží se o behaviorální nezávislost a emoční distanci od partnerů. **Úzkostná vazba vzdorující** odráží, do jaké míry se člověk obává, že *partner nebude k dispozici v případě potřeby*.

Cyklus attachmentového bezpečí

Mikulinger a Shaver (Shaver, Mikulinger, 2007) uvádějí **tři fáze modelu attachmentového systému** aktivace a dynamiky. **První fáze** se týká **monitorování a posouzení ohrožujících událostí** a je odpovědná za aktivaci attachmentového systému. **Druhá fáze** představuje **monitorování a odezvu dostupnosti a reakcí** attachmentových figur a je zodpovědná za rozdíly ve smyslu attachmentového bezpečí. **Třetí fáze** představuje **monitorování a zhodnocení životachopnosti interpersonálního hledání blízkosti** jako způsob zvládnání attachmentové nejistoty a je odpovědná za změny v attachmentové vazbě úzkostné či vyhýbavé.

Tyto tři složky lze shrnout do **třech propozic**. *V případě ohrožení je vyhledávána blízkost a ochrana od attachmentové figury* (či jedince ekvivalentního, který je silný, chytrý a podporující). Pokud *je attachmentová figura dostupná a podporující, jedinec se uvolní*, vychutnává a oceňuje pocit, že je milován a je mu poskytována útěcha, a sebevědomě se poté vrací do jiných aktivit. Pokud *attachmentová figura není dostupná* či nereaguje, buď *jedinec zesílí úsilí* dosáhnout blízkosti a útěchy (úzkostný attachment) nebo *deaktivuje attachmentový systém* potlačením myšlenek zranitelnosti či potřeby a spoléhá se na sebe (vyhýbavý attachment).

Druhou složkou modelu jsou *kognitivní, emocionální a behaviorální vlivy* dostupnosti attachmentových figur, které nás budou zajímat níže. V rámci této

komponenty si klademe otázku, zda je attachmentová figura dostupná. Přispívá k pocitu bezpečí vazby implikujícího, že attachmentový systém funguje dobře a že jedinec může věřit dobrým záměrům druhých a užitečným reakcím. Dostupnost attachmentové figury zvyšuje resilienci jedince a jeho náhledy, copingovou flexibilitu, dovednosti a schopnosti. Pokud se vyvinula v plném procesu, odpovídá tento proces tomu, co nazývají humanističtí psychologové osobní růst a seberealizace. Rozšířený a vytvořený cyklus attachmentového bezpečí je ***kaskáda duševních a behaviorálních událostí zvyšujících emocionální stabilitu, osobní a sociální přizpůsobení, spokojenost v blízkých vztazích a autonomní osobní růst***. Nejbezprostřednějším psychologickým vlivem attachmentové figury je efektivní zvládnání úzkosti a obnovení emocionální vyrovnanosti. Podle attachmentové teorie, *interakce s dostupnými a podporujícími postavami vedou k vytvoření pronikavého pocitu bezpečí, zmírňují úzkost a vzbuzují pozitivní emoce (úlevu, spokojenost, vděčnost)*. Jistí lidé proto zůstávají relativně klidní v případě stresu a zažívají delší periody pozitivních emocí přispívající k zachování duševního zdraví. Zkušenosti s attachmentovou figurou přispívají k rezervoáru kognitivních reprezentací a emotivních vzpomínek souvisejících s úspěšným zvládnáním úzkosti, vlastní hodnoty, kompetence, a prospěšnosti druhých lidí. Interakce s dostupnými a podporujícími attachmentovými postavami zachovává pocit vlastní hodnoty, víry a optimismu, usnadňuje důvěru jedince, pocit, že většina životních problémů má řešení a pocity úzkosti jsou zvládnutelné. *Tyto interakce zvyšují jistotu jedince v partnerských vztazích- citlivost vstřícnost a dobré vůli*. Jedinci s jistou vazbou se učí vidět sami sebe jako kompetentní, milovaní a výjimeční- díky úspěšné emoční regulaci a hodnocení a pocitů lásky směřujících od attachmentové figury.

Tento cyklus bezpečí se obnovuje pokaždé, když jedinec zaznamená, že aktuální nebo domnělá *attachmentová figura je dostupná ve chvílích stresu*. Tito autoři ve svých studiích např. zjistili, že myšlenky primingu na dostupnou a podporující attachmentovou figuru měly pozitivní dopad na náladu, duševní zdraví, soucit, prosociální pocity, chování, toleranci k mimoskupinovým členům a to navzdory jiným nejistým lidem. Podobně měl pozitivní vliv priming jistých mentálních reprezentací v případě sebepojetí, ocenění partnera, otevřenosti k novým informacím, bez ohledu na dispoziční attachment. Ačkoli předvědomá aktivace mentálních reprezentací dostupnosti attachmentových figur může být přinejmenším dočasná, vytváří vštípený pocit bezpečí dokonce i u attachmentově nejistých jedinců. Podle těchto laboratorních zjištění se autoři domnívají, že pozitivní vlivy dostupnosti attachmentové postavy mohou být silnější, přetrvávající a odolnější změně

v rámci vztahových souvislostí, v nichž aktuální vztah s podporujícím partnerem je jasný, osobně významný a opakuje se v průběhu času a situací. Takové chování ze strany partnera, terapeuta nebo průvodce může neutralizovat nejisté dispoziční tendence jedince pochybovat o schopnosti a odezvě sociálních interakcí partnerů a proto ustanovuje cyklus attachmentového bezpečí. Jinými slovy, pokud *se chová partner*, se kterým je jedinec v nějakém vztahu, ***jako spolehlivý a bezpečný vzor, může to pomoci nejisté osobě fungovat odolněji*** (Shaver, Mikulinger, 2007). Aktuální přítomnost podporujícího partnera je odlišná od vztahového settingu (romantický, řídicí, skupina, terapeutický). Takový partner může mít dlouhodobý pozitivní dopad na blaho a duševní zdraví jedince a může podpořit jedince ve zvyšování attachmentového bezpečí.

Z tohoto hlediska je ***podobnost mezi průvodcem*** (např. manažer, autorita, učitel, supervizor) a ***jiným druhem figur zajišťujících zvyšování attachmentového bezpečí***. Průvodce zaujímá roli silnějšího a chytřejšího pečovatele a poskytuje bezpečnou základnu pro svého následovníka, zejm. efektivní průvodci jsou ti, kteří jsou dostupní a reaktivní k potřebám svých následovníků- udělují *rady, vedení a emoční a instrumentální oporu, zvyšují a rozvíjejí autonomii, iniciativu a kreativitu svých následovníků vytvářejí jejich pocit kompetence a zvládnání, posilují motivaci k novým výzvám a dovednostem*. Jinými slovy mohou být senzitivními a provázet své následovníky s pocitem bezpečí, odvahou a touhou pro osobní růst. Jejich ***vliv může mít u jejich následovníků silné dopady vedoucí k pocitům sebevědomí, kompetence, autonomie, kreativity, psychologického růstu, přičemž pocit bezpečí je klíčový pro prospěšnou změnu***. Pokud se průvodce chová přesně opačně, zvyšuje tím úzkost, pocity demoralizace a inklinaci k rebelství, nejistoty a závislosti na destruktivní figuře. To je spojeno s nízkou senzitivitou a oporou ovlivňující socioemoční fungování u následovníků, což může vést až k neochotě skupinové spolupráce.

4. Sociální opora

4.1 Pojem sociální opora

Pojem sociální opora se objevuje *od 70.let 20.století*, zejm.v literatuře z oblasti zdraví. Tento pojem je chápán jako jeden z nejdůležitějších **pozitivních faktorů modifikujících nepříznivý vliv různých negativních životních situací na psychický i fyzický stav člověka** (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Sociální opora je vymezena jako **pomoc či podpora přijímaná jedincem v situacích, kdy ji považuje za potřebnou** (Krpoun, 2012). Těmito situacemi nemusí být pouze zátěžové situace, ale i *běžné každodenní momenty* v životech nás všech. Podmínkou poskytnutí sociální pomoci či podpory je **existující sociální síť**, v níž dochází k sociálním vazbám a interakcím, které působí podpůrně, a v nichž nacházíme zdroje sociální opory. Sociální síť má různou strukturu co do hustoty, reciprocit, složení podle věku, pohlaví, profesí, zájmů, atp. (čemuž bude věnována samostatná podkapitola níže v textu).

Rozlišujeme **anticipovanou a získanou sociální oporu**. *Anticipovanou* oporu chápeme jako *pocit jedince, že je druhým přijímán*- to souvisí s jistotou, že se máme na koho obrátit. *Získaná* sociální opora představuje *vzorec interakce mezi dvěma a více lidmi v konkrétní situaci*.

Sociální opora je řazena mezi **protektivní faktory a mechanismy zvládnání zátěžových situací**, má různý charakter (podpora rodin, přátel, partnera, širší sociální sítě či profesionálů)- v zásadě jde o její dostupnost a rozeznávající schopnosti jedince, aby mohl opory využít. Nepřítomnost sociální opory může být důsledkem psychických problémů (Vágnerová2008).

Škodlivé účinky stresu jsou moderovány či snižovány osobnostními a sociálními zdroji a strategiemi zvládnání stresogenních situací (Kebza, Šolcová, 1999). Tato „výbava“ je **sociálně ovlivňována** (např. příslušníci znevýhodněných skupin mohou být zranitelnější vůči fyzickému či psychologickému účinku stresu). **Získávaná opora od druhých osob, skupin a širší společnosti může ovlivnit způsob vypořádávání s náročnými situacemi, duševní pohodu a zdraví jedince**.

Sociální integrace, začlenění do struktury společnosti, je podstatnou **determinantou psychické pohody a zdraví**, jelikož *zpřístupňuje sociální oporu*, jakýsi sociální fond, ze

kterého lze čerpat v případě potřeby. Sociální opora je **system sociálních vztahů, jejichž prostřednictvím se člověku dostává pomoci při snaze dostat nárokům a dosáhnout cílů** (Kebza, Šolcová, 1999).

Sociální opora *moderuje vliv nepříznivých životních událostí na psychickou pohodu a zdraví, přináší dobré naladění (tzv. well-being), má vliv na zdravotní stav, profesní, ekonomické a sociální dimenze.*

K výzkumu sociální opory můžeme pozorovat **přístupy** vycházející ze sociologického paradigmatu sociální směny- **sociální interakce**, její pozitivní i negativní vliv. V rámci tohoto přístupu definuje Kebza a Šolcová (Kebza, Šolcová, 1999) sociální oporu jako *probíhající transakci zdrojů mezi členy sociální sítě* s explicitním nebo implicitním cílem posílení či podpoření pocitu pohody či dobrého naladění. **Zdroje sociální opory** jsou součástí systému sociálních vztahů- tzv. *“sítě“* (Kebza, Šolcová, 1999).

Bakala (Bakala, 1992) rozlišuje **dva modely účinku sociální opory**

- **Nárazníkový model** (také model zaměřený na stres), v rámci něhož má sociální opora příznivý vliv na zdravotní stav pouze či zejména, pokud je člověk vystaven působení stresu (obzvláště chronického), tento model predikuje vztah stresu a sociální opory a předpokládá snazší vznik nemoci u osob s vyšší úrovní stresu a nižší úrovní sociální opory. Tento model předvídá ochranu jedince vůči negativním důsledkům stresu, což se předpokládá, že má vliv na kognitivní hodnocení stresogenních nároků, volbu strategií používaných jedincem, posílení sebeúcty a sociální kompetence jedince, tlumení zdraví poškozujících fyziologických procesů. Jedinci s více osobními a sociálními zdroji volí spíše strategii zvládnání řešením situace, nežli vyhýbavou strategií.

- **Model přímého či hlavního účinku** předpokládá, že sociální opora má protektivní účinek na zdravotní stav bez ohledu vystavení účinku stresu, osoby se silnými komponenty sociální sítě (stav, rodina, přátelé, příslušníci náboženských či zájmových sdružení, klubů, tematicky spojené skupiny lidí, atp.) mají nižší pravděpodobnost úmrtí, než lidé se slabou sociální sítí. Tento model predikuje incidenci zdravotních důsledků u osob s nízkou sociální oporou, nezávisle na vlivu stresorů (Bakala, 1992).

Sociální opora poskytuje pocit sociálního přináležení, může mít pozitivní vliv na průběh nemoci a naopak její nedostatek může negativně ovlivňovat její průběh (Kebza,

Šolcová, 1999). Je vnímána jako významný prediktor deprese u žen i mužů ve všech věkových skupinách. Nízká úroveň sociální opory poukazuje k rostoucí vulnerabilitě v případě působení negativních životních událostí u osob s nízkou úrovní osobní kompetence, vysoká úroveň sociální opory, osobní kompetence je zdrojem protektivního „nárazníkového“ účinku ve vztahu k depresivní symptomatologii (Kebza, Šolcová, 1999).

Byl prokázán pozitivní vliv sociální opory i v případech mimořádných událostí, ale předpokládá se její dopad i proti vzniku a rozvoji psychosomatických chorob a posttraumatické stresové poruchy. Mnohé studie (Kebza, Šolcová, 1999) potvrzují, že vysoká úroveň stresu s nízkou úrovní sociální opory významně predikuje vznik a rozvoj nemoci.

Druhy sociální opory

J. House (Kebza, Šolcová, 1999) rozlišuje tyto složky:

- **Emocionální oporu** - poskytování důležitých emocí jako např. lásky, víry, empatie,
- **Hodnotící oporu** - zprostředkování informací či rad pomáhajících vyrovnat se s osobními problémy,
- **Informace** - týkající se prostředí,
- **Instrumentální oporu** - praktické druhy pomoci nebo hmotná, materiální pomoc, např. půjčka v obtížné situaci.

Širší vymezení druhů sociální opory uvádí Krpoun (Krpoun, 2012) následovně: *naslouchání člověku hledajícímu sociální oporu, potřeba poskytnutí materiální pomoci, povzbuzení jedince hledajícího sociálního oporu k vykonání náročnější činnosti, emocionální opora (jako je empatie), emocionální povzbuzování (k přeladění ze smutné, neutrální do kladné nálady, sdílení nějaké skutečnosti nebo tajemství s jedincem, který je v těžké situaci (jakákoli aktivita charakterizovaná vzájemností). Baštecká (Baštecká, 2005) rozděluje poskytování sociální opory na emoční a praktické (poskytnutí rady a věcné pomoci).*

Míra získané sociální opory ovlivňuje subjektivní hodnocení zdraví a životní spokojenosti více u dívek, než u chlapců, dívky jsou tedy schopny těžit ze svého okolí více a jsou jím silněji ovlivněny než chlapci (Krpoun, 2012). Na sociální oporu má vliv

objektivní zdravotní stav i socioekonomický status rodičů. Důležité jsou osobnostní charakteristiky jako je extroverze (méně neuroticismus), facilitující faktor pro četnost a intenzitu sociální opory. Vyšší míra emocionální stability a tendence vyhledávat a rozšiřovat svou sociální síť jsou spjaty s vysokou mírou anticipované i získané sociální opory. *Anticipovaná a získaná sociální opora* jsou méně příznivé v případě chlapců, u kterých souvisí více se sebehodnocením, než u dívek. Je možné spojení míry získané sociální opory u chlapců s pocitem, že si ji zaslouží a jsou tak pro své „lepší“ vlastnosti hodni. Naše sebeúcta je zřejmě vyšší, pokud se nám dostává sociální opory od našich blízkých, to zpětnovazebně zvyšuje hodnocení. Chlapci se při hledání sociální opory častěji obracejí na rodiče, méně na vrstevníky a kamarády a při vyskytnutí problému spoléhají spíše na sebe, než na druhé. Tyto rozdíly jsou ovlivněny s největší pravděpodobností genderovými rozdíly. Ženám se dostává sociální opory více pravděpodobně i díky tendenci aktivněji vyhledávat a nezůstat v případě problémů v izolaci.

S množstvím sociální opory, které dostáváme, souvisí proměnné jako je věk, vzdělání a s ním spojená míra socioekonomického statusu, přičemž platí pravidlo, že čím vyšší je vzdělání a socioekonomický status, tím bohatší je sociální síť (Krpoun, 2012). S rostoucím věkem sociální opory ubývá v důsledku snižující se hustoty sociální sítě a aktivity a chuti do navazování nových kontaktů. Rodiče jsou jedním z hlavních zdrojů anticipované i získané sociální opory, vrstevníci a spolužáci ustupují do pozadí a v případě vážných problémů jsou hlavními konzultujícími rodiče či pečující osoby. Vrstevníci mohou v některých případech poskytování sociální opory působit nekonzistentně či nepříznivě (při zapojení se do party zneužívající návykové látky).

Křivohlavý (Křivohlavý, 2001) chápe systém sociální opory jako určitý *nárazníkový* či *tlumící systém poskytující ochranu proti potencionálnímu škodlivému vlivu stresových událostí*- ti, kteří mají silný systém sociální opory, se zdají lépe vybavení ke zvládnání závažných životních změn i každodenních běžných mrzutostí. Sociální opora je tedy součástí každodenního života a její potřeba se odvíjí od výskytu stresových situací v životě jedince.

Míra sociální opory, kterou jedinec vnímá, může sloužit ke zvýšení osobní efektivity, což posiluje repertoár zvládnání stresových a mimořádných životních situací. Pokud si je člověk vědom toho, že je obklopen lidmi, kteří mu jsou schopni a ochotni pomoci, prožívá

pocit sociální jistoty, která usnadňuje podstoupení rizika a povzbuzuje jedince k samostatnému řešení problémových situací.

4.2 Výzkumy sociální opory

Zkoumání sociální opory představuje *širokou paletu druhů a forem zkoumání*- je možné využít kvalitativní i kvantitativní podobu sběru dat (Krpoun, 2012).

Výzkum sociální opory lze podle autora sledovat ve *dvou liniích* (Krpoun, 2012):

- jako *tzv. nárazník*- chránící člověka v konkrétních situacích s nadměrnou zátěží,
- jako *obecný jev*, s nímž jsme v kontaktu v každodenních podmínkách.

Oblast výzkumu se dotýká vlivu sociální opory na kvalitu života a osobní pohodu.

Tardy (Krpoun, 2012) uvádí *pět dimenzí sociální opory*, které bychom měli mít na zřeteli, pokud uvažujeme o způsobech zkoumání a teoretického uchopení tohoto konstruktů:

- **dimenze směru**- zda jsme ti, kteří ji poskytují, nebo ti, kterým se dostává,
- **dimenze disponibility**- zda mám umožněn přístup ke zdrojům sociální opory a zda ji lze čerpat- zda je prakticky dostupná,
- **dimenze týkající se otázky, zda respondenti sociální oporu pouze hodnotí nebo popisují,**
- **dimenze představující obsah sociální opory**- může být instrumentální, informační, emoční anebo hodnotící,
- **dimenze týkající se toho, zda je jedinec členem sociální sítě** a má možnost čerpat zdroje sociální opory.

4.3 Sociální opora a mentoring

Termín sociální opora převzala literatura o mentoringu, aby zdůraznila její působení v těchto vztazích a zprostředkovala přínosy mentoringu (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). V mentoringovém vztahu je **zdrojem sociální opory mentor a mentoringový program**. Důraz je kladen na kvalitní sociální vztahy a sociální oporu poskytovanou v jejich rámci.

V souvislosti s širšími sociálními vztahy člověka jsou popsány **úrovně sociální opory** (Brumovská, Seidlová Málková, 2010) (v čemž spatřujeme přímou souvislost s ekologickým/systemickým pojetím mentoringu):

- **Makroúroveň sociální opory.** Jedná se o poskytování sociální opory ve formě **celospolečenské pomoci potřebným**- systém sociální podpory státu lidem v nouzi, regionální i celostátní, charitativní a dobrovolnickou činnost, poskytování sociálních služeb organizacemi a státními institucemi. V oblasti mentoringu se jedná o mentoringové programy poskytující služby znevýhodněným dětem a dospívajícím na národní úrovni (např. program Pět P). Výsledkem podpory na této úrovni je *produkování a posilování přemostujícího sociálního kapitálu*.

- **Mezouroveň sociální opory.** Jedná se o oporu **poskytovanou v rámci určité skupiny lidí jednomu ze svých členů či skupina lidí pomáhá lidem ze svého okolí** (komunity), kteří nejsou součástí této skupiny, ale poskytovaná pomoc je pro ně užitečná nebo potřebná. Opora této úrovně je organizována mentoringovým programem na regionální či místní úrovni, např. formou zprostředkování potřebných kontaktů v okolí, setkání lidí se stejnými zájmy či problémy (tzv. svépomocné skupiny- to jsou např. skupinová setkání dobrovolníků mentorů, kde vzájemně sdílí své zkušenosti z oblasti společného zájmu, či skupina dobrovolníků pomáhající znevýhodněným v místě bydliště). Výsledkem sociální opory této úrovně je *produkování a posilování svazujícího (bonding) i přemostujícího (bridging) sociálního kapitálu na úrovni místních komunit*.

- **Mikroúroveň sociální opory.** Sociální opora této úrovně je poskytována v rámci **blízkých individuálních mezilidských vztahů**- mezi rodiči a dětmi, v partnerských vztazích, mezi blízkými přáteli či v rámci kvalitních mentorských vztahů mezi dobrovolníkem a jeho svěřencem, atp.

4.4 Síť v kontextu mentoringu

Sociální síť je *soubor lidí*, s nimiž je jedinec v sociálním kontaktu a od nichž lze předpokládat některou z forem *sociální opory v případě potřeby*. V ideálním případě je součástí této sítě dětí a dospívajících- *mentor a mentoringový program*. Mentor vystupuje jako zdroj poloformální (rada, informace, přístup ke zdrojům, poskytování kontaktů) až neformální sociální opory (emocionální opora, empatie, blízkost), mentoringový program jako formální sociální opora (zprostředkování kontaktu s dalšími institucemi) (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Sociální opora je jedním z výchozích teoretických rámců pro vysvětlení procesu zprostředkování přínosů mentoringu- zprostředkování sociální opory podněcuje rozvoj sociálního kapitálu a resilience u dětí a dospívajících. Potenciální přínosy mentorského vztahu jsou závislé na kvalitě poskytované sociální opory. Sociální opora obecně působí kladně na *sociální vztahy v sociální síti dětí a dospívajících, jejich psychickou odolnost vůči stresu, na zdravý a pozitivní vývoj*. Pozitivní podpůrný mentorský vztah má prokazatelný vliv na *zlepšení dalších vztahů v sociální síti dětí* (zlepšení vztahů s rodiči a vrstevníky). Vyšší míra sociální opory kladně ovlivňuje psychickou pohodu, kvalitu života, schopnost vypořádat se se stresem a životními zátěžemi (resilience), poskytuje pocit přináležetosti k sociální skupině důležitý pro rozvoj individuální osobnosti a rozvoj občanských aktivit a občanské společnosti (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Sociální opora má při krizových a zátěžových situacích efekt tzv. nárazníkového vlivu (buffering effect)- působí jako tlumící faktor ve chvílích nouze, pozitivně ovlivňuje dopady negativních stresových faktorů.

Poskytování sociální opory může vést k:

- *Ovlivnění kognitivní sféry člověka v nouzi, např. poskytnutím informací nebo ujasněním povědomí toho, o jaké stresory se jedná,*
 - *Posílením sebeúcty, zvýšením seberepektu, sebevědomí a sebehodnocení, ale také posílením subjektivního pocitu kompetence,*
 - *Volbou vhodné strategie v boji se stresem, poskytnutím příkladu možného aktivního řešení stresové situace,*
 - *Snižováním negativního působení stresoru na fyziologické dění*
- (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Autorky (Brumovská, Seidlová Málková, 2010) popisují tři základní role, v nichž jedinec poskytuje sociální oporu druhému, jsou to role:

- **Experta**- problém odborně zná a jeho forma podpory je spíše formální,
- **Veterána**- může se podělit s vyřešením vlastní zátěžové zkušenosti, tato role se přímo týká pozice mentora,
- **Kolegy**- v určitou dobu prochází stejnou zátěžovou situací či krizí a s daným jedincem se ve stejné situaci vzájemně podporují.

Všechny formy obecného i konkrétního poskytování sociální opory se přímo týkají činnosti mentorů, její kvalita má pak vliv na reálné přínosy pro děti a dospívající.

Pojem sociální opora můžeme použít pro **vysvětlení rozvoje mentorského vztahu a jeho přínosnosti**- ze sociální opory těží nejvíce ti, kteří lehce navazují sociální kontakty, snadno přijímají pomoc od druhých lidí a ochotně poskytují pomoc druhým (tyto vlastnosti souvisejí s mírou sociální opory a velikostí sociální sítě člověka). Člověk, který má rád druhé lidi a je ochoten s nimi navazovat kontakty a pomáhat jim, je také tím, kdo má ze sociální opory největší užitek (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Mentor pomáhá rozvíjet osobnost a sociální vztahy menteeho, přispívá k rozvoji schopnosti menteeho využívat sociální oporu, pomáhá rozvíjet sociální kapitál- síť podpurných sociálních vztahů a zdrojů v okolí bydliště. Schopnost přijímat a poskytovat sociální oporu tedy přímo souvisí s rozvojem sociálního kapitálu menteeho.

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 rolích. 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 prokazovali lepší duševní zdraví než lidé, kteří jsou izolovanější (Cohen and Willis, 1985). Cassell (Cassell, 1976) hovoří o tom, že jsou lidé ve stresu, to je důsledek nedostatku 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 případě potřeby a většina lidí ji 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 polo- a formální opora⁵. 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 Mentoring a sociální kapitál

Sociální kapitál odkazuje k výhodám plynoucím ze sociálních ***spojení a důvěry mezi lidmi*** (Field, 2008, Putnam, 2000). Termíny *přemost'ující* (překlenující, bridging) a *svazující* (bonding) sociální kapitál jsou často používány v kontextu komunitně založených intervencí pro děti a mladé lidi.

Koncept sociálního kapitálu odůvodňuje potřebu komunitní intervence, která může posílit síť a důvěru mezi lidmi v komunitách (Field, 2008). Komunitní intervence jsou v zásadě založeny na svazujícím sociálním kapitálu, vytváření místních podpůrných sítí pro jedince, kteří mohou být zranitelní. Vliv svazujícího sociálního kapitálu v komunitě je obecně pozitivní v tom, že lidé čerpají z těchto vazeb v dobrých i špatných časech. Vliv může být i negativní – např. podporování sestupných norem a bránění ve vytvoření sítí s outsidersy (Putnam, 2000). Lokální svazující sociální kapitál působí jako obranná strategie proti chudobě, posun od „vystačení“ si po „prosazení se“, vyžaduje posun od svazujících k přemost'ujícím sítím. Intervence jako jsou mentoringové programy pro mládež nebo vzdělávací programy mají za cíl vytvořit přemost'ující sociální kapitál, kde jsou mladí lidé

⁵ Ghate a Hazel (2002) rozlišují mezi formální a poloformální oporou, první jmenovaná představuje statutární služby jako sociální práce, veřejné zdraví, ošetrovatelství, druhá se sestává z komunitních služeb, jako jsou kroužky, služby pro mládež a služby podpůrné pro rodinu.

podporování k vytváření vazeb mimo jejich komunity, které budou prospěšnější ve smyslu jejich osobního nebo kariérního postupu (Field, 2010).

Mentoringové programy v komunitě, tj. okolí bydliště dítěte nebo mentora, mají za cíl **rozvíjet sociální kapitál dětí a dospívajících**- rozšiřovat jejich přirozenou síť. Díky široké koncepci sociálního kapitálu může pojem označovat mnoho různých interakcí a sociálních vztahů, v souvislosti s mentoringem jsou užívány následující:

Sociální kapitál je soubor zdrojů, které vznikají

- V sociálních interakcích uvnitř rodiny,
- V interakcích sociálních sítí a organizací uvnitř komunity i mezi jednotlivými komunitami. Přispívá k sociálnímu i kognitivnímu rozvoji dětí a dospívajících (Pinkerton a 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 souhlas zdrojů 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 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.

Mnoho ze základních důvodů pro formální mentoringové programy je odvozeno z výzkumů ukazujících, že přirozené vztahy s nerodinnými dospělými jsou prospěšné pro mladé lidi. 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 (Werner and Smith, 1982, Šolcová,

2009)⁶, 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/světě“ nemělo šanci poznat. Autoři McDonald a Shildrick ve své studii (2007) ukázali na velmi malý počet příkladů přemostujícího sociálního kapitálu, ke kterému došlo s přirozenými mentory, kteří se snaží usnadnit mladým cestu k rozšíření jejich možností a novému životnímu stylu. Podobně studie dokládají, že vztahy s mentory vedly 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 přemostující teorii podává Dubois a Silverthorn (DuBouis, Silverthorn, 2005) 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* (stupeň fyzické aktivity a pravidelné kontroly porodnosti). 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, 2009) uvádějí, že mentoringový program působí na rozvoj utváření sociálního kapitálu prostřednictvím vytvoření horizontálních struktur podpory mezi mentory.

⁶ Studie zaměřená na mládež na Hawaii

5. Cíle mentoringových programů

Aby byl mentoringový vztah efektivní, měl by se zaměřit mentor na potřeby a přání dítěte, ne naplňovat svá vlastní očekávání. V rámci docílení co nejvyšší kvality se formální mentoring co nejvíce přibližuje přirozeným vztahům. Přesný postup k dosažení těchto cílů a jeho faktory nebyly dosud badatelsky doloženy (Pavlicová, 2013).

Mezi další *ukazatele kvalitního mentoringového vztahu* je považována blízkost. Sblížení klienta s mentorem a dosažení přínosů v mentoringu se odehrává přes společné zájmy, vzájemnou charakterovou podobnost, prostřednictvím sdílení některých povahových rysů (např. empatie, energičnost, atp.), přičemž je klíčovým faktorem najetí společné řeči bez ohledu na to, zda ji aktéři našli v průběhu setkání či působí od samotného počátku. Mentor by měl zaujímat ke svému klientovi pozitivní přístup, podporovat ho v činnostech, ve kterých je úspěšný a naplňovat jeho potřeby (Pavlicová, 2013, str. 17). Dítě či dospívající by měl cítit, že je zde mentor pro něj a mělo by projevovat zájem o společná setkání, čímž motivuje mentora k angažovanosti. Pravidelný a dlouhodobý kontakt, otevřená komunikace a propojenost klienta a mentora zajišťují *blízkost vztahu*. Dítě nejen přijímá podporu od mentora a jeho péči, ale též má samo svému mentorovi co nabídnout a být mu oporou. V takto blízkém mentoringovém vztahu panuje vzájemná důvěra, respekt a empatie.

V neposlední řadě je nutné poznamenat podstatu pravidelné supervize dobrovolníka, která usnadňuje překonání případných vztahových obtíží, motivuje mentora v jeho práci a dohlíží na plnění stanovených zásad programu.

V tomto ohledu je podstatné dodržování etických zásad mentoringového programu, tedy péče o klienta, která je prospívající a neškodí, nevystavuje dítě rizikům či stresům. Spolehlivý a odpovědný mentor je podmínkou pro základ *důvěrného, blízkého, pravidelně utvrzovaného a dlouhodobého vztahu*, přičemž by se ve vzájemné komunikaci měla prosazovat otevřenost, upřímnost a ohleduplnost. Dobrovolník nemůže slibovat klientovi nespílitelné a vystavovat ho možnému zklamání, měl by respektovat socio-kulturní zázemí dítěte a jeho postoje nesmí být v rozporu s rodinnou praxí (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Pro dobré fungování vztahu by měl být ochotný mentee společnému sdílení, a to pocitů, myšlenek, a aktivně by se měl na vztahu spolupodílet. Obvyklé je, že pokud mají klienti navázaný dobrý vztah k rodičům (či k jednomu z rodičů), nemají problém

k vytvoření důvěrného vztahu k ostatním dospělým a disponují větší schopností k vytvoření kvalitního mentorského vztahu. *Efektivita a charakter vztahu závisí též na věku klienta*, např. dospívající se ocitají v bouřlivé fázi své životní etapy a mají tendenci družít se spíše se svými vrstevníky a zaujímat odtažitější postoj vůči svým mentorům, což se nedá říci o menších dětech, které často z aktivit s mentorem těží více. Předpokladem kvalitního mentoringového vztahu je jeho pravidelnost a dlouhodobost.

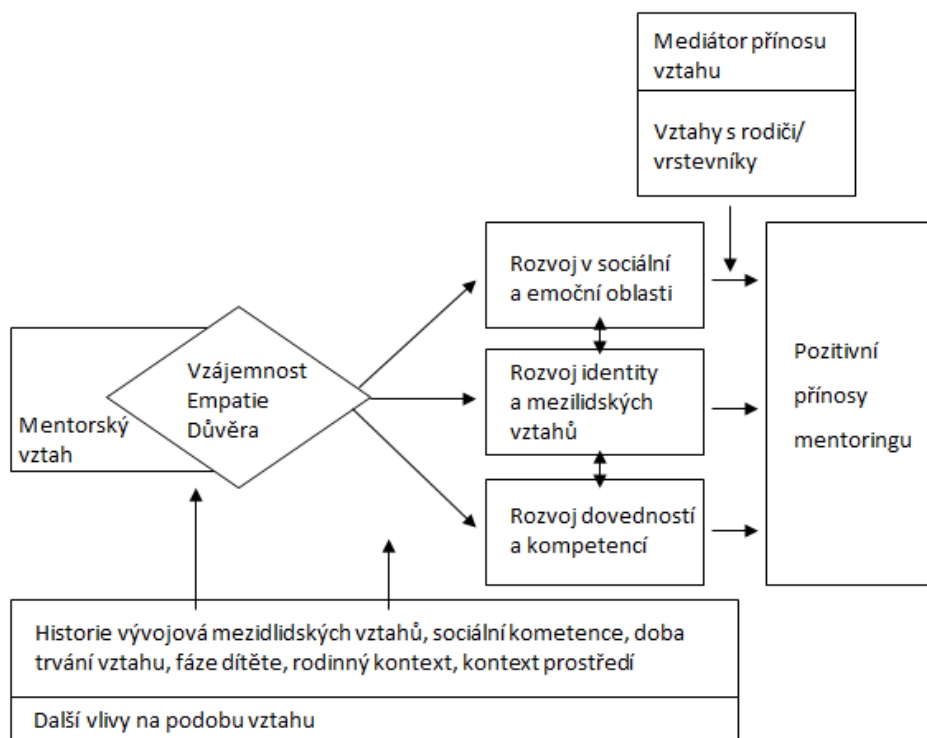
Rhodes (Rhodes, 2005; Pavlicová, 2013; Brumovská, Seidlová Málková, 2010) vytvořila v roce 2002 kvalitní **teoretický model mentoringu**, v rámci něhož dochází k pozitivnímu vývoji klientovy osobnosti a resilience za předpokladu vytvoření kvalitního vztahu naplněného důvěrou, empatií a vzájemností, a pokud mentor přispívá k rozvoji klienta v oblasti sociální, emoční, kognitivní a identitní. Tento model je následující:

Rozvíjení sociální a emoční stránky klienta- představuje poskytování pozitivní zpětné vazby, povzbuzování svého svěřence, zvýšení jeho sebeúcty a sebedůvěry. Klient se začne vidět očima mentora, tedy v kladném světle, přičemž zažívá s mentorem, že je možné vytvořit pozitivní vztah s dospělým člověkem, což může být pro děti a dospívající novou zkušeností, která ovlivní jejich vztah k rodičům (pokud pojmají své vztahy s rodiči negativně) nebo další vztahy (či jejich vznik).

Podpora kognitivního rozvoje- sdílení aktivit a komunikace se starším důvěrníkem má pozitivní vliv na kognitivní procesy dětí a dospívajících, jako jsou například zpracování informací, abstraktní myšlení, relativistické myšlení, sebekontrola. Je reflektována snaha předat informace související se zlepšením dovedností učit se, rozvojem efektivních postupů, strategií a návodů k získání informací, jejich zpracování a osvojení.

Rozvoj identity- mentor představuje pro svého klienta vzor, se kterým se klienti mohou ztotožnit, změnit své dřívější zažité vzorce a s nimi související sociální role a identitu. To může mít vliv na důvěřivost a sebejistotu v mezilidských vztazích menteeho (Rhodes, 2005).

Model procesu zprostředkování přínosů mentoringu znázorňuje obrázek č. 1 (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).



Obrázek č.1 Model procesu zprostředkování přínosů mentoringu

Cílem mentoringových programů je **vytváření a podpora kompetencí u dětí a dospívajících**, které u nich v přítomnosti i budoucnosti pomohou v překonávání nepřízně a povedou k posílení resilience (Pavlicová, 2013). Různé kvalitativní i kvantitativní studie se zabývají efektivitou a účinky mentoringových programů v průběhu formálního mentoringu a po jeho skončení. Toto téma je poměrně novou oblastí zájmu, proto jsou přínosy mentoringových programů stále zkoumány.

Pozorované **výsledky mentoringových programů** (Dolan, Brady, 2010) jsou pozorovány v oblastech sledované podpory v rámci emocionální pohody, vzdělání a rizikového chování v oblasti zlepšení vztahů s rodiči a vrstevníky:

- **Emocionální pohoda:** tento koncept odkazuje k aspektům *psychického a behaviorálního fungování* jako jsou pocity o vlastní osobě, interpersonální vztahy a mentální zdraví. V těchto aspektech jsou klienti mentoringových programů popisováni jako prokazatelně šťastnější, sebevědomější a rozvážnější. Zapojování se do volnočasových aktivit s mentorem zvyšuje potěšení každodenního života a přispívá k lepší emocionální pohodě. Děti a dospívající se v tomto ohledu zapojují do různých aktivit, užívají si

společnost sdílených aktivit se svým mentorem. Vztah v tomto ohledu vede ke zklidnění dětí a přispívá k tomu, mít své chování doma a v sociálním uspořádání pod kontrolou. U některých jedinců dochází k posílení sebevědomí, zejm. u dívek, které byly před vstupem do programu stydlivé a stranily se.

- **Vzdělávání:** vztah s mentorem může *ovlivňovat postoje* dětí a dospívajících ke vzdělání mnohými způsoby, např. reflektováním pozitivního přístupu k hodnotě školy, pomocí s úkoly a poskytnutím rady, vedení a povzbuzení. Všichni mentoři vypovídají, že během svých schůzek řešili s klienty téma vzdělání, mnozí z nich posílili v diskuzi možnost vyzdvižení hodnoty vzdělání a školy. Mentory bývá v tomto ohledu poskytnuta podpora a ujištění ohledně výzev jako jsou zkoušky, přechod na jinou školu a vztahy ve škole. Mentor v této oblasti hraje také důležitou roli co do regulování emocí, ale i příkladného vzoru, může být v tomto ohledu zdrojem motivace i kariérního nasměrování.
- **Rizikové chování:** Mentor poskytuje *pozitivní model a bezpečnou atmosféru* pro dítě či dospívajícího, v rámci čehož spolu konzultují tlaky ve vztahu k drogám, alkoholu, jiným látkám a antisociálnímu chování (Rhodes, 2005). Pozitivní vliv mentora může být *protiváhou negativního vztahu* k těmto druhům chování. Mnoho klientů věkové kategorie 10-14 let se s těmito formami rizikového chování setkává doma, ve škole či mezi vrstevníky. Prevence rizikového chování není explicitně propagována v rámci mentoringového vztahu, ale je implicitní součástí cílů partnerského setkávání.
- **Vztah s rodiči:** Mentoringové vztahy mohou *zmírňovat napětí či konflikty* pramenící ze vztahu mezi dítětem a rodiči během adolescence. Nepřítomnost dítěte či dospívajícího několik hodin týdně může redukovat tenzi ve vztahu a rodiče si mohou užít chvíli „klidu“, když jejich dítě tráví čas s mentorem. Mimoto jsou rodiče podporovány samotnými pracovníky programu, kteří poskytují oporu samotným rodičům a také poskytují obdobnou oporu mentorům, kteří působí na dítě. Tyto intervence tedy mohou vést ke zlepšení rodinných vztahů.
- **Vrstevnické vztahy:** Vrstevnické vztahy jsou významné jako *zdroj opory* pro děti a dospívající. Absence přátelství může být velmi problematická a vést

ke slabé sebedůvěře a izolaci. Studie mentoringu (Dolan, Brady, 2010) odkazují k zlepšení vrstevnických vztahů- některé děti si nachází přátele přímo v rámci programu, jiné se s nimi seznamují v rámci nových aktivit, kterých se účastní.

Tyto přínosy jsou *střednědobého charakteru*, můžeme je pozorovat již v průběhu vrstevnického vztahu a po jeho ukončení. Dlouhodobé efekty mentoringu bohužel nejsou dostupné z důvodu absence studií tohoto typu. Pavlicová (Pavlicová, 2013) uvádí, že dostupné studie, jejichž součástí byly respondenti, kteří byly klienty mentoringových programů, hovoří o shodném závěru- všichni respondenti, kteří měli mentora, dosahovali minimální normální úroveň resilience (tj. dokázali se vypořádat s nepříznivými životními situacemi a jejich dlouhodobým následkům) a v dospělosti netrpěli psychickou poruchou, vedou normální život, jsou výdělečně činní či studují, mají slušné bydlení, někteří žijí v manželství, nejsou závislí na návykových látkách a prokazují se jako emočně stabilní. Z toho vyplývá jako dlouhodobý přínos mentoringového působení resilience. Mnozí respondenti uvádí mentory jako zdroje překonání traumat v dětství či dospívání. Vypovídají, že jim mentor pomohl *zvýšit sebedůvěru, být jistější ve svém jednání, vnímat se pozitivně, dodat naději, pocit bezpečí, psychicky a emočně či instrumentálně je podpořil, ukázal nový pohled na situace, na řešení problémů*, atp. To můžeme označit jako kognitivní, sociálně-emoční a osobnostní rozvoj těchto jedinců. Respondenti (Pavlicová, 2013) dosáhli resilience, která je efektem mentoringu a podmínkou plnohodnotného života a dokázali se se svými osudy vypořádat a v dospělosti fungovat v pozitivním slova smyslu.

6. Metodologie

6.1 Výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je zkoumat střednědobý vliv mentoringových partnerských vztahů z hlediska resilience a sociální opory na školní děti dospívající. To je sledováno z hlediska proměn tohoto vztahu v čase v rámci dlouhodobého mentorského působení. Tím rozumíme pravidelné partnerské setkávání dvojice, tj. dobrovolníka a dítěte, po dobu 8 a více měsíců.

Výzkumné otázky zní:

1. *Jaké jsou pozorovatelné vlivy působení mentoringových vztahů z hlediska resilience?*
2. *Jaké detekujeme vlivy mentoringových programů z hlediska sociální opory poskytované klientům programu?*

6.2 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, a jejímž cílem bylo komplexní zmapování vlivu mentoringového programu a mentoringového vztahu z dlouhodobější perspektivy, čímž je studie v českém prostředí svým způsobem význačná a ojedinělá. Studii zaštil 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 PhD. Bernadine Brady z Národní irské univerzity v Galwayi a Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D. z Karlovy univerzity v Praze. Bc. Petra Novotná se na výzkumné studii podílela 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 Mezinárodního srovnávacího výzkumu mentoringu proběhla celkem ve **3 kolech** prostřednictvím kvalitativní i kvantitativní metodologie sběru dat, a to přibližně v prvních týdnech vytvoření mentoringových dvojic leden- únor 2011 tj. 1.kolo, v průběhu roku proběhlo 2.kolo v květnu-červnu 2011, 3.kolo výzkumu se uskutečnilo cca pro roce setkávání dvojic v prosinci a lednu 2012. Časové hledisko bylo vybráno záměrně, aby bylo možné uskutečnit sběr dat v prvních týdnech vzniku mentoringového vztahu, v jeho průběhu před prázdninovou odlukou a cca pro roce působení dvojic, kdy jsou na základě uváděné literatury (Brady, 2010) patrné vlivy vycházející z mentoringového působení. Studie probíhala prostřednictvím terénního sběru dat v pobočkách v Praze a v Ústí nad Labem.

Povaha datového materiálu se sestává z několika částí:

- Datový materiál kvalitativního charakteru se skládá z *polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, dětmi a mentory*⁷ - 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.) mapující celostní vztah dítěte a mentora, dítěte a programu Pět P, dítěte a rodiny, jeho zájmů, vrstevnických vztahů a postoje ve škole a školních výsledků.

- Datový materiál kvantitativního charakteru byl získán *dotazníkovým šetřením* mapujícím tyto oblasti prostřednictvím cca 30 otázek.

⁷ Příloha č.1

- *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)

- *případové složky dvojic*- obsahují zápisy mentorů ze schůzek, běžného kontaktu s rodiči či mentory a supervizích setkání.

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 vlivů mentoringového programu.

6.3 Etika výzkumu

Předkládaná studie má povahu *terénního výzkumu*. Samozřejmostí je aktivní spolupráce výzkumného týmu s pracovníky o.s.Pět P, 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 se. 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 těchto důvodů jsou jména účastníků studie pozměněna i v rámci této diplomové práce.

6.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek této diplomové práce se sestává ze *7 dvojic- pražských dětí, rodičů a mentorů*, jejichž výzkumného šetření v terénu se pisatelka 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, v naprosté 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 a dospívající jsou do programu zapojení dlouhodoběji, pro jiné je to prvotní kontakt s mentoringovými programy.

6.5 Použitá metoda

Pro účely této diplomové práce byl použit následující datový materiál: *kvalitativní polostrukturované rozhovory s rodiči, klienty programu a jejich dobrovolníky, a s koordinátory programu Pět P*, které mapující celostní vztah mentorské dvojice, a jejichž struktura byla zachována v rámci případových studií, které byly vytvořeny po přepisu dat a výzkumných materiálů. Struktura případových studií vyplývá z designu polostrukturovaných otázek: *vztah dítěte a mentora, dítěte a programu Pět P, dítěte a rodiny, jeho zájmů, vrstevnických vztahů a postoje ve škole a školních výsledků*. Pro dosažení zkoumaných otázek diplomové práce je užit datový materiál z:

1.fáze sběru dat- *1.kolo rozhovorů*, tj. počáteční fáze, kdy se dvojice začínají setkávat a navazují spolu kontakt

3. fáze sběru dat- *3.kolo rozhovorů*, tj. po cca ročním odstupu od rozhovorů počátečních.

Rozbor případových studií sleduje výzkumné otázky prostřednictvím metody obsahové analýzy dat, která nám umožní zachytit pozorované kategorie a vztahy mezi proměnnými prostřednictvím otevřeného kódování případových studií (Hendl, 2005), které zprostředkují citlivé zhodnocení dat s ohledem na případové charakteristiky a věkové rozpětí klientů programu Pět P, na který je brán zřetel. Z teoretických koncepcí diplomové práce jsou vytvořeny kategorie představené v analytické části práce, prostřednictvím nichž

jsou sledovány a následně interpretovány data pomocí zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1998).

6.6 Případové studie 7 mentoringových dvojic

Případová studie č.I Aleš

Alešovi je 12 let, chodí do 6. třídy, je z úplné rodiny. Sourozence nemá. Matka má přítele, zda o něm otec ví nebo ne, není známo, ale rodina v současné době funguje poměrně dobře. Matky přítele má Aleš rád, často se mu věnuje a je pro něj autoritou. Otec nemá na Aleše příliš času, často je v práci- je v invalidním důchodu a má dva pracovní úvazky. V rodině panovaly hádky a zhoršená komunikace. Aleš byl do programu doporučen dětskou psychiatrickou, je hyperaktivní (dříve trpěl psychosomatickými výrazkami), není u něj vyžadována medikace a zdravotně je bez omezení. Aleš je sportovně založený, má rád počítače a chlapecké hry. Aleš se učí průměrně (má trojky), chodí na základní školu do 5. třídy. Učitelé si stěžují na Alešovu nepořádnost, je neposedný, nosí často poznámky.

Zapojení do programu: cílem je najít kamaráda, se kterým by chodil Aleš ven, aby se Aleš uklidnil a naučil se nové věci. Dobrovolník má být pozitivním vzorem a vysvětlit Alešovi věci, které se matce ani učitelce nedaří.

Dobrovolník Aleše: Ivan je dlouhodobý mentor, je to student vysoké školy, je mu 27let. 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.

1.kolo rozhovorů –Dvojice funguje již 1,5 měsíce.

Dítě a jeho rodina:

Aleš: S mámou i tátou vychází dobře, rodiče bydlí dohromady.

Matka: Rodiče nemají na chlapce příliš času, proto jsou rádi, že se mu může alespoň 1x týdně věnovat starší kamarád, kterému by se i svěřil.

Dobrovolník: Ivan se domnívá, že Aleš žije s mamkou sám, nemá otce. Matka chtěla, aby jí Ivan posílal sms, kam s Alešem jdou a co budou dělat. Podle Ivana je Aleš dost velký na to, aby byl samostatný, proto matce Ivan nic nesděloval a zatím se domlouvá jen s Alešem.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Maminka vypráví, že Aleš už jako malý zlobil, poté začaly problémy, že začal krást a ocitli se u psychiatricky. Ve škole se hyperaktivita po medikaci trochu zlepšila. Potřeboval by se naučit zodpovědnosti.

Dobrovolník: Podle Ivana je Aleš rozumný, chytrý, nedělá hlouposti a je s ním legrace.

Škola:

Aleš: Ve škole chodí do sportovní třídy, je jich 14 kluků ve třídě, každý den mají tělocvik. Bude mít nejlepší vysvědčení za celých 6 let.

Maminka: Ve škole se Alešovi daří, bude mít snad i lepší vysvědčení.

Kamarádi:

Aleš: Popisuje, že má kamarádů hodně, asi padesát, má je i na facebooku.

Maminka: S dětmi si Aleš rozumí, má kamarády, se kterými se navštěvuje, kolikrát i u nich pít.

Zájmy a talenty dítěte:

Aleš: Nejraději hraje fotbal, má rád sporty.

Dítě a jeho dobrovolník:

Aleš: Byli s Ivanem asi 3x bruslit- oba stáli na bruslích prvně. Byli i plavat. Aleš bere Ivana jako kamaráda. Na aktivitách se spolu domlouvají, chvíli dělají, co si přeje jeden, potom co chce druhý. Chtěl by se s ním vídat pořád. Na schůzkách se domlouvají telefonem a vysílačkou. Ivanovi by svěřil i tajemství. Viděl se s ním už na táboře Pět P. Aleš dodává, že se zatím s dobrovolníkem poznávají a začali se setkávat. S dobrovolníkem plánuje jít chytat ryby, až bude lepší počasí.

Maminka: Měla zprvu o Aleše obavu, nechtělo se jí ho někam pouštět, byla úzkostlivá. Maminka popisuje, že se kluci domlouvají na setkání s mobilem, má přehled, kam půjdou a úzkostlivě líčí, přes kolik silnic by měl jít Aleš jít sám. Od programu očekávají staršího kamaráda.

Dobrovolník: Podle Ivana se s Alešem vzájemně podporují v určitých situacích. Vzájemně spolu i zkoušejí, co druhý dělá rád a poznávají tak, k čemu by se třeba nikdy nedostali. Ivan byl překvapený, když se ho Aleš ptal, jak se měl na dovolené, takový zájem z jeho strany nečekal, potěšilo ho to. Aktivity vybírají po vzájemné domluvě.

Dítě a program 5P:

Aleš: neměl by problém cokoli probírat s koordinátorkami, účastní se táborů Pět P.

3.kolo rozhovorů

Dítě a jeho rodina:

Aleš: Popisuje, že žije s rodiči, když se něco děje, svěří se mámě. Často se setkává i s prarodiči. S tátou se vídá méně. S učením mu pomáhá máma, někdy táta.

Rodič: Matka připouští, že je často v práci a na Aleše příliš času nemá, stejně tak i otec, který je často nervózní a na Aleše křičí. S prarodiči má Aleš dobrý vztah. S otcem matky často jezdí na ryby.. Máma mluví o „rodinném příteli“, který se mu také často věnuje.

Ivan: Aleš je často sám. Má moc rád dědečka, se kterým chodí na ryby, je znát, že si ho moc váží. Ivan je s ním v dobrém kontaktu. Myslí, že matka má nepřiměřený strach o Aleše, když jede na schůzky, Aleš se podle něj pohybuje po Praze bez problémů.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Aleš je hodně houževnatý. Měl by se zlepšit ve škole, ale když řekne, že něco dělat nebude, nikdo ho k tomu nedostane. Když má něco udělat, tak je na Aleše spolehnutí. Dříve se hodně vztekal, kdy se mu něco nedařilo, nyní to už bere sportovněji. Má svou hlavu, dokáže si sám říci, co chce.

Ivan: Aleš je živý, aktivní, veselý a vtipný kluk. Když se mu něco nedaří, tak je rozrušený, ale většinou je ve všem dobrý. Dokáže se na něco hodně soustředit. Nemá problém s řešením problémů, v tom je důmyslný, dokáže vyjadřovat svoje emoce. Dokáže se rozhodnout a říci co by chtěl.

Škola:

Aleš: Ve škole je vše v pořádku, nebaví ho angličtina, ale má dojem, že se zlepšil ve fotbale. Do školy se moc netěší, ale za kamarády tam chodí rád.

Rodič: Aleš je dyslektik, dysgrafik, tak má ve škole úlevy. Ve škole měl problém před pár týdny, kdy šikanoval spolužáka, dostal doma hodně vynadáno od dědy. Dříve hodně zlobil o přestávkách, ale už se zklidnil. Na vysvědčení bude mít 3 a 4.

Kamarádi:

Aleš: S kamarády se vídá i po škole. Hrají si venku a někdy dělají klukoviny. Ve škole se kamarádí s chlapci ze třídy.

Rodič: Matka shrnuje, že má hodně kamarádů, ve škole i mimo školu, v tom problém nikdy neměl.

Zájmy a talenty dítěte:

Aleš: Rád sportuje- hraje florbal, basket, fotbal, rád chodí s dědou na ryby. Je velmi šikovný na sporty. Rád chodí s kamarády ven, kde buď sportují, nebo něco podnikají.

Dítě a jeho dobrovolník:

Aleš: Popisuje, že když se něco děje, řekne to Ivanovi, ten si s ním o tom popovídá. Když by s něčím potřeboval pomoci, třeba s učením, přišel by za Ivanem a poprosil by ho o pomoc. Ivan naučil Aleše hru Osadníci z kataru. Bere Ivana jako kamaráda. Hrají spolu i šachy, byli na paintbalu. Aleš dodává, že za tu dobu, co se s Ivanem zná, si důvěřují, dokáže se mu s něčím svěřit. Ivan mu naslouchá. Schůzky Aleše baví. O čem by asi Ivanovi neřekl, jsou nějaké rodinné problémy. Aleš si myslí, že za dobu, co se s Ivanem schází, se u něj změnilo to, že víc komunikuje. Chtěl by se s Ivanem ještě dlouho scházet. Líbí se mu, že se o něj zajímá, a že s ním dělá i něco, co ho třeba nebaví, ale baví to Aleše.

Rodič: Maminka je s programem moc spokojená. Podle ní se chlapec vrací ze schůzek spokojený a baví ho. Maminka přiznává, že je často v práci a nemá na Aleše moc času, Ivan s ním jde navíc tam, kam by s ním ona nešla. Jsou čínorodí a dělají různorodé aktivity. Jednou dokonce s nimi šel na schůzku plavat i Alešův kamarád. Matka se domnívá, že Ivanovi důvěřuje, šel by za ním s problémem, pokud by vůbec za někým šel- hodně řeší problémy v sobě. Velkým přínosem je, že s ním někdo tráví čas, někdo komu důvěřuje a někdo, kdo se mu věnuje.

Ivan: Popisuje změnu vztahu, víc si důvěřují, Aleš vyprávěl Ivanovi např. o intimnostech s děvčetem. Zásadně neřeší aktivity o společném čase, zahrají si třeba deskovou hru a užijí si to. Na schůzkách se domlouvají telefonem, kdy se i domluví, co by chtěli dělat. Vnímá se jako kamarád Aleše. Baví je společné věci- hry, paintball, rádi chodí do McDonaldu. Aleš vzal Ivana na ryby, což doposud neměl možnost zkusit. Jednou se stalo, že se Aleš smál na společné akci Pět P jednomu pomalejšímu chlapečkovi, na což mu Ivan řekl, že to není košér, každý máme nějaký problém a nechová se nejlépe. Jednou házel z legrace cizí paní hranolky do tašky, to ho Ivan také napomenul, že to se nedělá. Aleš vždy ztichne a nereaguje. Ivan má pocit, že nemusí příliš podporovat Aleše, je talentovaný, nadaný. Aleš je často doma sám- tím, že se mu věnuje, mu Ivan poskytuje, co Alešovi chybí, dále pak určitě poznávání míst a věcí, které by neměl možnost poznat, např. mu doporučil součástku na telefon a sehnali to u operátora zadarmo. Aleš nemluví o svém biologickém otci, to může být nějaká bariéra v komunikaci. Ivan by se chtěl nadále s Alešem vídat, ale připouští, že ho v pubertě setkávání mohou omrzet. Ivan nedokáže posoudit, jak je pro Aleše vztah přínosný, snaží se být ve vztahu sám sebou, s Alešem otevřeně a upřímně mluvit.

Dítě a program 5P:

Rodič: Matka Aleše se cítí zapojená do dění. Aleš chodí na akce Pět P, jezdí na tábory.

Případová studie č.II Jana

Jana žije s otcem, nemá další sourozence, je jí 7 let. Matka odešla od rodiny velmi brzy a nejeví o Janu zájem. Tatínek se snaží najít partnerku a tedy i náhradní maminku pro Janu, ale vždy si někoho přistěhuje jen na pár týdnů/ měsíců a Jana si rychle s danou paní vytvoří vztah, přičemž je pro ni hlubokým zklamáním, když zůstanou s tátou znovu sami. Na rodinu dohlíží sociální pracovnice, která doporučila program Pět P. V té době bydleli otec s Janou ve svém malém bytě s bratrem otce, který měl problémy s alkoholem. Otec se snaží zajistit finance, často pracuje a nemá na Janu příliš času, proto jsou časté problémy s hygienou, zevnější úpravou Jany a úklidovými poměry doma. Otec se moc snaží, aby mohl mít dceru u sebe. S vyzvedáváním Jany ze školky pomáhá otcí sousedka- mentálně zaostalá, sociálně slabší paní, přičemž ji už teď Jana velmi dovednostně přesahuje. Jana je chytrá, šikovná a samostatná. Jezdí s Pět P na tábory. Ráda maluje a baví ji klasické dívčí aktivity. Pro Janu je toto v pořadí druhá dobrovolnice (setkávání s předchozí dobrovolnicí trvalo 10 měsíců).

Zapojení do programu: Jana potřebuje někoho, kdo by s ní trávil čas, aby nebyla stále sama doma. Dobrovolnice by měla působit jako ženský vzor a předat jí ze své pozice rady, které otec nemůže. O programu se otec dozvěděl od sociální pracovnice.

Dobrovolnice: Pro dobrovolnici Pavlu je to v pořadí 2.mentee, Pavla si Janu vyhlídla na táboře. Pracuje jako sociální pracovník s lidmi s mentálním znevýhodněním.

1.kolo rozhovorů-Dvojice se viděla se 6x.

Dítě a jeho rodina:

Rodič: Tatínek by chtěl pro Janu udělat víc, více se jí věnovat, ale není v jeho silách být více doma. Snaží se dělat maximum.

Dobrovolnice: Jana nemá maminku, otec na ni nemá příliš času, aby se jí věnoval.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Dobrovolnice: Jana je chytrá, šikovná a samostatná, je zvyklá se o sebe sama téměř v osmi letech postarat. Je aktivní, zvědavá, když jdou na procházku, zajímá se o historii památek a fotí si místa, kde jsou. Je vděčná za jakýkoli podnět.

Škola:

Jana: Ve škole ji baví všechno. Má jedničky a dvojky.

Rodič: Jana by se mohla učit lépe, kdyby se jí někdo věnoval. Přípravu do školy s ní otec zvládá jen o volných dnech, kterých je málo.

Kamarádi:

Jana: Má ve škole hodně kamarádek.

Rodič: Jana má ve škole hodně kamarádů, odpoledne ji vodí ze školy sousedka je spíše sama doma. V pondělí chodí ke kamarádce, u které se učí.

Zájmy a talenty dítěte:

Dobrovolnice: Jana má ráda sport a pohyb.

Dítě a jeho dobrovolník:

Jana: Jana má Pavlu ráda, poznává s ní nové aktivity a překonává se při různých dovednostech, např. sjela tobogán, kterého se bála. První schůzky se bála, styděla se a měla trému. Náplň schůzek vybírají společně, napíší na papírky náměty a pak losují. Kdyby ji něco trápilo, Pavle by se svěřila. Chtěla by se s Pavlou vídat ještě dlouho, např. 5 let.

Rodič: Tatínek Jany je s programem a dobrovolnicí spokojený, hlavní pro něj je, že je dcera nadšená. Uznává, že na ni nemá příliš času a je rád, že takto tráví volný čas jiným způsobem, než sama doma. Jana se na Pavlu velmi těší, Pavla je mnohem trefnější, než předchozí dobrovolnice co se týče náplně schůzek.

Dobrovolník: Je znát, že některé věci potřebuje Jana pořešit s dospělým ženského pohlaví. S dobrovolnicí má možnost zjistit záležitosti, které si jinak nezjistí a může jí pomoci s některými věcmi do školy. Jana nemá ženský vzor, má problémy s hygienou, chodí špinavá a neupravená. Je z ní cítit smrad z cigaret. Jana baží po zážitcích, je nadšená pro vše. Někdy se potřebuje i trochu pomazlit. Pavla je s Janou kamarádka, snaží se pro ni vytvořit atmosféru, ve které ji vše může říci. Dívka se Pavle sama ozývá prostřednictvím telefonu, napíše jí i jak se má a že se těší na setkání. Aktivity domlouvají na schůzce, Pavla zjistí, co se Janě líbí a snaží se pro ni vymyslet nějaký námět. Děvčata spolu sportují, plavou, chodí na procházky. Jednou Pavle Jana volala, že se jí ztratil medvídek a brečela ji do telefonu, Pavla ji uklidňovala, že ho najde nebo si vybere nového. Jana se svěřila Pavle s přáními, mezi nimi bylo, že by jednou chtěla jít s maminkou a tatínkem společně na hrad,

Pavla jí řekla, že to není asi reálné, ale někdy může vzít na výlet svého přítele, aby Jana viděla, jak to funguje v partnerství.

Dítě a program 5P:

Rodič: Janě se na táboře líbilo velmi, ani se jí nechtělo domů a chtěla by zase jet.

3.kolo rozhovorů

Dítě a jeho rodina:

Jana: Táta je stále hodně v práci, ale sama se zabaví.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Je rozhodná trpělivá, často rychle mění názory nebo témata diskuze.

Dobrovolnice: Jana je komunikativní, aktivní, ale velmi se stydí. V situacích studu je roztěkaná a rychle mluví, není jí rozumět. S Janou o tom mluvily a Pavla se jí snaží v těchto situacích podporovat. Dívka je obecně veselá a umí vyjadřovat své pocity. Umí si poradit s problémovými situacemi. Je samostatná, schopná. Umí se rozhodovat.

Škola:

Jana: Těší se na školu v přírodě, kam v květnu pojedou. Ve škole se jí daří klasicky. S děvčaty ve třídě vychází, s chlapci moc ne.

Rodič: Trochu by chtělo, aby byla ve škole pozornější, z matiky jí vychází trojka, má na dvojku, ale jinak je vše v pořádku.

Kamarádi:

Jana: Popisuje, že se více vídá s kamarádkami v okolí, ve volném čase častěji chodí ven nebo se navštěvují. Má sedm dobrých kamarádek, se kterými se vídají.

Zájmy a talenty dítěte:

Jana: Když je doma sama, hraje na internetu s kamarádkami hru, kde se stará o koně. Ráda plave, hraje tenis a florbal.

Dítě a jeho dobrovolník:

Jana: Pro Janu je Pavla dobrá kamarádka, kterou má ráda, svěřila by se jí a dokáže jí pomoci. Sama potvrzuje, že jí pomáhá, když se něco stydí říct. Baví se spolu o klucích. Věřící jí a ví, že si nechá tajemství pro sebe. V létě spolu plánují piknik. Společně podnikají aktivity spíše venku, jednou u ní i spala. Pavla by kamarádům doporučila také dobrovolníka, doma se nenudí, když má Pavlu. Připravila pro Pavlu dárek k svátku, který měla. Říká, že jí Pavla naučila, aby se hned nevzdávala, např. když jí nešlo plavat, potom překonala i nejlepší plavkyni ze třídy. Není nic, co by se Pavle bála říct nebo nechtěla

říkat. Jana se naučila nestydět se a zeptat se, např. spolužáků o půjčení pomůcek ve škole, nebo zeptat se paní učitelky na úkol.

Rodič: Jana má ze schůzek radost, nikdy se nestalo, že by ji otec musel pobízet. Podnikají stále něco jiného.

Dobrovolník: Pavla se s Janou nějaký čas nestýkala zcela pravidelně, protože si Jana našla stejně starou kamarádku, se kterou trávila čas. Když navázaly na pravidelnost schůzek, přirozeně se začaly scházet a vztah připadal Pavle pevnější. Setkávání oživil tábor Pět P. Společně se na schůzce domlouvají. V rámci aktivit zvolí většinou kompromis mezi přáními obou. Jana je v plánování schůzek také iniciativní. Schůzky jsou od tábora pravidelné, je znát, že si jich Jana váží, často s Pavlou komunikuje a zájem z její strany se zvýšil. Problém s hygienou Pavla řeší s Janou přímo, jemně ji upozorní, že by bylo vhodnější oblečení, které není špinavé a roztrhané. Vymyslely spolu módní přehlídku u Jany doma, kde proberou oblečení a vyřadí potřhané či nevypratelné šatstvo, přičemž na další schůzce by mohly jít na bleší trh vybrat nějaké novější. Přínos pro Janu vidí v tom, že se jedná o určitou pravidelnost schůzek, Pavla otevírá nové obzory, podněty, se kterými by se jinak Jana nesešla. Jana tráví hodně času s lidmi z baráku, kteří jsou sociálně slabší a se sousedkou s mentálním postižením, která má obtíže s vlastní sebeobsluhou. Pavle přijde odvážnější, než dříve, např. spolu byly s Japonci v čajovně na čajovém obřadu a komunikovala s nimi, vše zvládla, nestyděla se. Cítí, že se jejich vztah vyvíjí v pevné přátelství a chtěla by se dále vídat. Jana hodně povídá i o mamince. Naopak se nevyjadřovala k strýci, který s ní spal v pokoji a údajně ho otec vyhodil z důvodu alkoholismu. Pavla by si přála, aby vztah přerostl v kamarádské pouto v průběhu budoucnosti a setkávaly se nadále. Pavla jí pomáhá poskytovat různé náhledy na řešení- jak by se ještě jinak daly různé věci udělat.

Dítě a program 5P:

Jana: Na akcích Pět P se baví i s ostatními dětmi, jezdí na tábory.

Případová studie č.III Denisa

Denisa je v Pět P od 6 let, v současné době jí je 14 let, předtím měla již dvě dobrovolnice. Denisa pochází ze sociálně slabší rodiny. Má psychiatrickou diagnózu, přesto na současnou dobrovolnici čekala poměrně krátce-cca 3 měsíce. Denisa potřebuje podporu ze strany programu Pět P, jezdí na tábory, účastní se akcí. V současné době je

v pěstounské péči babičky a dědy. Pokud nejsou otec a matka zavřeni ve vězení, jsou s ní v občasném kontaktu- pobývají v domě babičky a dědy. Rodiče mají problémy s návykovými látkami. Babička má vleklé zdravotní problémy, není pohyblivá, veškeré záležitosti vyřizuje děda Denisy, přesto je pro ně péče o dítě v jejich zdravotním stavu a situaci (babička má špatnou pohyblivost, děda často vybírá popelnice pro uživení rodiny, rodiče Denisy je mnohdy vykradou, aby měli na drogy) náročná. Denisa byla nějakou dobu v dětském domově, nakonec bylo rozhodnuto, že bude svěřena do péče prarodičů (i díky přičinění dobrovolnice, která vypovídala u soudu), kterým na ní velmi záleží. Denisa chodí do praktické školy. Dívka si povídá s neživými předměty, před usnutím vydává skřeky, ale dlouhodobě ke specialistovi nedochází. Denisa potřebuje naučit základním návykům- hygienickým, že si nemůže vše, co vidí, brát, a nastavit určité mantinely- že s každým nemůže mluvit o všem, nezná pojem peněz, neumí s nimi nakládat, potřebuje seznámit s praktickými skutečnostmi, atp. Denisa má problémy u věcí vydržet, je třeba ji hodně motivovat a při zručných činnostech vyžaduje pomoc, podporu a blízkost někoho dospělého.

Zapojení do programu: Denisa potřebuje někoho, kdo jí bude oporou při hrozbě ústavní výchovy. Zároveň potřebuje ve svém životě starší vzor chování, někoho, kdo jí naučí praktické záležitosti běžného fungování a bude jí oporou.

Dobrovolnice: Pro dobrovolnici Jitku je to druhé dítě. Nechtěla menteeho, který by byl příliš aktivní a vztah s Denisou jí vyhovuje.

1.kolo rozhovorů- Po 3 setkání dvojice.

Dítě a jeho rodina:

Rodič: Děda s babičkou a Denisou bydlí v patře, v přízemí bydlí táta s mámou. Proběhl soud ohledně ustanovení opatrovnictví Denisy. Rodiče se o Denisu občas starají, svěřená je do péče babičky a dědy.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Podle dědy by Denisa potřebovala posílit svou samostatnost, ještě nedávno ji do školy vodil. Denisa je spíš klidná, ráda si hraje sama a tráví většinu volného času doma. Je hodně stydlivá, nehrne se do nových věcí.

Škola:

Denisa: Škola jí jde dobře, baví ji výtvarná výchova, nejde jí matematika. Až skončí školu, chtěla by dělat „navlíkářku“ kuliček.

Rodič: Dědeček tvrdí, že kolem Denisy jsou děti ve škole spíše mladší. Denisa chodí do osmé třídy. Znamky nosí domů různé- z matematiky, která jí dělá problém má čtyřku, z ostatních předmětů 3 a 2. Měla by začít chodit k paní učitelce na doučování, Denisu podporuje. Ve třídě je celkem 11 žáků.

Dobrovolnice: Denisa je spíše klidnější dítě, to spolu mají společné. Není na sporty či nějaké hyperaktivnější činnosti.

Kamarádi:

Denisa: Ve škole má nejlepší kamarádku, se kterou si povídají.

Zájmy a talenty dítěte:

Denisa: Baví ji četba, sport, plavání.

Rodič: Podle dědy Denisa moc ven nechodí a převahu času se pohybuje právě doma.

Dítě a jeho dobrovolník:

Denisa: S dobrovolnicí si spolu hrají, chodí do klubovny. Je jiná, než byla předchozí dobrovolnice, je to pro ni kamarádka. Věnují se ručním pracím (např. navlékání korálků), byly spolu v muzeu, tancovaly na písničky. Zatím ji s dobrovolnicí vše baví, ze začátku pro ně bylo v některých chvílích obtížnější hledání tématu k povídání- byla nervózní. Mají spolu společné zájmy (četba, sport, plavání). Ve svém okolí nemá nikoho staršího jako je dobrovolnice, s kým by trávila čas. Aktivitu si vybírají tak, že Jitka se zeptá, co by chtěla dělat a Denisa aktivitu navrhne nebo dá návrh Jitka a Denisa si vybere.

Rodič: Děda Denisy mluví o tom, že se jim dobrovolnice líbí.

Dobrovolník: Podle Jitky mají spolu s Denisou podobnou povahu, raději vyhledávají klidnější formy zábavy. Spolu byly plavat, navlékaly korálky, byly v klubovně a na procházce. Denisa má obtíže s počítáním financí- neumí si spočítat peníze, společně někde byly, Denisa si chtěla koupit brambůrky za 20kč a měla jen 15kč, tak jí Jitka řekla, že si musí koupit to, na co má, což i následně udělala. Druhým problémem je, že si vymýšlí, možná i proto, aby byla zajímavá, každopádně tomu co říká potom i sama věří, např. že byla v New Yorku autem, atp. Je znát, že babička s dědou s ní nikam ven příliš nechodí, proto si Jitka myslí, že hlavní „gró“ jejího zapojení je trávit s Denisou čas, vzít ji ven nebo si s ní popovídat o věcech, které by s babičkou a dědou neprobírala. Denisa chodí zvláště oblíbená a je znát, že obtížně navazuje kontakty. Spolu např. přecházely železniční most na Výtoni, Denisa se moc bála, nakonec ji chytila Jitka za ruku a spolu to zvládly. Aktivitu navrhuje Denise ze začátku Jitka, hodně se do kontaktu vměšuje babička a mluví za Denisu, co by chtěla nakonec dělat a kam by chtěla jít. Denisa se chce držet známých aktivit. Jitka ji podnítila, aby si spolu zkusily zahrát fotbálek, problémem bylo, že Denisa

neuměla sečíst drobné na hru. Jitka hodně bojuje s faktem, že se Denisa snaží, aby jí kupovala věci, svačiny. Jitka by se ráda s Denisou vídala déle, než 10 měsíců, protože jí to přijde jako krátká doba.

Dítě a rogram 5P:

Rodič: Děda vypovídá o tom, že cítí ze strany koordinátorek podporu a ví, že se na ně může kdykoliv obrátit. Záležitosti s koordinátorkami vyřizuje spíše babička. Program podle něj pomáhá sebejistotě, sebevědomí dětí.

3.kolo rozhovorů

Dítě a jeho rodina:

Denisa: S Prarodiči má velmi dobrý vztah, babičce se svěruje a tráví s ní hodně času. Vídá se i s mámou a tátou, máma je pro ni důležitá.

Rodič: Babička tráví s Denisou hodně času, povídají si spolu, učí se spolu. Denisa se vídá pravidelně i s rodiči, kteří bydlí s nimi, táta se jí občas věnuje, ale s mámou je vztah komplikovanější, což Denisa zatím nedokáže pochopit. Babička komunikuje často s dobrovolnicí.

Dobrovolnice: S rodinou dobře vychází, babička se jí často s něčím svěří nebo se jí zeptá na názor.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Denisa: Dokáže vyjadřovat, když se jí něco nelíbí, často se svěruje a mluví s babičkou.

Rodič: Děda mluví o větší samostatnosti Denisy v cestování, sama jezdí hromadnou dopravou. Někdy je děda zaskočený, že se Denisa ptá na záležitosti, které by už v tomto věku měla dávno vědět. Denisa špatně snášela vzdálení se od rodiny, např. když byla na táboře, stýskalo se jí. To se nyní zlepšilo, což bude i věkem, podle dědy. Dokáže dát najevo své pocity. Je roztěkaná. S mnohými problémy si nedokáže sama poradit.

Dobrovolnice: Denisa se učí osamostatnit se, učila se s dobrovolnicí jezdit hromadnou dopravou, počítat peníze. Stále si hodně vymýšlí. Je hodná, nevzteká se, nerozčiluje se. Je čitelná, dává najevo své pocity. S řešením situací se jí musí pomoci, ale dokáže si poradit.

Škola:

Rodič: Ve škole je Denisa roztěkanější, jakoby ve hvězdách, což paní učitelka přikládá věku- pubertě.

Kamarádi:

Denisa: Ráda by se častěji vídala s kamarády, v okolí má kamarádku, za kterou dochází. Má ve škole přátele, nejlepší kamarád je kluk.

Rodič: Denisa je přátelská, má kamarády ve škole, v sousedství má mladší kamarádku. Ze školy chodí odpoledne po obědě a pak většinou zůstává doma.

Zájmy a talenty dítěte:

Denisa: Má ráda dětskou zábavu.

Rodič: Kroužky či sporty Denisu nebaví, raději tráví čas poklidněji. Ráda navléká korálky, hraje si na počítači.

Dítě a jeho dobrovolník:

Denisa: Vypráví o tom, že se schází pravidelně a co vše podnikají. Dobrovolnice je pro ni přítelkyní. Většinou se na schůzkách domlouvá společně s dobrovolnicí, když se Denise něco chce dělat, ozve se a řekne, co si přeje. Když ji něco trápí, dokáže to říct Jitce a poradit se s ní. Jitce řekne i tajemství, důvěřuje jí. Denisa mluví o tom, že ji dobrovolnice naučila nebát se, např. jezdit sama domů, atd. Jitka je hodná, vždy se na ni těší, že si spolu popovídají. Podle Denisy se schází 2x týdně. Největší zážitek pro ni byl výlet s Pět P a Jitkou. Když si nevěděla rady s úkolem, poprosila Jitku. Nestalo se, že by se na sebe zlobily. Chtěla by se s Jitkou scházet ještě dlouho, doporučila by dětem dobrovolníky z Pět P, aby nebyly jen doma. Chtěla by být v něčem jako Jitka- také být dobrovolnice. Jitka ji učila šít. Baví se spolu o klucích.

Rodič: Podle dědy je Denisa samostatnější a s Jitkou dělají to, co ji opravdu zajímá.

Dobrovolník: Jitka zmiňuje, že si za rok spolu prošly s Denisou dost věcmi. Schází se pravidelně. Chodí spolu po Praze, na výstavy, do muzeí, na procházky, na šlapadla nebo spolu podniknou i celodenní výlet. Jitce přijde, že se za dobu fungování vztahu Denisa některé věci odnaučila a některé naučila. Např. spolu prochází praktickými věcmi jako např. ježdění metrem, číst jízdní řád tramvají, vyjít s penězi- Jitka Denise radí a o situaci se spolu vždy baví. Hlavním přínosem podle ní je, že se Denisa dostane do jiného prostředí, než zažívá doma. Denisa se Jitce svěří, např. o své matce, že má problémy s alkoholem nebo o zdravotních záležitostech. Přijde jí, že na společných akcích Pět P se stane, že Denisa potká kamarádku a přátelí se s ní, hraje s ní hry ve dvojicích a Jitce se pak tolik nevěnuje. Na jednu stranu to Jitce vadí, na druhou má radost, že dělá Denisa pokroky. Schůzky domlouvají po telefonu, někdy i s babičkou. Jitka většinou navrhne aktivitu a Denisa si vybere, někdy se stane, že sama Denisa přijde s návrhem. Podle Jitky je znát, že je Denisa na svůj věk zaostalejší, hodně si rozumí s kamarádkou, které je 6 let. Jitka pomáhá Denise s výběrem školy, snaží se jí povzbudit v její volbě a nabídla se, že se s ní

může zajet podívat na den otevřených dveří, protože bude tento rok odcházet z 9.třídy. Fakticky by chtěla ve vztahu s Denisou pokračovat a prohloubit ho. Zároveň se Jitka snaží nastavovat ve vztahu hranice tolerance- když jdou na výstavu a jedné se tolik nelíbí, aby brala ohled na druhou.

Dítě a program 5P:

Rodič: S koordinátorkami z Pět P jsou v kontaktu, mají přehled o dění a akcích. Dívka jezdí na akce a tábory Pět P.

Případová studie č.IV Mikuláš

Pro Mikuláše, kterému je 10 let, je Katka po předchozím nevydařeném mentorském vztahu (dobrovolnice náhle vážně onemocněla), druhou dobrovolnicí. Mikuláš se účastní jednorázových akcí Pět P (tábor, víkendové akce, atp.). Mikuláš přišel do Pět P s problémy se šikanou. Mikuláš je jedináček, žije s mámou a tátou ve fungující rodině. Rodiče jsou velmi úzkostliví, vidí Mikuláše, který je živé dítě, jako neposlušné a nevladatelné dítě. Mikuláš si doma „vystačí“ sám, rodiče si s ním nehrají. Koordinátorky popisují Mikuláše jako moc hodné a milé dítě, které je vděčné za jakoukoli aktivitu. Mikuláš rád tráví čas na počítači nebo doma u různých her (rébusy, hlavolamy, kreslení, atp.). Chlapec špatně slyší na jedno ucho, což je důsledek po meningitidě v dětství. Maminka ho proto nerada pouští do kina, bazénu a dbá na to, aby byl velice opatrný. Mikuláš tedy vystupuje nedůvěřivě vůči novým aktivitám. Otázkou byl Mikulášův přestup na gymnázium z 5.třídy, nakonec Mikuláš zůstal na základní škole- vzhledem k obtížím v navazování kontaktů a nedůvěře k neznámému, se rodiče rozhodli, nechat Mikuláše ve známém prostředí.

Zapojení do programu: Cílem je vytrhnout Mikuláše z hraní videoher, najít mu „kamaráda/ku“, protože moc přátel nemá a ukázat mu trávení času jinými formami (doposud tráví hodně času doma). Mikuláš by se měl naučit zapojit do kolektivu.

Dobrovolnice: Pro Katku je Mikuláš prvním mentem, je studentkou prvního ročníku humanitního oboru.

1.kolo rozhovoru- Dvojice má za sebou uskutečněné 2 schůzky.

Dítě a jeho rodina:

Mikuláš: Uvádí, že táta je na něj hodnější a máma přísná. Musí se s mámou učit a nelíbí se jim, že hraje často na počítači. Občas si s rodiči zahraje stolní hru- aby mu potom dovolili jít na počítač.

Dobrovolnice: Je znát, že si rodiče s Mikulášem moc nehrají.

Rodič: Podle maminky potřebuje Mikuláš i někoho dalšího, než rodiče, babičky nemají a tahle alternativa je pro něj nejvhodnější.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Dobrovolnice: Mikuláš je chytrý, kreativní a má velkou fantazii, vymýšlí neotřelé věci. Schůzky domlouvají prostřednictvím maminky přes telefon. Když byli spolu na hřišti, Mikuláš zlobil, lezl na nebezpečné prolézačky a dobrovolnici neposlechl, když ho prosila, aby slezl. Spíše si z ní dělal legraci.

Rodič: Maminka uvádí, že se Mikuláš více „otrkal“, je průbojnější (v programu jsou od loňského května). Cílem programu je, aby se Mikuláš nebál kolektivu a naučil se, jak zapadnout (vinu přikládá tomu, že je syn jedináček), to mu stále činí v životě velký problém.

Škola:

Rodič: Ve škole má jedničky a pár dvojek. Subjektivně si myslí, že se Mikuláš trochu ve škole zklidnil- paní učitelka jí to potvrdila, omezil nošení poznámek.

Kamarádi :

Mikuláš: Uvádí, že má ve škole dost kamarádů. Uvádí tři nejlepší kamarády, se kterými si hrají v družině (např. na kosmické lodě). Občas zajde k jednomu z kamarádů, ale není to pravidelné.

Dobrovolnice: Na Mikulášovi je vidět, že těžko navazuje nové kontakty a hledá kamarády. Dříve byl šikanovaný, je na něm znát, že se bojí nového. Dobrovolnice je zasvěcená o Mikulášově možnosti přestupu na gymnázium a následné volbě. Po krátké době je znát, že má Mikuláš málo přátel.

Rodič: Matka vypovídá, že pro Mikuláše bylo obtížné navazovat vztahy s kamarády už ve školce, kromě postižení ucha přikládá příčinu tomu, že je Mikuláš jedináček. Kamarádi mohou navštívit Mikuláše jen, když jsou rodiče doma, jinak by to bylo podle slov maminky „nebezpečné“, proto je složitější, aby se Mikuláš mimo školu stýkal i s někým jiným. Přáním je, aby se Mikuláš naučil toleranci a netrávil tolik času na počítači. Matka uvádí, že otec mu spíše dovolí.

Zájmy a talenty dítěte:

Mikuláš: Ze všeho nejradši hraje Mikuláš na počítači- každý den. Kromě toho ho baví technické záležitosti- jako jsou letadla atp. V oblíbě má šneky.

Rodič: Zájmy jsou kosmonautika, letectví, lodě.

Dítě a jeho dobrovolník:

Mikuláš: Dobrovolnici popisuje jako „kamarádku“, která je veselá a je s ní sranda. Žádnou takovou kamarádku nebo jiného dospělého blízkého Mikuláš nemá (např. má strýce, ale spolu si nehrají). Katka se mu věnuje a hraje si s ním. Spolužákům by dobrovolnici popsal jako kamarádku, se kterou dělá různé věci a baví ho s ní chodit ven. Společně si hrají, např. s vojáčkama, chodí na procházky- na Petřín, domů k Mikulášovi. Mikuláš uvádí, že některé věci mají společné, jiné ne, ale zatím se moc nepoznali.

Dobrovolnice: Zatím spolu netrávili příliš času a některá schůzka odpadla. Přáním dobrovolnice je větší pravidelnost schůzek. Při společném trávení času seznamuje Mikuláš Katku se svými zájmy, které jsou pro dobrovolnici nové. Dobrovolnice se chce zaměřit na aktivity, které by bavili oba a současně ho seznámit i s něčím novým.

Rodič: Maminka uvádí, že Mikuláš dobrovolnici vypráví zážitky a věnuje se mu někdo starší- je to něco jiného, než když si Mikuláš hraje s vrstevníky. Myslí si, že Katka je pro Mikuláše kamarádkou, které může svěřit to, co by neřekl dospělým či rodičům. Ve svém okolí nikoho staršího, s kým by si hrál nemá- jen bratrance (starší o 2 roky), s ním se vídá sporadicky.

Dítě a program 5P:

Mikuláš: Rád jezdí na tábory Pět P, kde s oblibou hraje cestovatelské hry (časostroj). Z tábora má kamaráda, se kterým se sešel i doma, mimo Pět P. Program by doporučil dalším dětem, aby se nenudily a měly kamarády.

Rodina: Není problém se na koordinátory obrátit a něco s nimi vyřešit. Potvrzuje oblibu společných akcí- táborů s Pět P.

3.kolo rozhovorů

Dítě a jeho rodina

Mikuláš: S mamkou se vždy po škole spolu učí. Když by se něco stalo, přišel by za rodiči žádat o radu.

Dobrovolnice: Rodiče jsou nakloněni schůzkám, maximálně umožňují společné setkání (např. přivezou Mikuláška do Prahy). Matka ze začátku více zasahovala do vztahu, zejm. sjednání setkávání, což nyní nedělá.

Rodič: Mikuláška rodiče zkouší, když něco neví, vysvětlují mu to. Provádějí cenzuru počítačových her a času tráveného na počítači.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Mikulášek: Když mu něco nejde, rychle se naštvě. Občas řeší situaci zkratkovitě- např., když mu něco nejde na počítači, tak ho restartuje.

Dobrovolnice: Snaží se ho učit přijímat prohru, když prohrává stále, hra ho přestane bavit, když je to zřídka, tak s tím problém nemá. Dokáže se soustředit na jednu věc a u ní vydržet, když ho něco baví. Ztrácí kontrolu jen při hraní počítačových her. Většinou je dobře naladěný, dokáže vyjádřit smutek a povídat si i o nepříjemných věcech. Dokáže si vybírat z možností, hledat podněty a sám se rozhodovat.

Rodič: Maminka vypovídá o tom, že sleduje změny v sociální a komunikační oblasti za dobu vztahu Mikuláše a Katky. Ze začátku více zasahovala do schůzek, nyní si sami plánují, co budou dělat. Podle maminky je Mikulášek průbojnější a více zapadne do kolektivu, má více kamarádů.

Škola:

Mikuláš: Říká, že se trochu ve škole zlepšil, méně chybí. Ze začátku měl zdravotní problémy a alergie, ale nyní se jeho zdravotní stav zlepšil a více chodí do školy. Prezenci přikládá školní zlepšení.

Rodič: Ve škole mají paní učitelky dojem, že se více zapojil, o hodinách je aktivnější, hlásí se. Na vysvědčení bude mít jen jednu dvojku.

Kamarádi:

Mikuláš: Uvádí, že má celkem hodně kamarádů, se kterými si hraje i po škole- tráví čas v bunkru, když je pěkné počasí. Kamarádi bydlí i v okolních vesnicích. Z tábora Pět P má kamarádku, se kterou si píší a občas se vídají. Nikoho významného staršího kolem sebe jako je Katka kolem sebe nemá.

Rodič: Mikulášek má více kamarádů v Pět P i ve škole, se kterými se vídá ve volném času.

Zájmy a talenty dítěte:

Mikuláš: Ve volném čase si kromě počítače a vojáčků hraje s kamarády- chodí k sobě na návštěvu nebo si hrají v bunkru, který si sami postavili venku. Kamarádi mu radí i ohledně her na počítači- hrají stejně a povídají si o tom (máma si myslí, že je závislý na počítači). S dobrovolnicí tráví spíše čas venku, občas zajdou na nějakou výstavu (technicky zaměřenou) nebo si zahrají deskové hry.

Dobrovolnice: Mikuláš je velmi vynalézavý, má šnečí farmu, kromě kamarádů si hraje často na počítači.

Dítě a jeho dobrovolník:

Mikuláš: Aktivity s Katkou ho baví, více se poznali. Chodí do muzea, na výstavy, do zoo, na procházky, u nich doma hrají deskové hry. Uvádí, že není nic, co by se ho s ní nebavilo, nebo co by chtěl změnit, je spokojený. Vidají se poměrně pravidelně. V létě, když se neviděli, mu po ní bylo smutno. Když by ho něco trápilo, dobrovolnici by se svěřil, důvěřuje jí. Snaží se jí dát najevo, když se mu něco nelíbí- např. když je smutný, spolu si pak o tom povídají. Mikuláš by se chtěl s Katkou vídat dlouho, jak to jen půjde. Na Katku se vždycky těší, nenapadá ho, co by s ní chtěl ještě nového zkusit. Vypovídá, že zážitek, který ještě nikdy neměl, bylo, když byl s Katkou v Technickém muzeu. Občas neví, jak udělat úkol do školy, s tím mu dobrovolnice pomůže- poprosí ji. Když si neví s něčím rady, Katky se zeptá, dokáže mu poradit. Kdyby se něco stalo, přišel by se s ní poradit. Povídají si spolu. Schůzky si domlouvají přes email, domluveni jsou obvykle na každé pondělí. Mikuláš říká, že sám řekne např. co by chtěl dělat. Mikulášek uvádí, že se někdy stalo, že si s dobrovolnicí nepochopili, potom zjistili, že každý situaci pochopil jinak a vyložili si ji různě. Jinak si spolu rozumí, je to s ní lepší, než např. s rodiči, tím, že je mladší, mu víc rozumí, ale ne úplně vždy. Dokáží se spolu vyblbnout.

Dobrovolnice: S Mikulášem je moc spokojená, ráda s ním tráví čas, schůzky jsou téměř pravidelné. Mikuláš se rád prochází a hodně povídá, během schůzek se téměř nedostane ke slovu. Vypráví o společných aktivitách (shodné s výpovědí Mikuláška). Náplň schůzek plánují někdy dopředu a někdy na místě- na čem se spolu shodnou. Z počátku plánovala program ona, ale s postupem času je Mikulášek aktivnější, hledá a navrhuje aktivity a sám si dokáže říci, což vnímá jako velkou změnu. Katka svůj přínos vnímá jako vytržení z běžných aktivit. Katka má dojem, že jí Mikuláš důvěřuje, říká jí hodně věcí, které rodičům neříká, i když má dojem, že by je neměl rodičům říci. Snaží se, když Mikuláš něco prohrává, aby to tak těžce nenesl. Má dojem, že oproti začátku vztahu, nemá Mikuláš takový problém s kamarády, kontaktu se s lidmi. To příkládá skutečnosti, že Mikulášek s ní mohl poznat něco jiného. Myslí si, že se Mikuláš méně stydí, např. dříve se styděl jít něco zaplatit a nyní se neostýchá zeptat se někoho cizího, což by předtím určitě nebyl schopný. Dříve hodně na schůzkách řádl a nyní ji schůzky přijdou trochu poklidnější. Spolu např. řešili jaký je systém školství a Mikuláškovu dilema, jakou by si zvolil střední školu. Když se něco podobného vyskytne, baví se o tom a Katka mu vysvětlí, jak to běžně bývá. Snaží se spolu spíše pobavit a vidět

věci z více stran, domýšlet situace a hledat řešení. Na táboře si našel kamarádku, kterou má rád a mrzí ho, že se nemohou vidět častěji, že jí třeba nechytí za ruku, tak o tom spolu hodně mluví.

Rodič: Rodiče i Mikuláš jsou s programem a dobrovolnicí moc spokojení. Matka zdůrazňuje zlepšení v sociální i kognitivní oblasti a Mikulášek se podle ní ve vztahu učí kompromisům, a má důvěrníka, kterému řekne to, co vrstevníkům a rodině ne.

Dítě a rogram 5P:

Mikulášek: Chodí na akce Pět P- nejen, že jezdí na tábor, ale i na jednorázové akce, kde má také kamarády, které poznal. Je spokojený s programem Pět P. Koordinátorku dobře zná a ví, že by s ní mohl probrat, když by bylo něco v nepořádku.

Rodina: Maminka je s informacemi, nabídkou Pět P a jeho programem velmi spokojená.

Kazuistika č.V Karolína

Karolína, které je 12let, se dostala do Pět P zprostředkováním přes organizaci Střed⁸. Karolína byla několikrát v dětském domově, odkud se opakovaně vracela domů. Dívka byla v minulosti zneužívána. Žije s matkou a sestrou v bytě s exmanželem matky, se kterým prý vycházejí dobře. Karolína má bratra (15let) s mentálním postižením, kterého se matka rozhodla dát do ústavu, protože nevládala péči o něj. Nakonec si bratra vzal jeho otec k sobě, který se o něj stará, ale Karolína s nimi kontakt neudrží. Na tomto podkladu tvrdila matka Pět P, že je soudkyně vůči ní zaujatá a rozhodla se vzít jí z péče i Karolínu, u které se vyskytly problémy s výukové, výchovné, drogy a záškoláctví. Po čase vyplynulo na povrch, že přítel matky, který měl Karolínu zneužívat, stále do rodiny dochází, což je důvodem, proč soudkyně a sociální pracovnice trvaly na ústavní výchově Karolíny. Karolína chodí do zvláštní školy, kde má jedničky, je nekonfliktní a ráda za jakýkoli kontakt, nemá problém s navazováním vrstevnických vztahů. Má epilepsii, bez záchvatů.

Zapojení do programu: V čase, kdy Karolína měnila bydlení a stěhovala se mezi ústavy a domovem, potřebovala vedle sebe stabilní osobu, která by jí byla oporou a kamarádkou, protože nikoho takového neměla. Potřebovala se mít komu vypovídat a někoho, s kým přijde na jiné myšlenky a usnadní jí návrat do společnosti.

⁸ Střed, o.s. je nezisková organizace pomáhající jedincům v rozvoji, v předcházení a řešení problémů.

Dobrovolnice: Lenka je nejmladší dobrovolník, je to pro ni první mentee. Studuje střední školu.

1.kolo rozhovorů- Po 4 uskutečněných schůzkách.

Dítě a jeho rodina:

Karolína: Říká, že s mámou vychází, jako dítě s rodičem“. Sestra žije s přítelem a svým dítětem, Karolínu si občas berou na víkend a chodí společně na procházky. S mámou vychází velmi dobře, tátu nemá ráda, rok s ním není v kontaktu.

Rodič: Karolína žije s matkou a sestrou, které bude 19 let. Finančně na tom rodina není nejlépe. Staršímu bratrovi Karolíny je 17, má poruchu chování a je hodně agresivní. Se sestrou si podle matky rozumí dobře, s bratrem to je horší, protože je doma šikanuje a tyranizuje, proto se matka rozhodla nechat ho na nějaký čas v ústavu.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Karolína je hodná a rozumná, podle matky si toho také hodně prožila.

Škola:

Karolína: Je ve škole spokojená, nejvíce ji baví matematika a nejméně čeština. Chodí do 5.třídy.

Rodič: Karolína chodí do pomocné školy, kde má samé jedničky.

Kamarádi:

Karolína: Má hodně kamarádek, nejlepší z nich by také doporučila program, protože se často sama toulá po městě.

Rodič: Je přátelská, má hodně kamarádek.

Zájmy a talenty dítěte:

Karolína: Nejraději maluje a zpívá. Chtěla by být zvěrolékařka, protože má ráda zvířata.

Dítě a jeho dobrovolník:

Karolína: Karolína je s Lenkou velmi spokojená. Spolu se procházejí, hrají hry. Nejdřív se styděla, ale poté se rychle skamarádily. Na Lenku se může spolehnout a vše jí říci, i tajemství. S Lenkou má nejraději procházky, během nichž si mohou povídat. Rozumí si, mají spolu hodně společného. Karolína sama řekla, že byla v dětském domově kvůli zneužívání, ten člověk už je ve vězení. S Lenkou dobře vycházejí, je skvělá. Může se jí svěřit a zároveň s ní je, aby se trochu „vyklidnila“. S Lenkou by se chtěla bavit už napořád.

Rodič: Podle matky je zatím krátká doba něco hodnotit, určitě je viditelná psychická opora Karolíny, kterou právě vyhrála z dětského domova zpět do rodiny. Pro Karolínu to

byla v posledním roce velká zátěž a nechce se svými zážitky zatěžovat matku, proto je podle matky dobrovolnice nejlepší alternativou. Karolína si program chválí, je dobré, že má někoho, komu si může postěžovat na celý svět. Jelikož má starší sestru, je zvyklá na starší holky a dobře si s Lenkou rozumí. Zatím je z Lenky unešená, přijde všem moc sympatická. Přínos, který podle ní Karolína získává, je důvěrník, kterému se může svěřit a vše říci. S Lenkou se domlouvají pravidelně na schůzkách týden předem na setkáním, protože Karolína nemá telefon.

Lenka: S Karolínou pracovala na její znalosti angličtiny, pomáhala jí se čtením. Vymyslely, že si půjčí knížku a Karolína jí bude nahlas číst. Při jedné hře měla problém s kartičkami, kde se četlo, Lenka se snaží Karolínu v tomto smyslu podpořit a motivovat ke zlepšení. Zatím si spolu převážně povídají a hrají. Se scházením to byl nejdříve problém, Lenka jezdila za Karolínou do dětského domova, kde nebyla možnost aktivnějšího trávení času jinak, než deskovými hrami. Od návratu Karolíny k rodině, spolu chodí na procházky a vymýšlí nenákladné aktivity, protože Karolína nemá peníze. Byly se například podívat v klubovně, knihovně, kde to Karolína neznala a snaží se trávit čas v podobném duchu. Lenka vnímá svou trochu starší pozici v tomto vztahu, připouští, že ji Karolína hodně poslouchá. Karolína hodně očekává, co dobrovolnice vymyslí a navrhne. Vnímá se v životě Karolíny jako někdo třetí, kdo jí může ukázat jiné perspektivy mimo rámec její rodiny.

Dítě a program 5P:

Karolína: Karolína nemá ráda skupinové aktivity, neúčastní se příliš aktivit programu Pět P.

3.kolo rozhovorů- Po ukončení vztahu.

Dítě a jeho rodina:

Karolína: Matka Karolíny hodně pracuje, ale vždy večer si spolu dají v kuchyni kávu a povídají si. Sestra čeká dítě, na které se Karolína těší.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Karolína je bezproblémová.

Dobrovolník: Karolína je bezkonfliktní, milá, přátelská- někdy až příliš, je schopna odejít i s cizím člověkem.

Škola:

Karolína: Do školy chodí ráda, tam se „dá zlobit“, doma ne. Má ráda matematiku, hudebku a drogový kroužek, na který chodí. S paní učitelkou si moc rozumí.

Rodič: Ve škole se Karolíně daří.

Kamarádi:

Karolína: Po škole se vídá s přáteli, má i kamaráda.

Rodič: Karolína má hodně kamarádů, v tomhle problému nikdy neměla. Do kolektivu se po odluce zapojila bez obtíží.

Zájmy a talenty dítěte:

Rodič: Karolína má nyní hodně aktivit a nabytý program. Chodí na plavání, vaření, do hudebního kroužku. Má ráda zvířata, chová několik křečků a doma mají vlčáka.

Dítě a jeho dobrovolník:

Karolína: S Lenkou se domluvily, že už se vídat v rámci programu nebudou, ale ráda by se s ní občas setkala. Byly aktivity, které ji s Lenkou nebavily, např. když byly v McDonaldu. Většinou ji však aktivity bavily. Program vybírala Lenka, obvykle se strefila do přání dívky, např. do bazénu chodila ráda. Lenka byla dobrá, kamarádská, hodně jako Karolína samotná. Nebyly situace, že by si s Lenkou nesedly, Karolína má v týdnu hodně kroužků, postupně začala být unavená a už byla „líná“ jít na schůzku s Lenkou. Lence Karolína věřila, svěřovala se jí a žádala o rady. Lenka jí pomáhala, např. s učením. S Lenkou se také někdy dívaly na pohádky, dostala od ní nějaké oblečení. Moc si ze schůzek nepamatuje, celkově má problém si něco zapamatovat. Když jí to s Lenkou nebavilo, řekla jí to, např. když ji chtěla Lenka učit plavat a Karolíně se chtělo být jen volně v bazénu. Žádný konflikt spolu nikdy neměly. Lenka jí hodně pomohla s důvěrnými záležitostmi a problémy, když opouštěla dětský domov. Mají na sebe facebook a plánuje, že se setkají.

Rodič: Lenka s Karolínou se přestaly scházet v listopadu, vztah přirozeně vyústil do této fáze, neboť Lenka byla Karolíně oporou v čase nejvyšší psychické zátěže a po určité době, kdy problémy odpadly, preferovala Karolína spíše kontakt s vrstevníky. Ze začátku nahrazovala Lenka Karolíně starší sestru, která se od nich odstěhovala. Podle smlouvy měl vztah skončit v listopadu a tak se i stalo.

Dobrovolnice: Po prázdninách odjela Lenka na tři týdny do Anglie, po návratu četnost schůzek postupně klesala, až vztah úplně vyšuměl. Lenka se snažila trávit čas i zajímavým způsobem, dělat program, chodit na výstavy, volit jiné alternativy, než jen povídat. Ze začátku Karolínu hodně podporovala při přechodu z dětského domova, neměla moc přátel, byla izolovaná. Postupem času, jak se zařadila zpět do běžného života, zjistila, že už Lenku vyloženě nepotřebuje. Určitě to první měsíce význam mělo, ale po začlenění přilnula spíše k vrstevníkům a Lenka měla dojem, že Karolíně už nemá tolik co dát.

Program většinou vybírala Lenka a Karolína si volila z alternativ, které chtěla. Lenka se snažila předat Karolíně některé své názory, a určitě jiné perspektivy, např. Karolína měla dojem, že všichni pochází z rozvrácených rodin. Lenka zdůrazňuje podstatu pravidelnosti schůzek, po delší odluce měla pocit odloučenosti vztahu. Lence Karolína vyprávěla zážitky z minulosti a současnosti a chtěla slyšet názory a popovídat si o nich.

Dítě a program 5P:

Karolína: Karolína příliš přátel v Pět P neměla, nemá ráda společenské akce- tábory.

Kazuistika č. VI Jirka

Jirka je jedním z nejmladších dětí v Pět P, je mu necelých 6 let, je jedináček a žije sám s maminkou a babičkou. Maminka je hodně úzkostlivá a na vše se potřebuje připravit. Tatínek je Američan, údajně měl problémy s alkoholem, o Jirku se nezajímá, podle maminky žije v jiných dimenzích, postrádá řád, stabilitu, pravidelnost. Jirkovi chybí mužský vzor, postrádá otce, hodně se po něm ptá. Otec se dřív jednou za čas Jirkovi ozval, nyní se neozývá vůbec. Jirka je hravý a šikovný. Maminka, aby zabezpečila chod domácnosti, je stále v práci, proto se babička stará a vodí Jirku do školy, ale není nikdo, kdo by si s ním popovídal a pohrál.

Zapojení do programu: Někdo, kdo by s Jirkou trávil volný čas, aby nebyl stále sám, poznání nových zájmů a všeho, co kamarádství obnáší (spíše chlapce), aby nebyl Jirka stále sám a stále jen doma. Jirka se dříve mlátil do hlavy, když se mu něco nepovedlo. Součástí je i podpora a stabilita od někoho, kdo Jirkovi bude na blízku, vzhledem ke komplikovanému vztahu s otcem. Jirkův otec ho nechce vídat často, ale nechce s ním ztratit kontakt, tak je mentoring i forma podpory ze strany někoho dalšího. Původně rodina chtěla mentora- muže.

Dobrovolnice: Michaela studuje druhým rokem vysokou školu. Do programu přišla přes kamarádku, Jirka je její první mentee.

1.kolo rozhovorů- Dvojice se schází necelý měsíc, mají za sebou 4 schůzky.

Dítě a jeho rodina:

Dobrovolnice: Maminka je sympatická, žijí dohromady s babičkou. Michaela viděla babičku s Jirkou a postřehla, že ho hodně napomíná, je náročná.

Rodič: Matka žije s Jirkou a babičkou Jirka, chlapec tráví většinu volného času sám.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Jirka neměl nikdy problém s pozorností a učením.

Dobrovolnice: Jirka je moc šťastné dítě, dobrovolnice příliš nerozumí, co dělá v Pět P. Jirka je hodně živý. Je chytrý, hovorný, komunikace s ním probíhá v pohodě, vzhledem k nízkému věku, čehož se původně obávala. Dokáže se ozvat a říci, co by chtěl a co ne.

Škola:

Jirka: Jirku ve škole baví matematika, paní učitelka je na něj hodná.

Rodič: Učení Jirkovi jde, ve třídě má kamarády i ze školky. Jirka bydlí společně s matkou a babičkou. Babička je stará, nevěnuje se mu a matka je přes týden pracovně vytížená.

Kamarádi:

Jirka: Má kamarádku Anežku, která bydlí kousek od něj a se kterou se občas vidí. Ve škole má také hodně kamarádů.

Zájmy a talenty dítěte:

Dobrovolnice: Jirka jde hned po škole s babičkou domů. Má nějaké kroužky, ale většinu času tráví doma.

Dítě a jeho dobrovolník:

Jirka: Michaela je pro něho kamarádka, těší se na ni. Byli spolu hrát v klubovně stolní hry, házeli si létajícím talířem, chodí do klubovny Pět P. Zatím ho s ní vše baví. Týden dopředu si domlouvají plán, co spolu podniknou, Jirka i sám navrhl, co by chtěl dělat. Nejvíce ho s Michaelou bavilo házení talířem, zatím se s ní nikdy nenudil nebo nebylo nic, co by ho nebavilo. Je větší kamarádka než Anežka (kamarádka v sousedství), povídají si spolu.

Rodič: Maminka Jirky je s programem velmi spokojená, líbí se jí myšlenka trávení času s dospělými nedostupnými v rámci vlastní rodiny a stabilita. Přínos pro ni představuje seznámení se s dalším jedincem. Podle ní nemá Jirka dostatek kontaktů s lidmi kolem sebe. Jirka podle matky Michaelu rychle přijal, cítí se s ní bezpečně. Jirkovi tak vstoupilo do života něco, co je pozitivní, na co se těší a to má vliv na jeho duševní pohodu. Jedním z chtěných přínosů je zaplnění volného času Jirky, neboť v týdnu tráví hodně času doma sám. Matka by ráda, aby pozornost rozdělil na něco jiného než na ni, nebyl na ni tolik upjatý a možná to zlepší i jeho roztěkanost, když bude mít více podnětů.

Dobrovolnice: Měli spolu zatím několik schůzek, rozumí si spolu a zatím se na všem shodli. Jirku vnímá jako živé a veselé dítě, o schůzkách mají stále co dělat a řeč nestojí. Hned první schůzky vyprávěl Michaela o svém tátovi, jaký je skvělý a je s ním sranda, na rozdíl od mámy. Byli v klubu, ve Stromovce hrát frisbee a u Jirky doma. Většinou schůzky

domlouvají tak, že se Michaela Jirky zeptá, co by si představoval, protože Jirka nevěděl, navrhla mu nějaké alternativy. Svůj přínos vnímá v tom, že Jirku „vytáhne“ z běžného trávení času doma a zažije s ní něco nového. Chtěla by se s Jirkou vídat minimálně po dobu kontraktu.

Dítě a program 5P:

Rodič: Maminka je s programem a koordinací velmi spokojená. Program považuje za velmi dobrou věc. Jirka chodí na akce Pět P.

3.kolo rozhovorů

Dítě a jeho rodina:

Dobrovolnice: Michaela vychází s rodinou velmi dobře, dokonce byla pozvaná i na večeři. Přes telefon Jirkovy matky si potvrzují schůzky.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Rodič: Jirka dříve těžce nesl neúspěch či frustraci, ale to se zlepšilo. Jinak je Jirka šikovné dítě a hodně aktivit mu jde přirozeně. Jirka je sdílný, vyjadřuje svoje emoce, někdy je moc citlivý. Maminka hovoří, že na spoustě záležitostí pracují a je k nim vedený, např. jeho výbušné stavy, zoufalé pocity, vyjadřování emocí, mužský vzor, atp.

Dobrovolnice: Jirka je živý, má problém s navazováním kontaktů, ale chová se přátelsky a normálně. Jirka chce hodně věcí zkusit, když ho něco baví, dokáže u toho dlouho vydržet. Má bujnou fantazii, vymýšlí různá řešení. Někdy je zamlklý, ale ne smutný.

Škola:

Rodič: Ve škole nemá Jirka žádné problémy, vše v pořádku.

Kamarádi:

Jirka: Ve škole má nejlepšího kamaráda, vídají se jen tam. Kromě Terezky má takového podobného kamaráda, se kterým si hraje.

Rodič: Jirka je společenský, má kamarády. Chodí trochu do družiny a jinak se vidí s přáteli na kroužcích.

Zájmy a talenty dítěte:

Jirka: Má hodně aktivit i mimo školu, chodí do Skauta a nemá čas se nudit. Chodí ještě na kroužek klavíru.

Dítě a jeho dobrovolník:

Jirka: S Michaelou se vídá rád, víceméně pravidelně. Dělají spolu různé aktivity, v klubovně hrají kulečnick, šipky, někdy si hrají u Jirky doma, Michaela ho naučila hru

Madagaskar. Jirka vypráví i o tátovi, který slíbil, že se přijede podívat na jeho školní koncert, kam pozval i dobrovolnici. Chodí s Michaelou do klubovny a zná tam kamarády z Pět P. Terezce věří a řekl by jí, když by ho něco trápilo. Hodně se spolu nasmějí. Chtěl by s ní jít příště do bazénu, na schůzce to Terezce navrhně. Když jsou spolu s Michaelou, pomáhá mu s různými dovednostmi při společných aktivitách, např. když mu něco nejde, nebo ho něco učí.

Rodič: Maminka Jirky je z programu nadšená. Prvotně chtěla spíše kluka jako mentora, ale nakonec je za Michaelu ráda. Maminka do schůzek vůbec nezasahuje. Michaela se vždy s Jirkou na schůzce domluví na dalším programu a poté si pár dní před schůzkou vše potvrdí sms. Zdůrazňuje podstatu pravidelnosti a stability osoby Michaely. Podle ní mentoringový vztah přispívá k celkové spokojenosti Jirky a je si jistá tím, že by mu setkání chyběla. Jakou měrou přispívá k různým věcem vztah mezi nimi je otázkou, ale určitě má na spoustu věcí vliv celková pohoda, ke které dobrovolnice přispívá. Jednou týdně si teď s Jirkou chodí hrát kolega z práce, což je vsunutí toho potřebného mužského prvku.

Dobrovolnice: Schůzky domlouvají vždy předem, poslední dobou začalo být špatné počasí, tak trávili nějaký čas i v dětském klubu. Jirka má hodně aktivit, někdy chce zůstat i doma, není divu. Michaela svůj přínos spatřuje v rozšíření obzorů, chodí spolu na výstavy, dělají různé aktivity, které Jirka dosud neznal nebo ho např. naučila správně vyslovovat nějaké slovo, ale nic zásadního. Michaela se snaží Jirku podporovat, vedou schůzky spíš v odpočinkovém a zábavném duchu. Myslí si, že se spolu nijak zásadně nebaví o tátovi.

Dítě a program 5P:

Jirka: Společně s Terezkou chodí na akce Pět P, např. na parník.

Kazuistika č.VII Vojta

Vojta, kterému je 9 let, žije s matkou a sestrou. Chodí do druhé třídy na základní škole, nastupoval do školy déle. Vojta má zřídkakdy epileptické a astmatické záchvaty, při stresu enurézu. Matka je mentálně postižená, žijí v azylovém domě a stále se stěhují, vystřídali několik ubytoven v krátkém časovém horizontu, nyní mají přislíbeno, že dostanou byt (po 18 letech čekání) od města. Maminka s obtížemi zvládá praktický chod domácnosti a péči, proto do rodiny dochází pravidelně sociální pracovník a je v péči i jiných organizací (např.Střed). Pro Vojtu je zajištěné doučování. Otec Vojty je ve vězení, nevlastního otce, se kterým matka Vojty dříve žila, vídá a bere ho jako vlastního.

Zapojení do programu: Vojtu zapojil do programu sociální pracovník, důvodem je rozmanitější trávení volného času a opora v době častého stěhování a změn rodiny.

Dobrovolník: Vojta má jednu z věkově nejstarších dobrovolnic. Dobrovolnice pracuje, proto se vídají po pracovní době či o víkendech.

1.kolo rozhovorů- Absolvované mají 3-4 schůzky.

Dítě a jeho rodina:

Rodič: Matka zapojila Vojtu do Pět P jako své druhé dítě (má o dost starší dceru-18let), aby poznal nové zájmy a seznámil se s něčím novým. Vojta trpěl epileptickými záchvaty, k lékaři chodí. Na podnět sociální pracovnice kontaktovala matka Pět P. Matka je s novou dobrovolnicí spokojená, vypovídá, že si není jistá, zda to není stejná, jako měla sestra Vojty-je pro ni důležité, aby se schůzky líbily synovi, na ní nezáleží. Matka vypovídá, že si jednou pořídila děti, tak se jim musí věnovat, aby z Vojty nevyrostl grázl, atp. Ve společné domácnosti žijí se sestrou (17let) Vojty, kterou má Vojta rád a která pomáhá matce s chodem domova a praktickými záležitostmi.

Dobrovolnice: Velké problémy jsou s maminkou- s její nespolehlivostí dovést a přijet si na místo pro syna včas a s penězi, protože na smluvené aktivity nedává synovi peníze.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Dobrovolnice: Vojta byl hodně nemocný, proto se viděli až déle. Je hodně živý a otevřený, neměl od začátku žádný problém s komunikací. Někdy má problém Vojtu „kočirovat“, když zlobí. Stalo se, že zdraví i cizí lidi a je k nim otevřený. Přijde jí jako inteligentní a chytrý kluk, na kterém není z prvotního kontaktu znát, že by se na něm podepsala maminka, která je pomalejší. Štěpánce připadá, že je Vojta hodně bojácné-úzkostné dítě. Schůzky ze začátku plánovala spíše Štěpánka, Vojta si vybíral z možností. Na poslední schůzku přišel Vojta sám s možností, že by mohli zajít do divadla.

Škola:

Rodič: Vojta měl na vysvědčení jedničky, nějakou dvojku a trojku. S paní učitelkou vychází Vojta dobře.

Kamarádi:

Rodič: Podle mámy má Vojta několik kamarádů- hraje si spíše se staršími dětmi, kterým je deset až dvanáct let. Matka si myslí, že je na ně občas drzý a proto nemá příliš přátel.

Vojta: Kamarády má i nejlepší. Často se stěhují a tak je těžké s někým navázat dlouhodobý kontakt.

Zájmy a talenty dítěte:

Rodič: Vojtu baví počítač, hry, hraje si převážně sám, má své zájmy. Má bujnou fantazii a rád se dívá na televizi. Podle maminky je náladový.

Dítě a jeho dobrovolník:

Vojta: Vypráví o zážitcích se Štěpánkou, kde spolu byli. Na výstavě si dokonce zkusili hrát na různé hudební nástroje. Vypráví i o nadcházejících událostech- nyní je čeká výlet na lodi, kam se Vojta moc těší. Štěpánka je hodná a je s ní legrace, nikdy se s ní nenudí. Doufá, že se budou scházet tak pět měsíců.

Rodič: Matce se zdá dobrovolnice solidní, tvrdí, že má dobrou povahu a důležité je, že je spokojený Vojta. Na schůzky se Vojta těší. Normálně to je vzteklé dítě, ale s dobrovolnicí je hodný.

Dobrovolnice: S Vojtou hrají deskové hry, chodí na procházky, hřiště, hrají spolu televizní hry venku (Xfaktor), byli na výstavě a v kině. Např. v kině se hodně bál a často chytal Štěpánku za ruku a ptal, jestli tam je s ním. Tráví spolu volný čas, který si spolu užívají, pro Vojtu to jsou hlavní odpočinkové aktivity a nové zážitky, o problémech doma se spolu nebaví. Snaží se spolu nalézat různá východiska situací, např. když někam jedou dlouho tramvají a Vojtu to nebaví, převrátí to v nějakou hru a rychle to uteče.

Dítě a rogram 5P:

Rodič: S koordinátory není problém, matka je informována.

Dobrovolnice: Vytiskla Vojtovi pro maminku podklady k táboru, pro maminku to bude finanční otázka, zda by Vojta mohl jet.

3.kolo rozhovorů

Dítě a jeho rodina:

Dobrovolnice: Špatný kontakt s maminkou vyřešila dobrovolnice tím, že s Vojtou většinou plánují schůzky poblíž místa, kde bydlí.

Rodič: Od první návštěvy se moc nezměnilo. Rodina je přestěhovaná, k Vojtovi chodí pán na doučování. Sestra se odstěhovala k příteli, ale domů k rodině dochází, matka by se s Vojtou měla brzy stěhovat do přislíbeného bytu od města.

Temperament, kontrola, samostatnost:

Vojta: Dokáže si říci o pomoc. S úkoly mu pomáhá pán na doučování.

Rodič: Matka tvrdí, že je často sám, dokáže se vztekat, když např. nechce uklízet. Zlobí psa, „a proto není samostatný“. Hodně se bojí, dělá věci s rozmyslem a lépe vychází s dospělými, než s vrstevníky. Je soustředěný.

Dobrovolnice: Ohledně schůzek Štěpánka Vojtovi volá, když má Vojta nějaký nápad, navrhne, jak by mohli další schůzky trávit. Je živý, chytrý a přátelský. Když prohrává, vzteká se a rychle opouští činnosti. Je hodně lekavý, např. když byli na čarodějnicích, držel se jí pevně za ruku. Dokáže se sám rozhodnout a vybrat si.

Škola:

Rodič: Maminka není zorientovaná ve známkách, poté přichází sestra a tvrdí, že se Vojtovi ve škole daří dobře.

Kamarádi:

Vojta: Popisuje nejlepšího kamaráda ze školy.

Rodič: Podle matky přátel příliš nemá- v důsledku stěhování se mění. Je to „šmejdík“, někdy se na něho zlobí a vytýkají mu, že podvádí. Jiné děti si ho často dobírají. Vojta nabízí pomoc jiným dětem, když je to potřeba.

Zájmy a talenty dítěte:

Rodič: Vojta si hraje často doma sám v pokoji u televize. Venku s dětmi tráví málo času.

Dítě a jeho dobrovolník

Vojta: Nadšeně vypráví o schůzkách se Štěpánkou, při poslední schůzce byli v čajovně, kde hráli hry (pexeso, šachy- ve všem vyhrál) a na další schůzce je čeká bazén (to byl s Štěpánkou nejlepší zážitek), půjdou a tobogán a do vířivky, kam se Vojta moc těší. Popisuje, jak ho Štěpánka učila plavat a několikrát v průběhu rozhovoru se k tomuto tématu vrací. Kromě plavání ho naučila i koukat pod vodou, nebál se s ní, „protože to je jeho kamarádka“. Kdyby Vojtovi něco nešlo, poprosil by Štěpánku o pomoc, např. mu pomáhala s vystříhováním. Se Štěpánkou by se chtěl vídat ještě dlouho. Svěřil by se jí, když by ho něco trápilo, ale jsou věci, které nikomu neříká, jen mámě, ale okolí to na něm pozná.

Rodič: Matka Vojty vypráví o tom, že je Vojta se schůzkami spokojený, pozná to, ale na schůzkách s nimi není, tak neví, co se tam děje a Štěpánku moc nezná. Dále vypovídá, že je ze schůzek veselý. Podle sestry je díky zapojení do programu Pět P kamarádštější. Se Štěpánkou je moc rád, často se na ni ptá. Chodí spolu na různé akce, něco vyrábějí, chodí do kina, nebo ho učí plavat, což s rodinou nedělá. Byli spolu v čajovně. Ze schůzek chodí

moc veselý a je vidět, že je se Štěpánkou rád. Přínosem pro něj je, že je po schůzkách klidný. Když mají být spolu, mluví jen o ní.

Dobrovolnice: Štěpánka si myslí, že se vztah s Vojtou přirozeně vyvíjí dál. Neřeší spolu žádné zásadní záležitosti, setkání jsou spíše příjemným trávením volného času. Přes prázdniny se s Vojtou neviděli, ale přirozeně vztah navázal na předchozí schůzky. Chodí např. do dětského kina, na dětské lampionové akce, do strašidelného lesa v Modřanech, atp., nebo se věnují tvořivým činnostem, výrobě přáníček atp. Myslí si, že Vojtovi ve vztahu přináší rozptýlení a zábavu. Společně spolu mají nadšení pro různé zážitky. Podle Štěpánky měl před rokem s mluvením poměrně komplikace. V tomto ohledu má Štěpánka dojem, že přispěla k zlepšení v této oblasti a určitě mu dodala přirozené sebevědomí - snažila se ho podporovat, pochválit, za což byl Vojta viditelně moc vděčný. Štěpánka pomáhala Vojtovi s výslovností, např. špatně říkal „r“, to spolu často trénovali a jednou k němu za odměnu přiběhl pejsek, který se jmenoval Klára, když na něj Vojta správně zavolal. Největší svůj přínos pro Vojtu vnímá Štěpánka tak, že spolu dělají věci, které by normálně nedělal, hodně se spolu smějí a odreagují. Štěpánka se ho snaží i trochu „vychovávat“ - ne říkat, že by něco neměl dělat, ale říci více náhledů a možností na situaci, seznámit ho také s jinými názory. Nestalo se, že by na schůzku přišel smutný, nebo s trápením. Štěpánka se mu snaží dávat najevo, že s ní může věci vyřešit v klidu a podržela by ho. Milým momentem bylo, kdy Vojta sám doma něco ručně pro Štěpánku vyrobil. Pokud by přišel s nějakým problémem, Štěpánka by ho podpořila, ale je vidět, že si chce schůzku užít a neřešit složitosti. Štěpánka by s Vojtou ráda prodloužila mentoringový vztah a nadále se s ním setkávala.

Dítě a program 5P:

Dobrovolnice: S Vojtou navštěvují různé jednorázové akce pořádané programem.

6.7 Analýza a interpretace dat

Obsahová analýza sleduje výzkumné otázky 1. a 2. v rámci následujících kategorií:

1.výzkumná otázka: Zkoumání vlivů resilience vychází z kategorií prezentovaných v teoretické koncepci (Rhodes, 2005):

Emoční hledisko klienta - poskytování *pozitivní zpětné vazby, povzbuzování svého svěřence, zvýšení jeho sebeúcty a sebevědomí*. Klient se začne vidět očima mentora, tedy v kladném světle (Rhodes, 2005)

Zde se v rámci analýzy dat zaměříme na *důvěru mezi mentorem a jeho svěřencem a pozitivní aspekty tohoto vztahu*.

Sociální hledisko - klient zažívá s mentorem, že je možné vytvořit *pozitivní vztah s dospělým člověkem*, což může být pro děti a dospívající novou zkušeností, která ovlivní jejich *vztah k rodičům* (pokud pojmají své vztahy s rodiči negativně) *nebo další vztahy* (či jejich vznik) (Rhodes, 2005).

V rámci analýzy této kategorie se zaměříme na *sociální vztahy dětí se svými vrstevníky, a případné rodinné vztahy*.

Kognitivní rozvoj- *sdílení aktivit a komunikace* se starším důvěrníkem má pozitivní vliv na kognitivní procesy dětí a dospívajících jako jsou například zpracování informací, abstraktní myšlení, relativistické myšlení, sebekontrola. Je reflektována snaha předat *informace* související se zlepšením *dovedností učit se, rozvojem efektivních postupů, strategií a návodů k získání informací, jejich zpracování a osvojení* (Rhodes, 2005), dovednostmi řešit problémy (Coleman, Hendry, 1999).

V rámci analýzy dat této kategorie je pozornost zaměřena *reflektování informací, poskytování zpětné vazby, komunikační charakteristiky dvojice*.

Rozvoj identity- mentor představuje pro svého klienta vzor, se kterým se klienti mohou ztotožnit, změnit své dřívější zažití vzorce a s nimi související sociální role a identitu. To může mít vliv na *důvěřivost a sebejistotu v mezilidských vztazích* menteeho (Rhodes, 2005). Dále *smysluplnost, náhled na vlastní přednosti a nedostatky, hodnoty, aspirace*, spirituální a náboženská identita (Ungar, 2006)

V analýze nás zajímají *vzorce chování*, kterým se mentor ve vztahu se svým svěřencem věnuje, *náhled na chování klienta a aspekty s ním spojené*.

2.výzkumná otázka: Zkoumání vlivů sociální opory v rámci kategorií:

Emocionální oblast- tj. *empatie, láska, důvěra, péče* (Pavlicová, 2013), poskytování důležitých emocí jako např. lásky, víry, empatie, *opory* (hodnocení komunikace, která je relevantní pro sebehodnocení) (House, 1981).

Tato kategorie je obdobná kategorii zkoumané v rámci předchozí otázky. V rámci této otázky se proto zaměříme více na *funkci mentora* plněnou ve vztahu s klientem- tedy *s čím dítě do programu přichází a jaká role je od mentora očekávána*.

Instrumentální aspekty- *služby, hmotná pomoc, příležitosti* (Pavlicová, 2013), *praktické druhy pomoci nebo hmotná, materiální pomoc*, např. půjčka v obtížné situaci (Kebza, Šolcová, 1999). Jakým způsobem *dobrovolník klientovi pomáhá*.

V rámci této otázky je v analýze sledována *poskytovaná pomoc a podpora*.

Kognitivní aspekty- *rada, návrh, informace* (Pavlicová, 2013).

Tato kategorie je stejná jako kategorie u předešlé otázky- viz *1.výzkumná otázka*.

Hodnotící aspekty - *zvyšování sebehodnocení* (Pavlicová, 2013), *zprostředkování informací či rad pomáhajících vyrovnat se s osobními problémy* (House, 1981).

Zde se v analýze zaměříme na samotné *hodnocení mentoringového vztahu*- co vztah podle respondentů reálně přináší příjemcům péče.

Sociální interakce- *probíhající transakce zdrojů mezi členy sociální sítě* s explicitním nebo implicitním cílem *posílení či podpoření pocitu pohody či dobrého naladění* (Kebza, Šolcová, 1999). Opora je poskytována *v rámci určité skupiny lidí* jednomu ze svých členů či skupina lidí pomáhá lidem ze svého *okolí (komunity)*, kteří nejsou součástí této skupiny, ale poskytovaná pomoc je pro ně užitečná nebo potřebná. Je organizována mentoringovým programem na regionální či místní úrovni, např. formou *zprostředkování potřebných kontaktů v okolí, setkání lidí se stejnými zájmy či problémy* (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Brady (Brady, 2010) v této souvislosti hovoří o zvyšujícím se *sociálním kapitálu*, respektive jeho přemost'ujícím typu, který svádí jedince dohromady napříč rozmanitostí sociálních hranic (Putnam, 2000). Mentoring je nahlížen v termínech *překlenujícího či přemost'ujícího (bridging) sociálního kapitálu*, Brady a Dolan (2010) uvádějí, že mentoringový program působí na rozvoj utváření sociálního kapitálu prostřednictvím vytvoření *horizontálních struktur podpory* mezi mentory.

Analýza dat této otázky se soustředí na *sociální vztahy klientů programu navazované v souvislosti s organizací Pět P*.

Obsahová analýza dat:

Vlastní obsahová analýza jednotlivých kategorií vychází z jednotlivých případových studií a rozhovorů.

1.výzkumná otázka: Zkoumání vlivů resilience v rámci kategorií prezentovaných v teoretické koncepci (Rhodes, 2005):

Emoční hledisko klienta:

Klient **Aleš** i dobrovolník se vzájemně od samého počátku vztahu považují za přátele. Matka Aleše popisuje, že syn Ivanovi důvěřuje a neměl by problém se na něj obrátit s problémem. Sám dobrovolník popisuje po ročním působení vztahu více vzájemné důvěry. Ivan dodává Alešovi sebedůvěru v postoji vůči své matce, která je úzkostlivá a často se o syna bojí. Dobrovolník podporuje Aleše, aby se s matkou sám domlouval, k samostatnosti. Aleš vnímá, že mu Ivan naslouchá, v průběhu schůzek se s Ivanem dokáže bavit o hodně záležitostech. Ivana překvapil zájem klienta o jeho osobu (např. když se Aleš zajímal, jak se měl na dovolené)- že zájem není jen jednostranný, ale i klientovi záleží na něm. Chlapci by nadále chtěli pokračovat ve schůzkách.

Jana své dobrovolnici důvěřuje od počátečních setkání- nemá problém se svěřovat se záležitostmi a steskem po matce, která ji opustila. Na Pavlu se podle otce velmi těší. Pavlu považuje za kamarádku, které se svěřuje a Pavla ji podporuje v praktických záležitostech (učení, hygiena) i emočně vypjatých situacích, např. Jana Pavle volala, že se jí ztratil medvídek a brečela, Jana se např. Pavle svěřila, že by s oběma rodiči ráda šla na výlet- Pavla připustila nereálnost tohoto požadavku, ale nabídla zažít si obdobnou situaci společně se svým přítelem, aby dívka viděla, jak to vypadá v partnerství. Dobrovolnici vyrobila dívka k svátku dárek, což ji velmi potěšilo. Vztah se vyvinul v pevné přátelství a dívky by se chtěly nadále vídat.

Denisa bere dobrovolnici jako přítelkyni, to posilují např. situace, kdy se třeba Denisa při přechodu železničního mostu bála a chytila Jitku za ruku. Denisa po ročním vztahu vypovídá, že se na Jitku velmi těší, dokáže se jí svěřit s tím, co ji trápí a požádat o radu. Denisa se svěřuje Jitce ohledně svých rodičů a jejich problémech s drogami. Dobrovolnice jí pomáhá s praktickými záležitostmi (představující běžné dennodenní záležitosti) a je pro ni starší důvěrnici. Chtějí se ještě dlouho vídat.

Mikuláš dobrovolnici popisuje jako kamarádku, se kterou si hrají a chodí spolu ven. Katce může Mikuláš podle své matky sdělit to, co by dospělým nesvěřil. Po ročním setkávání shrnuje Mikuláš, že se s Katkou více poznali, a když se nevidí, stýská se mu po ní. Dobrovolnice chlapce seznamuje s trávením volného času mimo domov a zodpovídá některé jeho dotazy. Zároveň v průběhu času pracují na přijímání prohry a snižování

nervozity. Mikuláš pozval Katku do divadla a zaplatil ho, což dobrovolníci velmi překvapilo. Chtěl by se s dobrovolnicí ještě dlouho vídat.

Na svou dobrovolnici se **Karolína** může spolehnout a říci jí i tajemství, je pro ni od začátku kamarádkou. Dobrovolnice poskytovala Karolíně podporu, zodpovídala její dotazy a seznamovala jí s jinými náhledy. Po 10 měsících ukončily Karolína s Lenkou své setkávání, uvádí, že to bylo přirozeným způsobem a dívky by se spolu rády jednou za čas viděly. Dobrovolnice představovala pro dívku velkou oporu v období psychického vypětí.

Jirka Michaelu považuje za kamarádku, těší se na ni od samého začátku vztahu. Po ročním setkávání uvádí Jirka, že by jí řekl, když by ho něco trápilo. Jirka Michaela věří, vypráví jí o svém otci. Chlapec Michaelu začlenil do okruhu blízkých osob. S Michaelou se učí snášet situace, kdy mu něco nejde, které dříve těžce nesl a situace trávení času mimo domov ve dvou.

Štěpánka je pro **Vojtu** kamarádkou, které důvěřuje a svěřil by se jí. V prvním kole uvádí Štěpánka, že má dojem, že se spolu příliš nebaví o podmínkách doma. Vojta uvádí, že by se Štěpánce svěřil s tím, co by ho trápilo, ale jsou věci, které říká jen mámě. S dobrovolnicí poznává chlapec nové obzory a dovednosti, ke kterým by neměl možnost se jinak dostat. Dobrovolnice mu pomáhá s obtížemi ve výslovnosti. Milým momentem bylo, když Vojta pro Štěpánku něco vyrobil. Dvojice se chce vídat, dokud to jen bude možné.

Interpretace této kategorie: Ve všech mentoringových dvojicích je patrné přijetí dobrovolníka jako staršího přítele již od prvních schůzek. V průběhu ročního horizontu se pak prohlubuje vzájemná důvěra mezi dvojicí. Někteří svěřenci se svým mentorům svěřují od počátku vztahu, jiní po prohloubení vzájemné vazby. Děti a dospívající se na své mentory obracejí s žádostmi o emocionální a instrumentální podporu, v tomto ohledu dodávají dobrovolníci svým svěřencům sebedůvěru, vybízejí je k autonomnímu vystupování a větší samostatnosti, rozšiřují jejich informovanost a perspektivy. Všechny dvojice dovršily stanovenou lhůtu schůzek 10 měsíčního setkávání, pouze jedna z dvojic setkávání ukončila. Dívky, které ukončily vzájemné schůzky, si o sobě přejí v budoucnu vědět, setkat se. Ostatní dvojice plánují v pokračování společných schůzek.

Sociální hledisko:

Klient **Aleš** má hodně přátel, ale převahu volného času tráví sám. Ve 3.kole je u Aleše patrnější kontakt s rodinnými vrstevníky v rámci trávení volného času, např. s prarodiči, se kterými má dobrý vztah (s dědou chodí rybařit). Aleš má velmi dobré vztahy s kamarády ve škole. Aleš v průběhu posledního rozhovoru popisuje, že se s kamarády

vídá i po škole a má přátel hodně, v tomto ohledu nikdy problém neměl. Rodiče mají na Aleše málo času, dobře vychází s přítelem matky.

Jana na počátku setkávání s dobrovolnicí uvádí, že ve škole má kamarádky, odpoledne tráví spíše sama doma. V rámci 3.sezení dívka sděluje, že se ve volném čase vídá s kamarádkami v okolí, chodí spolu ven nebo se navštěvují. I ve volném čase je s kamarádkami v kontaktu prostřednictvím internetu. S otcem, který má na dívku málo času, vychází po celou dobu velmi dobře.

Denisa přichází do programu s tím, že má ve škole přátele, ale o volném čase zůstává spíše doma. Od začátku je patrné, že dívka navazuje obtížně kontakty. Ve 3.kole vypovídá Denisa o velmi dobrém vztahu k prarodičům a kontaktu s oběma rodiči. Dívka ve 3. kole vypovídá, že má v sousedství kamarádku.

Mikuláše matka z počátku zapojení do programu nerada pouštěla po prodělané meningitidě ucha, na které špatně slyší, ven. Mikuláš neměl příliš přátel, volný čas trávil při vstupu do programu spíše sám. Mikuláš měl problémy se zapojováním do kolektivu. Dříve byl šikanovaný. Podle matky Mikuláš obtížně navazoval přátelské vztahy už od školky. V 1.kole rozhovorů Mikuláš nemá ve svém okolí nikoho krom rodičů, s kým by trávil volný čas. Po roce setkávání s Katkou uvádí Mikuláš, že má hodně kamarádů, se kterými si hraje i po škole, např. tráví čas v bunkru, diskutují společně o počítačových hrách. S rodiči má vztah dobrý, hrají společně deskové hry.

Karolína nemá problém s navazováním vrstevnických vztahů, v situaci, v níž do programu nastupuje je však izolovaná od přirozených kontaktů, na které je zvyklá. Matka Karolíny hodně pracuje a tak je dívka často sama. S matkou má dobrý vztah. Karolína se v průběhu schůzek s dobrovolnicí a návratu do původního prostředí rychle zařadila mezi kolektiv přátel. Po zapojení Karolíny do běžného života měla dobrovolnice dojem, že už dívce nemá tolik co dát.

Jirka má od počátku kamarádku v sousedství, přátele ve škole a chodí na kroužky. V rámci ročního vývoje má Jirka kamaráda, se kterým se vídá, přátele ve škole i na kroužcích. S matkou vychází dobře.

Vojta vstupuje do programu s tím, že se často s matkou stěhují. Po ročním působení vztahu, kdy se bydlení rodiny stabilizovalo, si Vojta v sousedství vytvořil kolektiv přátel. Často má přátele i o 2-3 roky starší než je on sám. Podle sestry je přátelštější díky schůzkám s dobrovolnicí.

Interpretace sociálního hlediska: V rámci sociálních kontaktů můžeme u dětí a dospívajících, které měli při vstupu do programu obtíže s navazováním sociálních kontaktů

a trávili volný čas individualistickým způsobem, shledat posun v těchto oblastech- patrná je změna ve struktuře trávení volného času a zapojení do kolektivu přátel. U dětí a dospívajících, které neměli obtíže v navazování přátelství, je pak znatelnější změna trávení volného času či prohloubení vazeb. V jednom případě se jedná o podporu dívky při začleňování z ústavní péče mezi vrstevníky. V některých případech můžeme pozorovat i zlepšení vztahu k rodinným příslušníkům.

Kognitivní rozvoj:

Od samého začátku setkání je podle Ivana **Aleš** (12 let) dost velký na to, aby byl samostatný, proto dobrovolník podporuje Aleše, aby úzkostlivé matce sám sdělil, kde a jaké aktivity dělá se svým mentorem. Klient se na aktivitách spolu s dobrovolníkem domlouvá- aktivity byly nové pro dobrovolníka i klienta (např. bruslení, chytání ryb). Chlapce baví společné záležitosti- sport i jiné aktivity, ale seznámili se vzájemně i s jinými příležitostmi. Aktivity volí s ohledem na přání obou- dělají, co si přeje jeden a následně, co si přeje druhý, což se prolíná vztahem od počátku setkávání. Náměty na setkávání komunikují vzájemně spolu.

Jana domlouvá náplň schůzek společně s Pavlou- napíše si na papírky náměty a společně losují. Pavla pomáhá Janě s některými přípravami do školy. Jana se Pavle ozývá sama od sebe prostřednictvím telefonu (např. napíše jí sms, že se těší na schůzku), prostřednictvím telefonu se i dívky domlouvají na schůzkách- v prvním sezení uvádí Pavla, že zjistí, co by se dívce líbilo a snaží se vymyslet námět. Jana si umí poradit s problémovými situacemi. Společně s Pavlou podnikají aktivity spíše venku, jednou spala Jana i u Pavly. Po ročním setkávání se vzájemně domlouvají na aktivitách tak, že volí kompromis mezi přáními obou dívek, přičemž je klientka iniciativnější. Pavla pomáhá Janě v různých náhledech na řešení problémových situací.

Denisa se potřebovala zorientovat v praktických záležitostech a naučit se základním návykům. Aktivity ze začátku vymýšlela dobrovolnice, aby se dívce líbily, do toho se hodně vměšovala i babička dívky. Ve 3.kole děda dívky uvádí, že Denisa sama jezdí MHD a zlepšila se v praktických záležitostech, k čemuž přispěla dobrovolnice. S některými problémy je však pro ni obtížné si poradit a občas se ptá i na záležitosti, které by v jejím věku měla vědět, v tomto ohledu potřebuje pomoc zkušenějšího jedince. Po roce setkávání si schůzky děvčata domlouvají prostřednictvím telefonu, někdy i za přispění babičky, která znatelně méně zasahuje. Dobrovolnice většinou vybírá aktivity, ale občas přijde sama

Denisa s návrhem činnosti, kterou by mohly dělat – i činnosti, které zajímají jen jednu z nich a volí kompromis. Dobrovolnice pomáhá dívce s výběrem školy.

Mikuláš si první schůzky domlouval s dobrovolnicí prostřednictvím matky přes telefon. Stalo se, že ze začátku Mikuláš dobrovolnici zlobil- neposlechl ji. To se stalo jen na začátku schůzek. V průběhu prvních schůzek seznamoval Mikuláš dobrovolnici spíše s aktivitami, které preferoval on, což dobrovolnice chtěla změnit. V průběhu 3. kola popisuje dobrovolnice, že schůzky s Mikulášem plánuje sama, rodiče už do kontaktu nezasahují. Schůzky si domlouvají vzájemně přes email. Po roce volí aktivity dle přání obou. Katka mu pomáhá s úkolem, když ho něco trápí, požádá ji o radu. S Mikulášem se věnují tématu střední školy, dobrovolnice mu vysvětluje, jak funguje systém vzdělávání.

Karolína nemá telefon, proto se s dobrovolnicí domlouvají v den setkání na činnosti a času schůzky následující týden. Lenka pomáhá Karolíně se školní přípravou, zejm. se čtením. V tomto smyslu se snaží motivovat dobrovolnice dívku ke zlepšení. Společně vymýšlí nenákladné náplně schůzek, protože Karolína nemá finanční prostředky na schůzky. Aktivity vybírá spíše Lenka z možných přání Karolíny. V rámci 3.kola uvádí Karolína, že má hodně aktivit a nabytý program (plavání, vaření, hudební kroužek, atp.). Má ráda zvířata, doma má několik křečků. Dívky si rozuměly, byly podobné povahy. Celou dobu setkávání vybírala aktivity převážně Lenka, ale Karolína tvrdí, že se o některé z aktivit také zasadila. Lenka poskytovala Karolíně různé náhledy na diskutovanou problematiku, např. rodin či potratů.

Jirka je velmi živý, komunikativní a dokáže říci, co by chtěl dělat, je otevřený. Společně se s dobrovolnicí domlouvají na náplni schůzek týden před setkáním. Michaela mu pomáhá s učením, nebo když mu něco nejde, seznamuje ho s novými možnostmi trávení volného času. Po ročním působení vztahu se dvojice domlouvá na aktivitách prostřednictvím sms.

Vojta je otevřený, živý, nemá problém s navázáním komunikace. Dobrovolnice se domlouvá na schůzkách s klientem sama týden před konáním, s matkou Vojty je složitá a nejistá komunikace. Nejprve schůzky plánovala sama dobrovolnice, ale postupem času začal chodit i sám Vojta s návrhy, např. s nabídkou divadla. Společně nacházejí východiska pro různé situace, např. když spolu někam dlouho jedou, začnou hrát v tramvaji nějakou hru. Vojta si dokáže říci o pomoc. Společně mají se Štěpánkou nadšení pro různé věci.

Interpretace této kategorie: V rámci společné domluvy můžeme vidět, že v průběhu prohlubování vztahu mezi mentorem a jeho svěřencem dochází od volby aktivit

upřednostňovaných dítětem k aktivitám zajímavým oba účastníky, ale i ke kompromisním domluvám. Dobrovolník zvyšuje u klienta informační obeznamenost, je pro něj zdrojem rad i různých náhledů na situace. Sám svěřenec dokáže požádat v rámci dlouhodobějšího kontaktu svého mentora o pomoc v určitých oblastech, ať se jedná o emoční či instrumentální podporu.

Rozvoj identity:

Aleš uvádí v závěrečném rozhovoru, že za dobu, co se schází s Ivanem, má dojem zlepšení v komunikaci s okolím. Aleš má tendenci se dětem posmívat, dokonce se v této souvislosti hovořilo o šikaně. V této situaci Ivan Aleše napomenul a společně si promluvili o vhodnosti takového chování. Mentor se snaží být ve vztahu otevřený, upřímný a sám sebou, aby se společně mohli o všem bavit.

Jana měla problémy s hygienou a zevnější úpravou- chodila špinavá, neupravená a byly z ní cítit cigarety, na čemž spolu dívky během schůzek pracovaly. V osmi letech se o sebe stará sama. Dobrovolnice představuje pro děvče ženský vzor. Pavla se snaží pro Janu vytvořit atmosféru, ve které jí může vše říci. Jana je velmi stydlivá, v těchto situacích je roztěkaná a rychle mluví, Pavla se jí snaží s těmito situacemi pomáhat. Pavle přijde Jana ve 3.kole odvážnější, než dříve, tolik se nestydí a ve společnosti nemá problém navázat komunikaci, což dokládá i sama dívka. Celkově umí vyjadřovat své pocity.

Denisa potřebovala podle výpovědi dědy v 1.kole posílit svou samostatnost, je klidná, stydlivá a spíše tráví čas doma. Klidnost a neochotu k aktivnějšímu trávení volného času sdílí spolu s dobrovolnicí. Denisa má tendenci držet se dobře známých aktivit. Lenka se jí snaží podnítit k objevování nového. Ve 3.kole vypovídá Denisa, že se sama dokáže rozhodnout. Děda se zmiňuje o jejím posunu v samostatnosti a praktických záležitostech. S Denisou pracuje dobrovolnice na osamostatnění v průběhu ročního setkávání, zlepšila se i v záležitostech s penězi, orientaci po městě a dalších praktických záležitostech. Denisa dokáže dávat najevo své pocity. Dobrovolnice v některých situacích pozoruje celkovou zaostalost dítěte. Snaží se vzájemně prohlubovat toleranci.

Mikuláš je nedůvěřivý vůči novým aktivitám. S dobrovolnicí mají některé charakteristiky společné. Mikuláš se ve vztahu s dobrovolnicí učí přijímat, když mu něco nejde, prohru- což se v rámci ročního setkávání znatelně zlepšilo. Mikuláš dokáže vyjadřovat své pocity a rozhodovat se o svých možnostech. Stalo se, že si s dobrovolnicí neporozuměli, což si mezi sebou vyjasnili, protože se špatně pochopili. Po ročním horizontu přijde dobrovolnici, že je Mikuláš méně stydlivý- již se nebojí někoho cizího

zeptat, jít zaplatit, atp. Dobrovolnice podporuje Mikuláše, aby se nebál, snaží se s ním mluvit o všem a vidět různé situace z více pohledů.

Karolína je hodná a rozumná, ale také uzavřená. Karolína uvádí, že se s dobrovolnicí „vyklidňuje“. Dobrovolnice vnímá svou starší pozici ve vztahu a tvrdí, že jí Karolína hodně poslouchá. Karolína je bezkonfliktní a přátelská, někdy i natolik, že dokáže odejít s cizím člověkem, na což ji dobrovolnice upozorňuje a snaží se v ní podnítit nedůvěřivost vůči cizím lidem. Lenka předávala Karolíně své názory a různé pohledy. Spolu měly společnou preferenci ne příliš aktivních činností.

Podle matky nesl **Jirka** těžce neúspěch a frustraci, což se v rámci ročního setkávání s dobrovolnicí zlepšilo. Při hraní her není po roce vztahu Jirka podle matky nervózní tolik, jako dříve a naučil se lépe nést prohru, být tolerantnější. Michaela se Jirku snaží podporovat a povídat si s ním, otevřeně se s ním bavit o různých možnostech.

Dobrovolnice měla ze začátku **Vojtu** občas problém zvládnout- někdy byl příliš otevřený a komunikativní k cizím lidem. Společně si o tom promluvili a dalšímu podobnému problému nedocházelo. Vojta je hodně bojácný a úzkostný, čeho si od začátku všimla, proto se ho snažila v situacích, kdy se bál podpořit a dát mu pocit bezpečí. Dobrovolnice uvádí, že jsou oba podobné povahy. Podle sestry je Vojta od zapojení do programu přátelštější.

Interpretace této kategorie: V souvislosti s touto kategorií jsou často uváděny charakteristiky otevřenosti, komunikace a sociální dovednosti, které dobrovolníci v průběhu ročního setkávání u dětí rozvíjejí. Dobrovolníci dodávají svým svěřencům náhledy na různé situace, ale i na vlastní chování a rozšiřují informační obzory svých svěřenců. V rámci důvěrného vztahu probíhají mezi dvojicí otevřené diskuze, kdy děti či dospívající mohou se svými staršími kolegy diskutovat různé otázky. Dobrovolníci často své svěřence podporují v oblastech studu, strachu, dodávání sebedůvěry, tolerance, participace. Pro mnohé je mentor vzorem, který svého svěřence přijímá a poskytuje mu různé náhledy.

2.výzkumná otázka: Zkoumání vlivů sociální opory v rámci kategorií:

Emocionální oblast:

Dobrovolník má být **Alešovi** přítelem, se kterým by chodil Aleš ven, měl by se s ním zklidnit a naučit se nové věci, trávil s ním volný čas. Rodiče na Aleše nemají čas.

Dobrovolník má být pozitivním vzorem a vysvětlit Alešovi věci, které se matce ani učitelce nedaří.

Pavla je **Janě** oporou při hrozbě odejmutí Jany sociální pracovnící, která do rodiny pravidelně dochází. Současně jí je ženským vzorem. Hlavním přínosem je trávení volného času se svěřenkyň, která je převahu času doma sama. Otec je často v práci.

Denise je dobrovolnice oporou při hrozbě ústavní výchovy. Také plní funkci staršího vzoru chování, tedy někoho, kdo ji obeznámí s praktickými záležitostmi, ale i ženskými záležitostmi, které s babičkou neřeší a s matkou možnost řešit nemá.

Cílem setkávání **Mikuláše** a Katky je zvýšení sítě sociálních kontaktů, s čímž má Mikuláš velký problém a seznámení s jiným způsobem trávení volného času, poznáním něčeho nového- rozšířením obzorů.

Karolíně je dobrovolnice oporou v čase psychické zátěže dívky, kdy je umístěna do dětského domova a rozhoduje se o jejím návratu k matce soudní cestou. Karolína měla problémy v oblasti záškoláctví a výchovné. Dobrovolnice by měla být oporou a kamarádkou.

Jirka je zapojen do programu, aby netrávil volný čas sám a poznal nové zájmy včetně všeho, co přátelství obnáší. Podstatná je podpora a stabilita ze strany dobrovolníka. Současně má dobrovolník Jirkovi pomoci nahradit čas, který by chlapec trávil s otcem, ten se o chlapce příliš nezajímá.

Vojta je zapojen do programu z důvodu rozmanitějšího trávení volného času, matka se svým mentálním deficitem zvládá pouze praktický chod domácnosti, do rodiny dochází sociální pracovník. Zároveň je období pro Vojtu náročné i z hlediska změn- matka se rozešla s přítelem a často se stěhují.

Interpretace této kategorie: Shodným důvodem zapojení dítěte či dospívajícího do dobrovolnického programu je shodně u všech svěřenců trávení volného času smysluplným způsobem. Děti a dospívající často tráví volný čas sami a individualistickým způsobem. Mezi další časté důvody patří poskytnutí nových rozhledů, staršího vzoru mužského či ženského chování a vzorců, kterými se vyznačují interpersonální vztahy (navázání přátelství, tolerance, vyklidnění), tedy i za účelem rozšíření sociálních obzorů dítěte. Dobrovolník je často oporou dítěte či dospívajícího při hrozbě ústavní výchovy, či jiných nepřízní v životech svěřenců.

Instrumentální:

Vzájemné setkávání umožňuje dvojici **Aleše** a Ivana poznat to, k čemu by se za normálních okolností klient nedostal, např. při volbě společných aktivit klient okouší aktivity, které rád dělá jeho dobrovolník nebo se oba aktéři dvojice seznamují se zcela novými činnostmi současně (např. jdou bruslit). To dokládají i rodiče. Chlapci jsou činorodí a dělají různé aktivity. Aleš je doma často sám, Ivan má proto dojem, že mu poskytuje poznávání možností, které by Aleš jinak neměl možnost poznat- nejen míst, ale i např. mu pomohl sehnat zadarmo součástku od telefonního operátora.

Je znát, že **Jana** baží po zážitcích a je pro vše nadšená. Občas hledá fyzickou blízkost a přijde se s dobrovolnicí pomazlit. Pavla pomáhá Janě zvládat situace, kdy se stydí, ale i v dalších záležitostech, např. s chlapci, s kamarádkami. Jana v průběhu 3. sezení uvádí, že ji Pavla naučila nebát se. Pavla Janu naučila také lépe plavat a ozvat se, např. když se potřebuje na něco zeptat. Ve třetím kole rozhovorů uvádí Pavla, že s Janou začala řešit problémy týkající se hygieny. Pavla uspořádala s Janou módní přehlídku, prostřednictvím níž roztrídily špatné oblečení, lepší pak dokoupí na bleším trhu. V případě potřeby pomáhala dobrovolnice dívce s úkoly do školy.

Denisa v průběhu schůzek zkoušela, zda jí na něco dobrovolnice finančně nepřispěje, ta se k této záležitosti postavila tak, že dívka si musí pořizovat to, nač má, což je v 1.kole rozhovorů velkým tématem, protože se tyto situace často opakují. Denisa si často vymýšlí, např. že byli s rodinou autem v New Yorku, to se jí snaží dobrovolnice vyvrátit kladením různých otázek, které vyvracejí lživá tvrzení. Dobrovolnice za dobu setkávání naučila Denisu jezdit domů, nebát se. Denisa se na Jitku obrací i s žádostí o pomoc s učením, pomoc s výběrem střední školy. Společně se baví o různých tématech, ale podnikají i zajímavé aktivity.

Podpora **Jirky** spočívala v seznamování Jirky s novými činnostmi. S dobrovolnicí se seznámil s možnými náplněmi trávení volného času- mnohými hrami (např. kulečnick, frisbee, atp.), s chozením na výstavy, ale i se seznamováním se s ostatními dětmi. Jirka žádal dobrovolnici o odpovědi na praktické otázky, o kterých se bavili formou otevřeného rozhovoru.

Mikuláš se s dobrovolnicí seznámil s možnostmi trávení volného času jinde, než doma. Na dobrovolnici se obrátil s žádostí řešení školních úkolů, ale i vztahu s dívkou, se kterou se seznámil na táboře Pět P. V průběhu vztahu pracovali na vzájemné toleranci ve volených aktivitách a nervozitě z prohrávání při hraní her. Mikuláš požádal dobrovolnici o pomoc s výběrem střední školy.

Lenka se vnímá jako někdo, kdo může **Karolíně** ukázat perspektivy mimo její rodinu, poskytnout jí jiné názory a náměty. Lenka pomáhala Karolíně naučit se plavat a zlepšit se ve čtení, na čemž se s dívkou společně domluvily. Karolína Lence vyprávěla o svých problémech a často se jí ptala na názory, když si o něčem chtěla vytvořit náhled (např. potratová problematika).

Michaela chodí s **Jirkou** do klubovny Pět P, hrají spolu sportovní hry (např. ho naučila frisbee), kulečnick, deskové hry, chodí spolu na procházky, výstavy. Rodina zdůrazňuje, že oceňují stabilitu schůzek. Svůj přínos dobrovolnice vnímá jako vytržení z běžného trávení času doma a nových zážitků. Dělají spolu aktivity, které Jirka dříve neznal. Michaela naučila Jirku např. správně vyslovovat nějaké slovo.

Společně byli **Vojta** s Štěpánkou v čajovně, dále Štěpánka naučila Vojtu plavat, což je pro něj velký zážitek a podnikají spolu další zajímavé aktivity. Vojta měl problém s mluvením, v čem se ho Štěpánka snažila podpořit ve zlepšení a má dojem, že se jí i povedlo. O společném čase hodně tvoří a podnikají zajímavé akce- lampionový průvod, pochod modřanským lesem, atp. Hodně se spolu smějí a odreagovávají. Dobrovolnice se Vojtu nesnaží vychovávat, ale sdělit mu více náhledů na situaci, možnosti řešení a jiné názory. Snaží se vytvářet otevřené prostředí, kde spolu mohou o všem mluvit.

Interpretace této kategorie: Dobrovolníci seznamují své klienty s různými možnostmi trávení volného času. S klienty podnikají různé aktivity, v rámci nichž se učí dovednostem (např. frisbee, plavání), ale poznávají i nová místa a nové volnočasové možnosti. Mentory je poskytována pomoc svým svěřencům v podobě rad, poskytnutí různých informací, náhledů, ale i podpora v dodávání sebedůvěry (např. stydlivost vystupovat) i ve stanovených úkolech (např. pomoc s tématy do školy, zlepšení se ve čtení a mluvení).

Kognitivní- zkoumáno v rámci předchozí kategorie, viz předešlá otázka č.1

.

Hodnotící:

Aleš se obrátil několikrát na svého dobrovolníka v průběhu ročního fungování vztahu, kdy ho žádal o radu například v intimních záležitostech, dále v situacích, které by s rodiči neřešil. Aleš se seznamuje s Ivanem s řešením praktických záležitostí, např. šli spolu pořídít nějakou součástku, řešili na místě realizaci náplně schůzky, atp. Jako velký

přínos uvádí rodič Aleše trávení volného času v rámci programu s někým, kdo se chlapci věnuje a komu se chlapec může svěřit.

Jana poznává s Pavlou nové věci a překonává se při různých společných činnostech (např. sjela s Pavlou tobogán, kterého se bála, uvádí, že se méně stydí). Pavla zprostředkovává Janě rady, které potřebuje řešit s dospělou ženou, tak má možnost zjištění záležitostí, které jinak nezjistí. Přínos pro Janu vidí dobrovolnice v pravidelnosti schůzek, nových obzorech, podnětech, se kterými by se jinak dívka nesetkala. Otec hovoří zejm. o možnostech trávení volného času a spokojenosti dcery.

Podle dobrovolnice je hlavním úkolem trávit s **Denisou** čas, vzít ji ven a povídat si s ní o záležitostech, které by s prarodiči neprobírala. Společně s Denisou chodí dobrovolnice do klubovny, věnují se ručním pracím, do muzea atp. Je znát, že dívka tráví hodně času doma, s dobrovolnicí se tak dostane do jiného prostředí. Denisa je motivovaná stát se také dobrovolnicí v Pět P. Sama Denisa po ročním setkávání zmiňuje přínos v oblasti pravidelných schůzek a činností, které spolu dívky dělají. Podle dědy pomáhá program sebejistotě a sebevědomí dětí.

Jirka se v průběhu schůzek seznámil s rozmanitým způsobem trávení volného času, mnohými hrami, způsoby trávení volného času (např. i výstavy), ale i s některými praktickými záležitostmi (např. fungování systému škol). Rodina Jirky oceňuje pravidelnost a stabilitu v osobě dobrovolnice, za kterou je ráda, navzdory původnímu záměru mít jako dobrovolníka chlapce. Podle matky přispívá vztah k celkové spokojenosti chlapce.

Program by **Mikuláš** doporučil i dalším dětem. S Katkou tráví hodně času venku, chodí na různé výstavy a rád se procházejí nebo hrají deskové hry. Mikuláš se podle matky v rámci programu zlepšil v sociální (je přátelský), kognitivní (všímavý) oblasti a naučil se kompromisům.

Společně s Lenkou chodila **Karolína** na procházky, hrály deskové hry, chodily do klubovny Pět P, na výstavy. Karolína by doporučila program i svým kamarádkám, aby využily hodnotnější trávení volného času. Karolíny matka hovoří o pozorovatelné psychické opoře dobrovolnice pro Karolínu, které se mohla dívka svěřit se vším, čím nechtěla zatěžovat matku.

Vojta s dobrovolnicí chodí na výstavy, různé akce, hrají deskové hry, chodí na hřiště, do kina. Čas si spolu užívají, tráví ho v odpočinkovém duchu spojeném s novými zážitky. Štěpánka má dojem, že spolu dělají věci, ke kterým by se jinak Vojta nedostal. Vojta chodí podle sestry ze schůzek klidný a šťastný, např. o prázdninách, když se

nevidali, byl hodně roztěkaný. Schůzky podle rodiny přispívají k celkové spokojenosti chlapce.

Interpretace této kategorie: Děti a dospívající se obracejí na své mentory často s žádostí o radu, na kterou by se rodičů nezeptali. V této souvislosti plní mentoři funkci zkušenějšího důvěrníka. Mentoři se v průběhu schůzek svým svěřencům věnují, přičemž je zdůrazňována stabilita a pravidelnost schůzek. Mentee netráví čas jen doma, změní prostředí a naučí se trávit čas v interpersonálním kontaktu. Mentee se tak seznámí se situacemi, s nimiž by do kontaktu obvykle nepřišel. Jsou zmiňovány přínosy v oblastech komunikačních, socializačních, tolerance, sebejistoty a spokojenosti dětí a dospívajících zapojených do programu.

Sociální interakce:

Společných schůzek s chlapci se účastnili dokonce i kamarádi **Aleše**. Několikrát vzájemně podnikli společné aktivity. Aleš jezdí pravidelně na tábory Pět P, kde se potkal i se svým dobrovolníkem, a na společné akce Pět P.

Jana jezdí ráda na tábory Pět P, odkud se s Pavlou znají. Jana by dobrovolníka a program Pět P doporučila i ostatním dětem- od dob co má Pavlu, se doma nenudí. Dívky se nějaký čas nestýkaly zcela pravidelně, ale na táboře Pět P se kontakt mezi nimi obnovil.

Denisa se účastní akcí Pět P s ostatními dětmi. Někdy se stane, že se zapojí do her s ostatními dětmi natolik, že se pak věnuje méně své dobrovolnici.

Mikuláš jezdí pravidelně na tábory Pět P, odtud má kamaráda, se kterým se občas vidá i mimo program Pět P. Mikuláš má po ročním vztahu více kamarádů v i programu Pět P. Na táboře Pět P si Mikuláš po roce vztahu s dobrovolnicí našel i kamarádku, se kterou si píše a stýká se s ní.

Karolína nemá ráda kolektivní akce, a proto se neúčastní setkání Pět P, párkrát byla s dobrovolnicí v klubovně. Matka Karolíny stvrzuje, že ji koordinátorky programu informovaly.

Jirka chodí s dobrovolnicí do klubovny Pět P, kde se seznámil s dalšími dětmi, ale i na další akce Pět P.

Vojta s dobrovolnicí chodí na společné akce s dětmi z Pět P. Přemýšlí o možnosti odjet na tábor s Pět P (matka zvažuje finanční možnosti).

Interpretace této kategorie: Vyjma jedné svěřenkyně se děti a dospívající účastní programů, akcí Pět P nebo využívají společnou klubovnu. Obzvláště oblíbené jsou i tábory pořádané programem. V této souvislosti se rozšiřuje sociální síť klientů programu v rámci společně trávených aktivit, některé takto navázané kontakty přerůstají v přátelství i mimo program Pět P.

6.8 Závěry výzkumných otázek

1. výzkumná otázka: Jaké jsou pozorovatelné vlivy působení mentoringových vztahů z hlediska resilience?

Důvěra ve vztahu ke svému dobrovolníkovi je v rámci mentorského vztahu vybudovaná již po prvních schůzkách. V tomto ohledu můžeme sledovat v průběhu ročního horizontu trvání vztahu prohloubení této tendence, kdy se mentee obrací na svého mentora nejen s běžnými tématy, ale i hlubšími záležitostmi, které ho trápí. Některé děti či dospívající uvádějí, že mentorovi nesvěřují úplně všechna svá témata, nicméně mu věří a obrací se na něj v záležitostech, kdy potřebují pomoci nebo si dokáží představit v tomto ohledu svého mentora o pomoc požádat. Mentori jsou často zaskočeni skutečností, že zájem není pouze jednostranný, ale empatické tendence se projevují i ze strany svěřenců- klienti se o své mentory zajímají, vytváří pro ně překvapení a umí je potěšit. V rámci empaticky navázaného vztahu pracuje v průběhu ročního horizontu dobrovolník s dítětem na tématech, se kterými sám mentee přichází- dobrovolníci poskytují svým klientům podporu ať v oblastech každodenního života, praktických záležitostech, tak i při specifických situacích.

Ne všechny děti a dospívající, kteří přichází do programu, mají problémy v oblasti sociálních vztahů. Skutečností je, že obtíže v této oblasti u cílové skupiny převládají. U všech klientů je však po ročním horizontu trvání vztahu patrné zlepšení v interpersonálních vztazích. Tyto vztahy mohou být vrstevnické nebo to mohou být vztahy s rodinnými vrstevníky. Sami rodinní příslušníci hovoří o zlepšení v komunikačních vlastnostech dětí a jejich přátelštějšímu přístupu. Zejména viditelnější posun v sociálních vztazích můžeme vidět u dětí, které před vstupem do programu netrávily čas v rámci vrstevnického kolektivu, což se u mnohých v průběhu ročního partnerského setkávání mění.

V kognitivní oblasti můžeme sledovat u dětí a dospívajících posun v oblasti samostatnosti, kdy u některých dětí zasahovali z počátku do schůzek rodiče. To se ve všech

případech v průběhu roku mění- děti jsou samostatnější, v této souvislosti se samy dokáží se svými mentory domluvit, a to i nejmladší klienti programu (6 letí). V charakteristikách plánování schůzek jsou znatelné tendence posunu od činností, které volí dobrovolník s ohledem na svého klienta, k činnostem, na kterých se dvojice shoduje, ale i ke vzájemné toleranci ve volených aktivitách a kompromisům. Děti, které nebyly od začátku aktivní, se stávají v průběhu roku iniciativnějšími ve volbě aktivit či námětů k činnostem.

V oblasti identity můžeme shledat, že dobrovolník vytváří v průběhu vztahu bezpečný prostor, v rámci něhož se svým svěřencem mohou otevřeně komunikovat. Někteří rodiče v této souvislosti hovoří o větší otevřenosti dětí. Mentor se snaží klientovi poskytovat více náhledů na situace, seznámit ho s jinými možnostmi či způsoby řešení problémů. Ohledně morálních a mravních témat vystupují mentoři ve své pozici direktivněji. To se týká témat, se kterými se neztotožňují, např. šikaně slabších, posměchu.

2.výzkumná otázka: Jaké detekujeme vlivy mentoringových programů z hlediska sociální opory poskytované klientům programu?

V této oblasti můžeme shledat, že je mentor dítěti oporou nejen v situacích, kdy se dítě společnosti straní či se jinak nezapojuje a nerozšiřuje své sociální sítě, ale v samotných rizikových situacích, které děti zažívají. Mentor se v těchto situacích stává stabilním bodem ve světě dítěte, který je pro dítě pravidelně dostupný.

Z instrumentálního hlediska rozšiřuje mentor dítěti obzory- dítě či dospívající s ním zakouší aktivity a činnosti, které by bez zkušenosti s mentorem nemělo možnost zažít. To se uskutečňuje i zpětnovazebně- mentor se svým chráněncem též poznává nové činnosti. Mentor je zdrojem praktické pomoci, ať už poskytováním rady, náhledů na řešení problému tak manuálními způsoby. Mnozí klienti se v rámci aktivit se svým mentorem učí různým činnostem, např. stolování v čajovně, učí se plavat, zdokonalují se ve čtení, atp.

Z hodnotícího hlediska můžeme o programu říci, že umožňuje dětem či dospívajícím plnohodnotnější trávení volného času. Děti a dospívající se seznamují s různými aktivitami a formami volnočasových aktivit, což přispívá k celkové spokojenosti dítěte. Děti se na schůzky se svými mentory těší, přicházejí s náměty nových aktivit, se kterými by se chtěly seznámit a zvyšují v průběhu schůzek své povědomí, znalosti a dovednosti.

Ze sociálního hlediska přispívá program k vytváření bohatších sociálních sítí, neboť se děti seznamují vzájemně mezi sebou a tyto vazby přerůstají i do přátelských forem setkání mimo aktivity organizované v rámci programu Pět P.

7. Závěr a diskuze

Závěr

Diplomová práce jako sekundární analýza dat studie *Mezinárodního srovnávacího výzkumu mentoringu v mentoringovém programu Big Brothers Big Sisters- Pět P v České republice* sleduje stanovené cíle zhodnocení vlivu těchto komunitních intervenčních programů z hlediska působení resilience a sociální opory na příjemce péče, tedy děti a dospívající ve věkovém rozmezí 6-14 let. V tomto ohledu je jmenovaná studie cenným zdrojem dat hloubkového a dlouhodobějšího charakteru, v rámci čehož byly dvojice analyzovány na počátku vytváření mentoringového vztahu partnerství a cca po roce působení, což umožnilo zachytit průběh a dynamiku vztahových aspektů dvojic.

Cílová skupina dětí a dospívajících vstupuje do programu ze sociálně znevýhodněného prostředí, s chudým repertoárem volnočasových aktivit vycházejících z individualistického charakteru trávení volných chvil, s omezenou perspektivou sociálních kontaktů. Na mnohé děti nemají jejich přirození pečovatelé čas, špatně se rozvíjejí nebo prochází zátěžovým obdobím ve svém životě. Tyto důvody jsou v souladu s literaturou podnětem pro vstup do mentoringového programu (Dolan, Brady, 2010) a současně rizikovými faktory v životě dítěte (Šolcová, 2009).

Z hlediska působení resilience se diplomová práce soustředila na kategorie vlivů v rámci oblastí: *emoční, sociální, kognitivní a rozvoje identity* (Rhodes, 2005). Vztahy mezi svěřenci a jejich mentory se vyznačují důvěrou, která se v ročním horizontu setkávání mezi účastníky vztahu výrazně prohlubuje, mentor se stává pro svého svěřence důvěrníkem poskytujícím podporu a pozitivní zpětnou vazbu, která má vliv na sebedůvěru a autonomii ve vystupování svěřence. V průběhu vztahu spolu mentor se svým menteeem sdílejí různé aktivity, informace, které jsou svěřenci cenné v oblastech kritického myšlení, efektivních postupů, nabývání informací a nacházení možných východisek. U svěřenců, kteří měli problémy v oblasti interpersonálních vztahů, je pozorovatelné zlepšení ve vztazích se svými vrstevníky v průběhu ročního horizontu, a z toho vyplývající i různorodější možnosti trávení volného času. U mnohých chráněnců dochází ke zlepšení v oblasti rodinných vztahů, rodiče či pěstouni dětí často uvádějí zvýšení komunikačních dovedností a přátelského vystupování. To je v souladu s teoretickými koncepcemi, kdy podle literatury (Rhodes, 2005; Brumovská, Seidlová Málková, 2010) mohou být pozitivní

sociální a emoční zkušenosti s mentorem generalizovány, zefektivnit interakci s druhými, a mají vliv na vztah nejen s rodinnými příslušníky, ale i na vztahy se svými vrstevníky a dospívajícími z dalších sociálních sítí. Někteří mentee se mohou shlédnout ve svém starším vzoru nebo jen získat jiné náhledy na vlastní přednosti, nedostatky a vlastnosti, což může ovlivnit dosavadní hodnoty dítěte. Postoje mentorů jsou v tomto ohledu, co do mravních a morálních aspektů chování, velmi sourodé.

Úlohu mentora můžeme označit za podpůrné působení a zdroj protektivních faktorů v životě dítěte a dospívajícího (Brady, 2010; Šolcová, 2009). Mentor podněcuje jedincovu schopnost získávat potřebné zdroje na úrovni obce a kultury, a zprostředkovává poskytování těchto zdrojů kulturně srozumitelnými způsoby (Ungar, 2006):

Oba popisované koncepty, resilience a sociální opora, se vzájemně doplňují (Šolcová, 2009), nejinak tomu je i ve zkoumaných aspektech. V rámci přínosů sociální opory jsme hodnotili tento fenomén z hledisek *emocionální přínosnosti, vlivů v oblasti instrumentální, kognitivní, sociální a hodnotící*. Některé z těchto oblastí (částečně emocionální, dále kognitivní) jsou totožné s předchozím koncepčním uchopením. V oblasti sociální opory vstupuje mentor do vztahu se svým svěřencem v roli podporovatele, který má svým působením pomoci menteemu ve zvládnání životních strastí, obtížného postavení a poukázání na odlišné perspektivy. Podpora mentora je žádoucí v oblastech praktických druhů pomoci (rady či přímé pomoci) a emocionálního podporování svěřence. Vztah zprostředkovává nové informace, náhledy, perspektivy, ať již v oblasti dovedností, schopností či náhledů. Mentor je v tomto případě nejen zdrojem informativní, praktické či emocionální pomoci, ale seznamuje svého menteeho s jinými obzory, ke kterým by mentee pravděpodobně neměl možnost přistoupit. Z hlediska sociálních interakcí je mentor a mentoringový program zdrojem rozmanitosti sociálních sítí v životě dítěte a dospívajícího. Vytvářené vazby přerůstají mnohdy samotné hranice programu a přerůstají v neformální kontakty. Sociální opora obecně působí kladně na sociální vztahy v sociální síti dětí a dospívajících, jejich psychickou odolnost vůči stresu, na zdravý a pozitivní vývoj (Brumovská, Seidlová, Málková, 2010).

Vztah s mentorem otevírá menteemu dveře k dalším aktivitám, zdrojům a edukačním či následným možnostem, s nimiž se mohou identifikovat. Mentor je pro dítě stabilním, bezpečným a spolehlivým vzorem (Shaver, Mikulinger, 2007). 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), které můžeme charakterizovat vzájemným sdílením.

Podle pozitivního přístupu vývoje mládeže (Brumovská, Seidlová Málková, 2010) negativní vlivy prostředí či faktorů působících na dítě mohou být kompenzovány silnou sociální oporou rodičů či jiných významných dospělých, to vede k odolání riziku a negativním dopadům, které by mohly dospívajícího postihnout. V koncepci mentoringových programů je významným dospělým v životě dítěte či dospívajícího, ohroženého rizikovými faktory, mentor a potenciálně i mentoringový program, jejichž vliv byl v této práci zhodnocen v souvislosti s působením resilience a sociální opory souhlasně s teoretickými koncepty.

Diskuze

Diplomová práce vychází ze jmenované mezinárodní studie mentoringu v českém prostředí a je cenným zdrojem dat, prostřednictvím kterého lze provádět zevrubnou analýzu. Data této studie jsou díky svému rozsahu a uspořádání témat otevřená možnosti dalšího zpracování, což může být v budoucnu východiskem práce s případovými studii. Případové studie byly v tomto případě zvoleny na základě teoretických poznatků (Šolcová, 2009) o možnostech uchopení teoretických fenoménů resilience a sociální opory. Výchozí studie je svým způsobem výjimečná, neboť v českém prostředí nebyl doposud obdobný výzkum v mentoringových programech proveden. V tomto ohledu má vzhledem ke zpracovávání tématu a cílových otázek diplomové práce své výhody (hloubkové, dlouhodobější polostrukturované rozhovory se všemi účastníky mentoringových vztahů), ale i omezení, jelikož vychází z primární studie, která není přímo zaměřena na podstatu sledovaných konceptů.

Zkoumaná témata jsou ve svých aspektech vycházejících z teoretických koncepcí vzájemně propojená, proto je patrná určitá provázanost v rámci metodologické koncepce, která byla upůsobena tak, aby se zaměřila na související aspekty a nezabývala se v rámci obou výzkumných otázek totožnými tendencemi.

Diplomová práce z této perspektivy hodnotí střednědobé přínosy působení mentoringových programů, čímž rozumíme přínosy, jejichž působení očekáváme i po ukončení mentoringového vztahu. V tomto smyslu není dostupná studie, která by sledovala u svých participantů dlouhodobé vlivy programu v rámci dospělosti. Dostupné jsou údaje o vlivu působení významného dospělého v životě dítěte (Werner, Smith, 1988) či údaje ze studií, jejichž participanté byli v dětství klienty mentoringových programů (Pavlicová, 2013).

Práce z hlediska stanovených výzkumných cílů dospěla k závěrům, které jsou v souladu s publikovanou literaturou o principech působení mentoringových programů, resilience a sociální opory.

8. Literatura

Ainsworth, M. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), Review of child development research. Vol. 3. Chicago: University of Chicago Press.

Bakal, D. A. (1992). Psychology and health. New York, Springer Publ. Corp.

Baker, D.B. (2005). Mentoring in historical perspective. In D.L. DuBois & M.J. Karcher (Eds.), Handbook of youth mentoring (pp. 14–29). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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.

Baštecká, B. kol. (2005). Terénní krizová práce. Praha: Grada.

Bowlby, J. (2010). Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Praha: Portál.

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, Issue 4, 359.

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.

Cassel, J. (1976). The contribution of the Social Environment to Host Resistance. American Journal of Epidemiology, 104, 107-123.

- Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- 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, P. Dolan, & J. Pinkerton (Eds.), *Family support in disadvantaged families* (pp. 103–122). Dublin, Ireland: Routledge.
- Dolan, P., J. Pinkerton. (2007.). *Family Support: Direction from Diversity*. London: Jessica Kingsley.
- Dolan, P., Brady, B. (2010). *Big Brothers Big Sisters (BBBS) of Ireland. Evaluation study*. NUI Galway.
- 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.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge.
- Gardner, R. (2003). *Supporting Families: Child Protection in the Community*. London: Wiley.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Ghate, D. and Hazel, N. (2002). *Parenting in poor environments: stress, coping and support*. London: Jessica Kingsley.
- Krpoun,Z. (2012). *Sociální opora*. E-psychologie.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1998). Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 42 (2), 97-104.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- Langmeier, Z., Matějček, Z.(1968): *Psychická deprivace v dětství*. Praha.
- Shildrick, T. A. and MacDonald, R. (2007). Street corner society: leisure careers, youth (sub)culture and social exclusion, *Leisure Studies*, 26 (3), pp.399-355.
- Pavlicová, M. 2013. *Mentoringový vztah a jeho střednědobé přínosy pro rozvoj osobnosti jedince*. Praha, Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- 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., 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
- 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. (2005).A model of youth mentoring. In.D.L. Du Bouis, M.J.Karcher (Eds.), *Handbook of youth Mentoring*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Schoon I. *Risk and Resilience. Adaptations in changingtimes*.Cambridge: Cambridge University Press, 2006
- 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.

Šolcová, I., Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, 1, 19 – 38.

Šolcová, I. 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.

Ungar, M. (2006). *Strengths-Based Counseling With At-Risk Youth*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2006. 129 pp. ISBN 1-4129-2819-2

Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Marie Vágnerová. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha : Portál, 2004. 870 s, il. ISBN 8071788023.

Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the Context of Neighborhood Disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*.

Vošická, E. (2013). *Resilience jako teoretické východisko mentoringových programů*. Bakalářská práce. FHS UK.

Werner, E., Smith, R.S. (1988). *Vulnerable but Invincible. A Longitudinal Study of Resident Children and Youth*. New York. Adams, Bannister and Cox.

Zimmerman, M.,A., Bingenheimer, J.,B., Behrendtová, D., E. (2005). *Natural Mentoring Relationships*. In DUBOIS, David L., KARCHER, Michael J.. *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage Publications, s. 143-158.

Webové odkazy

<http://www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe/#.UpotmsQreul> [cit. 22.3.2014]

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

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

9. Přílohy

Příloha číslo 1, Dotazník 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 popsal 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 měl/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, nepochopení 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 nemůže 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 tajemstvími? Příklad? Jak jsi reagoval? Pocit? Vliv na vztah?

Cítíš, že ve vašem vztahu pocít 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 popsal/a tebe? Co pro něj znamená 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 vidal, ale nevidáš? Kdo tě z nich má nejradši? Koho máš nejradši ty? Kdo z nich je nejdůležitější? Jak často je vidáš? Chtěl bys je vidat 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 rozčilený/á a nesvůj/nesvá nebo tě to rychle přejde a za chvíli 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 rozčilený?
- 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 stach, že s tebou ostatní děti nebudou mluvit nebo budou našťvané? 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 našťvaný, 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 popíšu 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 _____ dobrovolník/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 _____ i když 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 také 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 vídáš?
- 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 jiného, než jste očekával/a ?
- Cítíte se zapojen/a do dění ? Existuje něco, o čem byste chtěl/a být lépe informován/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 vašim 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 nevidá 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 chůzení do školy smysl?
- Umí se soustředit na práci ve škole? Úkoly doma?
- Co mu jde, v čem je dobrý?

- Jak 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 učitelem 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 podporujete? Příklad řešení situace?
- Umí dítě rozhodovat o svých možnostech (např. aktivitách)? Jak ho v tom podporujete?