

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta Katedra etiky, psychologie a charitativní práce
Diplomová práce

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V OBLASTI SOCIÁLNÍ PRÁCE

Vedoucí práce: doc. PhDr. David Urban, Ph.D.

Autor práce: Bc. Barbora Pobříslová

Studijní obor: Etika v sociální práci

Ročník: 2.

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 22. 3. 2019

.....

Barbora Pobřísllová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce doc. PhDr. Davidu Urbanovi, Ph.D. za odborné vedení, poskytnuté rady a připomínky v průběhu přípravy a psaní diplomové práce. Dále bych chtěla vyjádřit vděk mojí mamce a tátovi, kteří díky svým povoláním provedli jazykovou a grafickou úpravu textu a vždy ve mě věřili. Neménší dík patří mému partnerovi za trpělivost a oporu.

„Navzdory všem podobnostem každá životní situace má stejně jako novorozenec novou tvář, která nikdy dřív nebyla a nikdy se znovu neobjeví. To od vás vyžaduje reakci, která se nedá předem připravit. Nevyžaduje to nic z minulosti. Vyžaduje to přítomnost, odpovědnost, vyžaduje to vás.“ (Buber in Bobek, Peniška, 2005, s. 85)

Úvod	5
Sociální pedagog v oblasti sociální práce	8
Úvod do sociální pedagogiky a profese sociálního pedagoga	9
Sociální pedagogika v ČR a v zahraničí	18
Psychologické aspekty práce sociálního pedagoga	22
Sociální interakce	24
Proces sociální interakce	26
Základní dělení sociálních interakcí	28
Sociální interakce v pomáhajících profesích	32
Sociální komunikace	35
Neverbální komunikace	37
Verbální komunikace	39
Sociálně pedagogická komunikace	43
Sociální kompetence (inteligence)	47
Kategorizace sociálních kompetencí	48
Teorie sociální inteligence	49
Aktivní naslouchání	54
Empatie	58
Druhy a modely empatie	59
Prosociální chování	63
Význam empatie u pomáhajících profesí	67
Závěr	70
Zdroje	73

1. Úvod

Profesní uplatnění sociálního pedagoga v rámci sociální práce v České republice je záležitost spíše modelová, než reálná. Jak uvádí Kraus, tento specializovaný pracovník zastává momentálně spíše práci vychovatele nebo sociálního pracovníka v různých oblastech. Z tohoto důvodu práce popisuje pedagogické aspekty, které se týkají práce pomáhajících profesí obecně, k nimž řadíme nejen sociálního pedagoga, ale také sociální pracovníky, lékaře, zdravotní sestry a další. Očekávaným přínosem práce je zhodnocení psychologických aspektů, které se týkají zmiňovaných pracovníků a poukázání na fakt, že se sociální pedagog pohybuje ve stejné rovině působnosti, ale jeho vzdělání by mohlo přinést přidanou hodnotu především v pedagogickém působení na klienta. Ačkoliv můžeme sociálního pedagoga najít v některých zařízeních v oblasti sociální práce v České republice už dnes, teoretická základna této problematiky je velice úzká. V práci je proto použito i cizojazyčných zdrojů vzhledem k porovnání problematiky (Kraus, 2008, s.198).

Cílem práce je odpovědět na otázku: „*Jaké psychologické aspekty jsou klíčové pro práci sociálního pedagoga v oblasti sociální práce?*“ Na základě obsahové analýzy a komparace odborných publikací byly vybrány čtyři nejdůležitější psychologické aspekty účastné v práci sociálního pedagoga. Tento výběr byl realizován na základě primární odborné literatury (Kraus, 2008; Bendl, 2016; Nakonečný, 2009; Storo, 2013; Hayes, 2000; Podgórecki, 1998, Výrost, Slaměník, 2008) a sekundárních zdrojů (Mlčák, 2010; projekt GAJU č. 117/2013/H; Géringová, 2011).

Vybrané psychologické aspekty tvoří: sociální interakce, sociální komunikace, sociální kompetence (inteligence) a empatie. Každý pojem je rozebrán z teoretického hlediska vzhledem k odborným zdrojům. Následně je vztažen přímo na práci sociálního pedagoga, popřípadě na vztah pracovník-klient, a aplikován na konkrétní úkony v práci sociálního pedagoga.

První kapitola se zabývá úvodem do sociální pedagogiky ve smyslu disciplíny, jejímž cílem je pomoc klientovi v nejširším slova smyslu. Rozebírá předmět sociální pedagogiky, metody užívané v práci s klientem, akcentuje funkce a vymezení sociální pedagogiky v prostředí dalších oborů. Nadále definuje profesní uplatnění sociálního pedagoga v České republice, a to v oblasti sociální práce v pozici sociálního pracovníka, ve volnočasových zařízeních většinou ve smyslu vychovatele a školním prostředí například jako asistent pedagoga. První kapitola také stručně ilustruje profesi v okolních zemích.

V druhé kapitole jsou rozebrány a komparovány kompetence, klíčové kompetence a psychologické aspekty práce sociálního pedagoga především v oblasti sociální práce, předkládají vysvětlení a základní terminologii. V této kapitole dochází ke zdůvodnění vybraných psychologických aspektů.

Třetí kapitola a její podkapitoly rozebírají pojem sociální interakce jakožto základu mezilidských vztahů. Akcentuje tuto problematiku vzhledem k odborné literatuře, popisuje formy a styly interakcí. Nadále definuje, co vše ovlivňuje interakční proces, předkládá základní teorie vzájemného ovlivňování. Rozebírá, z jakého důvodu je sociální interakce klíčová pro profesi sociálního pedagoga.

Ve čtvrté kapitole je nahlížen pojem sociální komunikace jakožto základu interakce. Jako jeden z klíčových psychologických aspektů účinkující v práci pomáhajících profesí je proces komunikace rozebrán na prvočinitele, popisuje komunikační proces, chyby v komunikaci a problematiku efektivní a neefektivní komunikace. První podkapitola definuje neverbální komunikaci a její specifika, druhá podkapitola se koncentruje na verbální komunikaci, a to včetně komunikačních stylů. Třetí podkapitola se soustředí na aplikovanou komunikaci využívanou sociálním pedagogem, a to sociálně-pedagogickou komunikaci. Definuje její specifika a odlišnosti oproti základní sociální komunikaci, akcentuje její význam.

Pátá kapitola se zabývá sociální inteligencí, již nejednotně někteří autoři klasifikují jako sociální kompetence. Uvádí základní paradigmaty souboru dovedností nutných k orientaci v sociálním prostředí, které předurčují schopnosti jedince uspět v procesu sociální interakce. Tato kapitola se detailně věnuje pojmu sociální dovednost, klasifikuje a komparuje různé teorie a modely sociální inteligence a její využití v práci pomáhajících profesích. Nadále popisuje problematiku aktivního naslouchání, jakožto základu rozhovoru s klientem. Akcentuje jeho význam společně s výčtem bazálních chyb, kterých se může pracovník pomáhajících profesí dopustit.

Šestá kapitola rozebírá termín empatie a její vliv při interakčním procesu mezi klientem a pracovníkem. Specifikuje empatii z hlediska vcítění i vmýšlení a dalších aktuálních teorií. Podkapitoly rozpracovávají modely a druhy empatie, věnují se empatickému přístupu ke klientovi, vyzdvihují význam empatie u pracovníků pomáhajících profesí a definují prosociální chování, jehož je empatie základem, a jeho signifikanci u pracovníků pomáhajících profesí. Dále akcentují význam empatického naslouchání. Kvůli přehlednosti je na konci každé kapitoly uvedeno stručné shrnutí.

Téma a zaměření diplomové práce jsem si vybrala, jelikož jsem absolventkou bakalářského oboru Sociální pedagogika, teoretické znalosti získané v průběhu tohoto studia mi poskytly potřebnou základnu k jejich prohloubení v rámci diplomové práce. Mým cílem je zjistit, jaké psychologické aspekty provází práci sociálního pedagoga a co všechno je ovlivňuje. Dílčím cílem je potřeba zdůraznit nezbytnost takového pracovníka a povahy činností v oblasti sociální práce.

2. Sociální pedagog v oblasti sociální práce

Sociální pedagogika jako obor stojí na pomezí mnoha věd: má multidisciplinární charakter. Zasahuje především do oblasti sociální práce, pedagogiky, psychologie, ale také práva, sociologie a dalších. Pojetí sociální pedagogiky se dá nahlížet z mnoha směrů, pro tuto práci je ale klíčový právě “sociální charakter“. Jak uvádí Kraus: „*Jedno pojetí tento pojem chápal ve smyslu potřeby pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace, druhé vidělo pojem sociální ve vztahu k celé společnosti, a tedy ve smyslu výchovy všech společenských kategorií pro život v dané společnosti.*“ (Kraus, 2008, s. 39)

Předmětem zájmu sociální pedagogiky je pomoc lidem v širokém slova smyslu. Oproti sociální práci se ale zároveň zajímá o výchovně-vzdělávací proces. Činnost sociálního pedagoga je cílená, vědomá, v mnoha případech dlouhodobá. Sociální pedagog se snaží o aktivizaci klienta, o stabilizaci jeho životní situace, důležitou roli hraje nápomoc při socializaci, či resocializaci. (Kraus, 2008, s. 45) Sociální práce se obdobně jako sociální pedagogika opírá o znalosti z ostatních věd, částečně také proto, že má sociální charakter – čerpá ze sociálních jevů. (Řezníček, 1994, s. 23)

Sociální pedagog nachází uplatnění jak v různých volnočasových zařízeních (zájmové kroužky, domy dětí a mládeže), tak ve školství (asistent pedagoga), tak i v různých sférách sociální práce. Pracuje s klienty v seniorských domech, krizových centrech, ústavech sociální péče, mateřských centrech, azylových domech aj. Široké uplatnění může mít sociální pedagog i v křesťanských organizacích. (Němec, 2002, s. 115)

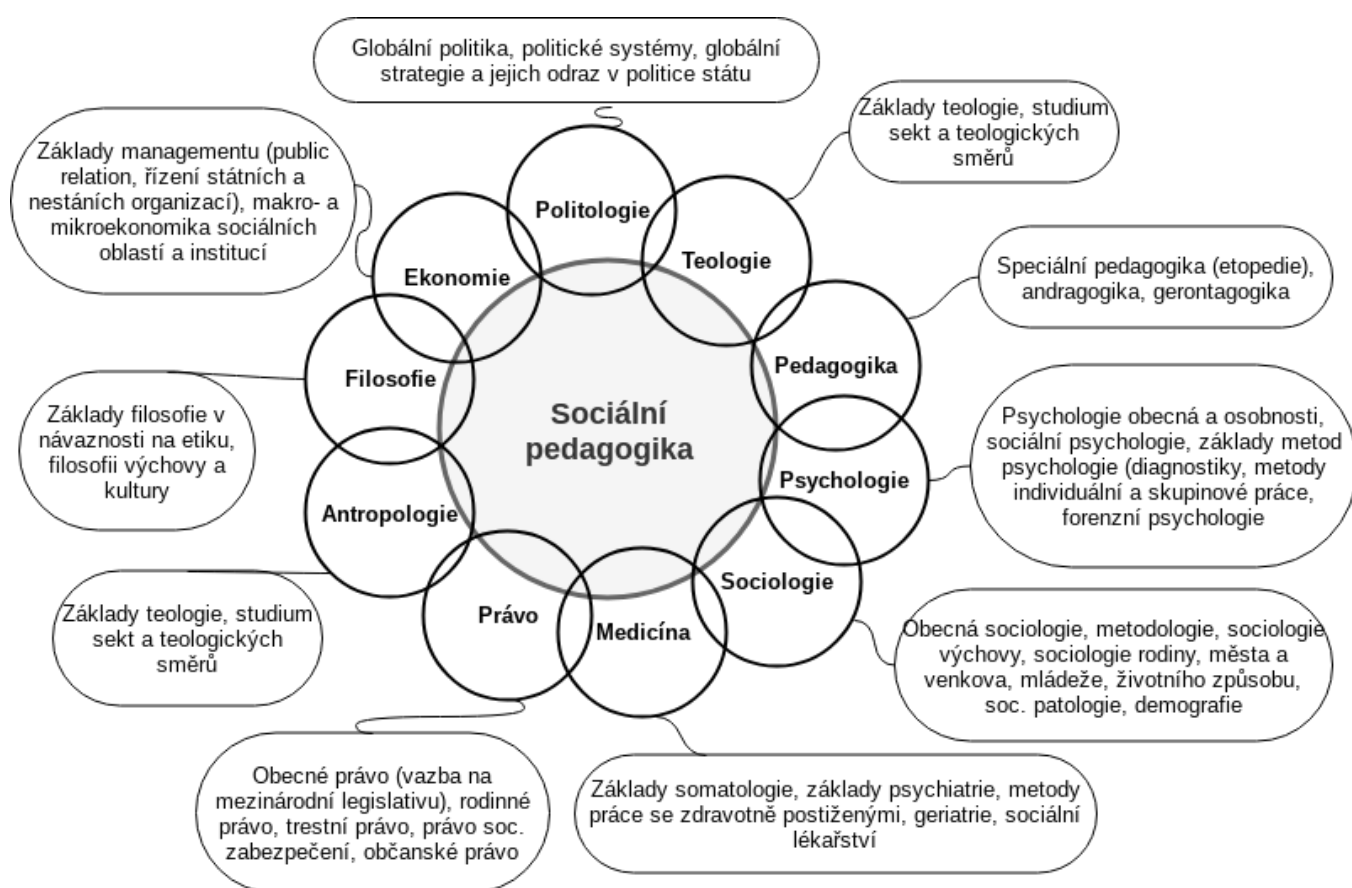
Stejně jako se jeví široká oblast působnosti sociálního pedagoga, je i paleta jeho činností velice rozmanitá. V sociální práci se jedná zejména o poradenskou činnost, terénní práci, případně reedukační a resocializační činnost (Kraus, 2008, s. 199). V zájmovém vzdělávání vykonává přímou i nepřímou výchovnou činnost, pedagogicky ovlivňuje volný čas klientů (Němec, 2002, s. 20-21). Sociální pedagog se zaměřuje na jedince jako na osobnost, popřípadě jako na člena skupiny a jeho zájmy v praktickém působení. (Storo, 2013, s. 67)

Tato práce se zaměřuje na psychologické aspekty činnosti sociálního pedagoga v oblasti sociální práce. „*Psychologický aspekt sleduje individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga pro úspěšný výkon profese a psychologické otázky přípravy na ni.*“ (Kraus, 2008, s. 197)

Od sociálního pedagoga se očekává, že bude disponovat jak určitými profesními předpoklady, tak osobnostními. Mezi osobnostní předpoklady řadíme například komunikativnost, empatii, angažovanost, tvořivost, schopnost vzbuzovat důvěru, flexibilitu, dobrou schopnost zhodnocení situace. Jmenované předpoklady vyžadují jisté psychologické aspekty, spadající do oblasti obecné psychologie, sociální psychologie aj. (Řezníček, 1994, s. 23)

a. Úvod do sociální pedagogiky a profese sociálního pedagoga

Jak již bylo v řečeno v úvodu této kapitoly, sociální pedagogika má multidisciplinární charakter. Čerpá teoretický základ z mnoha dalších disciplín a její aplikace zasahuje do velkého množství různých odvětví. Kraus nabízí základní schéma názorně zobrazující povahu sociální pedagogiky na pomezí dalších disciplín:



(Kraus, 2008, s. 53)

Dle předmětu zájmu lze na sociální pedagogiku nahlížet různými způsoby. První se týká péče, a to ve dvou rovinách:

- *obecná rovina*: do této oblasti spadá práce s dětmi a mládeží, organizace a realizace volnočasových aktivit, prevence sociálně-patologických jevů, a to ve všech svých podobách, práce v neziskových organizacích, poradenská činnost, úloha mediátora a animátora, atd.
- *konkrétní pomoc a péče v terénu*: tato oblast se týká poskytováním specifické pomoci na místě, přímo v přirozeném prostředí. Její záběr se potýká s jednotlivci i skupinami, sociální pedagog se uplatňuje v krizových situacích i jako terénní pracovník

(Bendl, 2016, s. 240)

Kraus vychází ze základního pojetí sociální pedagogiky jako disciplíny: poskytuje životní pomoc. Z tohoto faktu vyplývají dvě základní funkce oboru:

- *preventivní (profylaktická)*: funkce vychází ze sociální dimenze, snaží se o předcházení škodlivým jevům a vhodné působení na jedince individuálně i ve skupině. Sociální pedagogika z hlediska preventivní funkce ovlivňuje mnoho oblastí: rodinu, prostředí školy, vrstevnické skupiny atd. Vymezuje nástroj primární prevence (zaměření na běžnou populaci, ve které je žádoucí předcházet rizikovým faktorům) a sekundární prevence (jedná se o jedince, již jsou potenciaálně ohroženou skupinou z hlediska demografického, intelektuálního, menšinového aj.).
- *terapeutická (kompenzační)*: funkce ve smyslu „*sociálněpedagogické kompenzace*“ (Kraus, 2008, s. 47). Vztahuje se k pedagogické dimenzi a z ní vyplývající výchově. Z hlediska této funkce se sociální pedagogika soustředí na deviantní jedince a osoby společensky znevýhodněné. Tato funkce vyžaduje úzkou spolupráci s ostatními příbuznými disciplínami, které mohou poskytnou efektivní řešení. Je kladen důraz na specifický přístup k lidem, kteří mohou negativně ovlivnit společnost: sociální pedagogika si klade za cíl pozitivní ovlivňování a případnou kompenzaci (Kraus, 2008, s. 45-47).

Sociální pedagogika užívá ve svých teoretických pramenech pojem *riziková sociálně znevýhodněná skupina*. Jedná se převážně o děti a mládež vyrůstající v rizikovém prostředí, jejichž vývoj je negativně narušen, případně takové nebezpečí hrozí. Sociální pedagogika se u těchto jedinců snaží nejen o předcházení rizikovým situacím, popřípadě o minimalizaci škod a následné opětovné začlenění jedinců do správného chodu společnosti. Může se jednat o děti cizinců, jejich začlenění do společnosti může komplikovat jazyková a kulturní bariéra,

dále o děti rodičů, jež sami mají zkušenost s pácháním trestných činů, sklony k závislostem, popřípadě jejich vzdělání je pouze minimální. (Bendl, 2016, s. 259). Higham ve své inspirující publikaci zdůrazňuje nutnost spolupráce sociálních pracovníků s dalšími pracovníky pomáhajících profesí. Existují případy, kdy kooperace v multidisciplinárním týmu představuje jediný možný efektivní způsob pomoci. (Higham, 2009, 35). U rizikových sociálně znevýhodněných skupin může jít o kooperaci učitelů, sociálních pedagogů, volnočasových pedagogů, případně i lékařů a dalších odborníků, kteří mohou každý díky své odbornosti prospět něčím jiným.

Na sociální pedagogiku lze dále nahlížet jako na třetí oblast výchovy. Tuto roli zastává po výchově v rodině, jež je primární, a ve škole. Právě v této oblasti se sociální pedagogika setkává se sociální prací, jak uvádí Bendl, je vnímaná jako „*napravující a kompenzující chyby rodiny a školy*.“ (Bendl, 2016, 261). Z hlediska tohoto pojetí se sociální pedagogika omezuje především na pomoc jedincům v ohrožení (ať už jejich životní situací, vnějšími vlivy, atd.) Pokud selže rodina jako primární instituce výchovy, na řadu nastupuje škola jako sekundární zdroj, přičemž u většiny jedinců je tento řetězec dostatečný. V případě, že ani jedna z uváděných institucí nefunguje zcela správně nebo je její snaha nedostatečná, své místo nalézá sociální pedagog. (Bendl, 2016, s. 264). Na druhou stranu se skupina autorů shoduje, že sociální pedagogiku nelze vymezovat pouze z hlediska jejího nápravného charakteru (Mollem Haner, Schilling in Bendl, 2016). Panuje shoda, že by se mělo jednat o rovnocennost a kooperaci všech zmíněných subjektů. Ačkoliv se sociální pedagogika řadí k terciárním institucím, má vlastní úlohu a vlastní cíle. Realizací dílčích kroků v socializačním procesu se staví ve výchově po boku rodiny a školy, netvoří pouhý substitut (Bendl, 2016, s. 269).

Janiš akcentuje rozdíl mezi sociální pedagogikou a sociální prací především z hlediska pedagogického působení. Zatímco sociální pedagogika se zaměřuje na práci se skupinou (ovšem nevylučuje ani práci s jednotlivci), sociální práce se zaměřuje více na individuum. Primárně jí také chybí pedagogické zaměření, což Kaplánek negativně hodnotí především proto, že z hlediska sociální práce je na jedince také výchovně působeno, avšak v rámci studia sociální práce není tato problematika zahrnuta, a tak budoucí odborníci nejsou primárně připravováni. (in Janiš, 2014, s. 36-38).

Rozdíl sociální práce a sociální pedagogiky demonstruje Kraus a Hoferková také z hlediska funkcí obou disciplín. Z hlediska sociální práce se jedná o funkce:

- *kurativní – sociální práce odstraňuje překážky, dysfunkce a její důsledky v životě člověka, které brání jeho optimálnímu rozvoji,*
- *stimulační – sociální práce zabezpečuje vytváření harmonického vztahu mezi jedincem a společností. (Kraus, Hoferková, 2016, s. 58)*

Sociální pedagogika pak plní základní funkce *profylaktickou* a *kompensační* (jak již bylo vysvětleno výše). (Kraus, Hoferková, 2016, s. 58-59)

Profese sociálního pedagoga lze definovat s akcentací na pedagogickou nebo sociální dimenzi. V případě, že je nahlížen jako pedagog, lze jej typologizovat dle životních postojů následovně:

- *ideový (náboženský):* klade důraz na spirituální, duchovní stránku
- *estetický:* soustředí se na detail, formu a individualitu
- *sociální:* zdůrazňuje významnost celku, potlačuje individualitu
- *teoretický:* soustředí se na objektivní hledisko
- *ekonomický:* zdůrazňuje reálnost, empirismus, potlačuje excentricitu
- *politický (mocenský):* prosazuje vlastní dominantní postavení, využívá trestů a odměn (Döring in Janiš, 2014, s 51-52)

Sociální pedagog v oblasti sociální práce zajišťuje pomoc v nejširším slova smyslu. Jedná se o pomoc: „*materiální (finanční), zajištění základních biologických potřeb (jídlo, bydlení), zdravotní (hygienická) péče, osvěta, poradenství, vzdělávání, výchova.*“ (Kraus, 2008, s. 135). Dnešní postmoderní doba klade vysoké nároky na jedince. Stále se měnící prostředí, nekonzistentnost norem a hodnot, důsledky globalizace a propojování světa otevírají člověku mnoho možností. Je možné střídat velké množství sociálních rolí, lidé často přestávají cítit jistotu a stabilitu. Tento fluidní svět musí sociální pedagog obsáhnout, aby mohl svým klientům nabídnout adekvátní pomoc. Nejen proměnlivý svět, ale také samotná multidisciplinarita oboru definují oblast širokého zájmu, ve které se musí sociální pedagog orientovat. Sociální pedagog pomáhá ve dvou typech situací. Jedna se o *běžné situace*, ve kterých je žádoucí ovlivňování socializačního procesu. Pokud u jedince nefungují běžné principy, je třeba je alterovat. Ve druhém případě se jedná o *situace specifické*, a to ve smyslu krizových. Jejich základní charakteristikou je určité časové ohraničení, odchýlení od normálu a velké vypětí během relativně krátkého časové úseku. (Kraus, 2008, s. 135-137). Momentální právní ukotvení v ČR profese sociálního pedagoga definuje zákon o sociální službách č. 108/2006 Sb. Sociální pedagog se dle tohoto zákona může uplatnit jako sociální

pracovník. Statut sociálního pedagoga ovšem absolvent studia sociální práce nezískává. (Janiš, 2014, s. 38).

Határ řadí profesi sociálního pedagoga mezi pomáhající profese. Potvrzuje jeho profesní uplatnění především v oblasti sociální práce. Na druhou stranu vyzdvihuje důležitost sociálního pedagoga v edukačním procesu, kde je jeho úkolem pomáhat, doprovázení k přizpůsobení se zvládnutí sociálních požadavků společnosti směrem ke správně probíhajícímu socializačnímu procesu. Neomezuje se však pouze na pomoc klientovi, ale klade důraz i na rozvoj osobnosti (Határ, 2010, s.39).

Mezi náplní činností sociálního pedagoga v oblasti sociální práce můžeme u Krause najít:

- *sociálněvýchovnou práci v nejrůznějších výchovných zařízeních včetně škol*
- *činnosti reedukační, resocializační (včetně penitenciární a postpenitenciární péče)*
- *činnosti poradenské, depistážní*

(Kraus, 2008, s. 51)

Podobností sociální pedagogiky a sociální práce se zabývá také kolektiv autorů kolem Sobkové, Hobzové a Pospíšilové. Díky společnému vývoji obou disciplín je možné najít početné průniky z hlediska předmětu zájmu, cílů a metod. Úzká kooperace obou disciplín trvá i nadále. Sociální pedagogika se zaměřuje především na děti a mládež. Využívá takové metody, které jsou i nadále replikovatelné v pozdějším životě jedinců. Důležitým pojmem pro dnešní společnost je globalizace a multikulturalita. Provázaností kulturních hodnot, přenášením vzorců výchovy z jedné části planety do druhé se otevírá před sociálními pedagogy nelehký úkol. Je třeba se orientovat nejen v teoretických základech, které poskytují studium, ale také v otázkách moderní pluralitní společnosti. Živnou půdou této problematice nabízí multikulturní výchova. Akcentace rozdílů a zároveň pospolitosti je nedílnou součástí této oblasti výchovy. Díky změně režimu, která nastala na našem území se v 90. letech 20. století začala sociální pedagogika svobodně rozvíjet. Spolu s ní přišla i snaha o teoretické zakotvení oboru, tvorba odborné terminologie a jednotná klasifikace metod. Multidisciplinarita oboru je ovšem i jeho slabou stránkou: konsensus pojetí ostatních příbuzných disciplín nabízí možnost využití metod těchto oborů, a proto sociální pedagogika nedisponuje prozatím sjednocenou klasifikací metod, s jejímž pojetím by se shodovala většina odborné veřejnosti (Sobková, et al. 2015, s. 42-45), (Procházka, 2012, s. 32-38). Mezi

hlavní metody sociálně-výchovné činnosti (a tedy i oblasti sociální pedagogiky) řadí Kraus následně:

- *metoda rozhovoru*: tato metoda je dále rozebrána v podkapitole o sociální komunikaci. Jedná se o základní metodu, kterou je možné kombinovat a vycházet z ní i v následujících metodách. Důležitým aspektem je nejen akurátní projev, ale především aktivní naslouchání. Základem této metody je komunikace, a to konkrétně sociální komunikace, neboť se proces interakce klienta a pracovníka odehrává v sociálním prostředí. Druhým pilířem je porozumění a citlivost, jež se projevují v komunikaci s ostatními jedinci a tvoří složky sociální inteligence.
- *metoda organizování (pedagogizace prostředí)*: tato metoda definuje schopnost přizpůsobit prostředí záměrům a cílům výchovně-vzdělávacího procesu. Jde o cílené ovlivňování věcí a akcí kolem nás tak, abychom aktivně působili na klienta. Vhodná pedagogizace prostředí napomáhá efektivní komunikaci a celkově hladkému průběhu sociální interakce.
- *práce se skupinou*: díky této metodě se nám nabízí možnost vhodného využití skupinové dynamiky. To nabízí spolehlivý způsob jak ovlivnit jedince ve skupině přirozenou cestou. Metoda umožňuje zaměřit se na vzájemné vztahy jedinců, postavení rolí a jejich případné upevnění nebo změnu, stejně tak jako postojů.
- *metoda situační* využívá sociální situace a nabízí pracovníkovi vhodný prostor, jak efektivně vstoupit do situace, zasáhnout, formovat a následně vystoupit.
- *metoda inscenační*: i v této metodě je klíčové formování sociální situace, ovšem nejde o přirozený proces. Jedná se o umělou situaci, kdy účastníci přebírají různé role. To umožňuje velkou míru názornosti a rozvinutí imaginace. Při aplikaci metody a jejím správném využití lze simulovat prožívání a pocity, které situace vyvolává. (Sobková et al. 2015, s. 45-46). Také Vodičková popisuje inscenační metodu ve formě improvizace. Ta umožňuje rozvíjení sociálních dovedností, nutí účastníky k aktivnímu zapojení a kreativnímu hledání řešení v situaci, která by měla věrně kopírovat realitu, ačkoliv je uměle navozená, neboť pouze tak lze dosáhnout kýžených výsledků. Druhou formou inscenační metody je simulace situace. Je obecně komplikovanější než předchozí forma, nebo vyžaduje větší přípravu všech zúčastněných. Od účastníků se očekává úplné vžití do role, je třeba znát teoretické základy situace nebo osob, které jsou v situaci simulovány. Tato forma ovšem nabízí hlubší prožitek a intenzivnější způsob vštěpování dovedností.

- *metoda režimová*: základem jsou pravidla a normy, které je nezbytné dodržovat po dobu trvání vybraného programu. Režimy dále dělíme na: „*epizodické (výlety, exkurze), krátkodobé (dětské tábory, pobyty v přírodě, sportovní kurzy), dočasné (školní družina, škola, vězení) a trvalé (rodina dětský domov)*.“ (Kraus, 2008, s. 181)
- *metoda animace*: Kaplánek definuje animaci ze dvou pohledů: jako metodu sociální práce, která umožňuje sociální participaci, a jako výchovnou metodu, která je aplikována v pedagogice volného času a jejímž základem je přístup založený na vztazích. Důležitý akcent animace je pracovníkova víra v pozitivní potenciál každého člověka a jeho následné využití. Animátor by měl být člověk, který dokáže usnadnit komunikační proces a participaci na kulturním a společenském dění. (Kaplánek, 2013, s. 16-18)
- *metoda mediace*: tato metoda je obvykle užívána v oblasti práva. Hlavní roli zde hraje mediátor, jenž funguje jako prostředník. Jeho úkolem je vytvářet bezpečné prostředí a deformační zónu mezi znesvářenými stranami. Obvykle napomáhá ke hledání kompromisů v situaci, kdy jejich zúčastnění nejsou schopni sami dosáhnout, podílí se na řešení sporů, usnadňuje komunikační proces.

Z této klasifikace vycházejí také Sobková, Hobzová, Pospíšilová a kolektiv. (Kraus, 2008, s. 173-183), (Sobková et al. 2015, s. 46-48). Praktické příklady aplikovaných metod nabízí ve své publikaci Sand. Jedná se například o metodu prázdné židle, která se často využívá v terapiích. Pracovník vyzve klienta k projekci jeho problémů. Pokud má klient například problém se svým vedoucím v práci, fiktivně ho může na prázdnou židli usadit. Následně pracovník instruuje klienta dobře položenými otázkami, které pomáhají vyřešit jeho problém. Význam tohoto cvičení je především ve změně úhlu pohledu na daný problém. Klient přestane hovořit o svém problému ve třetí osobě a na prázdné židli musí svůj problém začít oslovovat přímo. Tato direktivní metoda často ukáže, jak by komunikace probíhala za reálných podmínek, díky ní může efektivně dojít k nácviku takové konverzace a prohloubení pochopení daného problému. Podobně může fungovat psaní dopisů adresátovi, který je původcem problému, či nácvik přímé konfrontace. (Sand, 2018, s. 63-66).

Bendl se zaměřuje na rozebrání pojmu sociální pedagogika z hlediska jejích jednotlivých aspektů. Dimenzi sociální lze chápat jako sociální prostředí (například Výrost, Slaměník, 2008), sociální kontext (Hayes, 2000) či jako společnost (Giddens, 1999). Nakonec považuje sociální dimenzi za předpoklad tvorby vhodných podmínek pro správný

socializační proces (Nakonečný, 2009), (Bendl, 2016, s. 17). Pedagogická dimenze „ve smyslu výchovně-vzdělávacím procesu upravuje a organizuje jedince a jeho sociální prostředí.“ (Bendl, 2016, s. 17). Kraus akcentuje přívlastko sociální ze dvou různých pohledů: ve „smyslu potřeby pomoci“ a „ve vztahu k celé společnosti“ (Kraus, 2008, s. 39). V prvním případě se sociální pedagogika koncentruje především na jedince, či skupiny, které mají problém a potřebují ho řešit. Druhý pohled otevírá možnosti působení v širokém slova smyslu, a to nejen z hlediska pomoci, ale i z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu. Sociální pedagogika ve smyslu potřeby pomoci je více napojena na psychologii a individualistické pojetí jedince, zatímco druhé pojetí ve vztahu k celé společnosti využívá více poznatků ze sociologie, soustředěnost pak směřuje spíše ke skupině. Sociální pedagogiku můžeme vnímat jako teoretickou, či aplikovanou disciplínu. Její pojetí aktuálně vymezuje dvě různá pojetí:

- *sociální*: v tomto významu se jedná o podmínky, které tvoří společnost. Sociálně-kulturní kontext definuje množství norem a pravidel, které je nutné dodržovat k udržení koherentního celku. Sociální pedagogika vnímá tyto faktory, začleňuje je do oblasti zájmu a vytváří různé scénáře vzhledem k funkčnosti společnosti a jedinců v ní.
- *pedagogické*: toto pojetí akcentuje výchovně-vzdělávací proces v prostředí, napomáhá socializaci, případně resocializaci. V ohnisku zájmu stojí jedinec, či skupina, sociální pedagogika se snaží o prevenci, hladký průběh, případně nápravu jevů v sociálním prostředí (Kraus, 2008, s. 39-45).

Významným tématem sociální pedagogiky je prevence ve smyslu předcházení sociálně patologickým jevům. Základní dělení prevence je následující:

- *primární* se týká široké veřejnosti - jednotlivců i skupin, zahrnuje obecnou problematiku potencionálně ohrožujících vlivů společnosti, například užívání návykových látek
- *sekundární* je cílena na jednotlivce či skupiny, kteří jsou vystaveni rizikovému prostředí, případně je lze zařadit do rizikové skupiny, například proto, že se jedná o bývalé uživatele návykových látek
- *terciární*: cílovou skupinou jsou ti, jimž se snažíme zabránit k návratu k patologickému chování, případně mírnit následky jejich činů.

(Kraus, 2008, s. 148), (Nevoralová, 2011)

Kraus dále definuje esenciální termín pro sociální pedagogiku, a to *nespecifickou prevenci*. Jedná se o komplexní působení na jedince, jejímž cílem je formování osobnosti. Snaží se o pozitivní ovlivňování jedince a jeho sociálního prostředí. Na rozdíl od specifické prevence se jedná o holistický pohled: nezaměřuje se pouze na jeden druh sociálně-patologického chování, ale snaží se o obsáhnutí široké problematiky. Prevence vykonávaná sociálním pedagogem se může odehrávat ve školách, ale také v dalších zařízeních. V případě působení sociálního pedagoga v sociálních službách může jít o činnost v nízkoprahovém zařízení, v případě povahy profese volnočasového pedagoga se může jednat o zájmový kroužek. (Kraus, 2008, s. 149)

Prevenčí se zabývá celá řada organizací, které mají v portfoliu služeb programy pro žáky základních škol, stejně tak jako pro studenty středních škol. Zajímavou formu prevence představuje Peer program. Tato iniciativa vznikla původně v Americe, odkud se rozšířila do celého světa. Jedná se o využití síly vrstevnické skupiny a vlivu takových vztahů na jedince. V praxi je realizován ve školních třídách, kde starší studenti vedou sami preventivní programy zaměřené na patologické vlivy a předávají své znalosti mladším studentům. Starší žáci jsou předem proškoleni a získáním nové sociální role dostávají do rukou velkou váhu odpovědnosti. Response mladších žáků je kladnější, neboť nepřichází od přímé autority, ale od někoho, kdo je jim bližší. Využití vztahů ve skupině a jejich nasměrování k transformaci ostatních jedinců je sociální pedagogice vlastní - jedná se o jednu ze základních metod sociální pedagogiky. (Nešpor, Pernicová, Csémy, 1995, s. 15-18).

Pomoc klientovi je možné realizovat také formou terapie. Obecně se jedná o „*proces komplexní nápravy osobnosti jednající deviantně*.“ (Kraus, 2008, s. 151). Rozlišujeme různé formy terapie podle toho, jaký prostředek a metody používají k realizaci, může se jednat například o muzikoterapii, arteterapii, ergoterapii atd. Nejčastější používanou formou je psychoterapie. K její správné realizaci je nutné absolvovat specializovaný výcvik a prokázat nejen profesní, ale také osobnostní dovednosti. Klientem může být jednotlivec, dvojice či větší skupina, může se jednat o manželský pár, rodinu atd. Pro sociálního pedagoga je mnohem aktuálnější téma *socioterapie*: jedná se o specifický druh terapie, jehož cílem je opětovné zavedení sítě sociálních kontaktů, případně jejich zachování a zdravé fungování. Sociální pedagog se snaží o posílení žádoucích sociálních vazeb mezi klientem a jeho okolím, případně mu pomáhá ve vybudování nové sítě kontaktů. (Například u propuštěných vězňů, jejich proces resocializace potřebuje asistenci). Ať už se jedná o jakoukoliv formu terapie, je

nutné, aby klient vyjádřil svůj souhlas. Šance na úspěch vzniká v případě jeho akceptace problému a následné snaze o dosažení pomoci. V opačném případě nepostačí specializovaným pracovníkům ani zápal, profesní způsobilost, ani celková pomoc rodiny a blízkého okolí klienta. V případě, že klient dokáže přijmout novou sociální roli, je v první fázi nového postupu, kdy zároveň stejnou roli později v životě bude moci opustit. (Například v případě alkoholika, který připustí svou závislost, přijme svou sociální roli závislého na alkoholu a po absolvování léčby bude schopen přijmout roli abstinenta.) (Kraus, 2008, s. 151).

b. Sociální pedagogika v ČR a v zahraničí

Z historického hlediska začíná o sociální pedagogice uvažovat už G. A. Lindner ve druhé polovině 19. století. Další vývoj oboru lze nalézt v mnoha odborných publikacích, vzhledem k ohnisku zájmu této práce je však nutné se zaměřit na aktuální situaci v ČR. Největší rozmach oboru začíná u nás s pádem komunistického režimu a následně se rozvíjí v 90. letech 20. století. Významným představitelem je například Blahoslav Kraus, jenž je autorem publikací o sociální pedagogice, profesorem a vyučujícím v Olomouci. Dlouhodobě se snaží o rozvoj sociální pedagogiky v českém prostředí. Dalšími významnými autory jsou například Bakošová, Procházka, Kaplánek, Bendl a mnoho dalších. Jak již bylo řečeno v úvodu kapitoly, sociální pedagogika u nás nebyla koherentně rozvíjena, především kvůli nesvobodě minulého režimu. Chybí tedy ucelený systém, k němuž by se autoři přihlásili. Knotová uvádí tři základní pojetí sociální pedagogiky, která charakterizují momentální odborné zatížení sociální pedagogiky:

- *„Sociální pedagogika jako obor zabývající se inkluzí a integrací jedinců i skupin, kteří jsou z různých důvodů exkludováni, případně ohroženi sociálním vyloučením nebo mají odchylky sociálního chování. Akcentují se postupy reedukace a resocializace.*
- *Sociální pedagogika jako obor zabývající se interakcemi prostředí a výchovy, pozornost se věnuje konceptům celoživotního učení a vzdělávání a kvality života. Zaměřuje se na výchovu ve volném čase, výchovu ke zdraví.*
- *Sociální pedagogika jako obor zaměřený na péči a pomoc lidem ve zvládnutí životních obtíží a dopadů negativních sociálních procesů. Zabývá se prevencí sociálního vyloučení, využívá sociální poradenství a různé postupy kompenzace dopadů negativních sociálních skutečností.“ (Knotová, 2014, s. 20)*

Absolvent oboru sociální pedagogika v ČR je momentálně díky zákonu o sociálních službách č. 108/12006 Sb. klasifikován jako sociální pracovník. Má možnost pracovat v nejrůznějších zařízeních v oblasti sociální práce. Další profesní uplatnění nalézá ve školství. Momentálně je možné, aby zastával pozici asistenta pedagoga, či se uplatnil jako vychovatel v družině a školních klubech. Doplnuje další odborníky ve školském poradenském pracovišti, jehož se stává součástí. Kromě něj zde můžeme nalézt například školního metodika prevence, výchovného kariérového poradce a školního psychologa. Některá školská zařízení disponují i speciálními pedagogy, logopedy atd. (Gulová, Kurowski, Soják, 2004)

Slovensko

Na Slovensku nalézáme sociálního pedagoga především v oblasti školství. Tato pozice je upravena legislativně zákonem č. 245/ 2008. Ten definuje pozici sociálního pedagoga ve výchovném poradenství v oblasti prevence. Dále klasifikuje oblast činností:

- *diagnostické činnosti*
- *poradenské činnosti*
- *terapeutické činnosti*
- *preventivní činnosti*
- *rehabilitační činnosti*

(Sobková et al. 2015, s. 51)

Německo

Německá sociální pedagogika má hluboké kořeny. Její vývoj udržel kontinuitu a nedošlo k jeho násilnému přerušení. Za zakladatele je obecně považován Paul Natorp, pojem sociální pedagogika už před ním ale použil K. W. E. Mayer. Vývoj sociální pedagogiky pokračoval v průběhu celého dvacátého století. Vzhledem k šíři disciplíny se i němečtí autoři liší v pojetí sociální pedagogiky. Noack (2001) nahlíží metody a pojetí sociální pedagogiky z hlediska prolnutí a podobnosti se sociální prací. Akcentuje ovšem signifikantní význam pedagogického působení, který u sociální práce chybí. Sociální pedagogika v jeho pojetí se nesoustředí pouze na pomoc, ale také na výchovně-vzdělávací proces. Mezi metody řadí:

- *systemová práce s jednotlivcem*
- *vedená integrovaná sociální práce se skupinou*
- *sociální práce se společností*

Schilling (1999) nahlíží na sociální pedagogiku jako na směr podobný sociální práci s přidanou hodnotou z hlediska pedagogického působení na klienta. Obdobně definuje sociální pedagogiku Galuske (2010), který zdůrazňuje provázanost obou disciplín současně s podobnými metodami, jež se zaměřují na jednotlivce, skupiny a organizace.

(in Sobková et al. 2015, s. 63)

Polsko

O významné tradici sociální pedagogiky můžeme mluvit také v Polsku. Její historické kořeny sahají do meziválečného období, po druhé světové válce dochází k založení první katedry sociální pedagogiky v Lodži. Významnými představiteli jsou H. Radlinská, (která zastávala funkci vedoucí katedry), J. Korczak, jenž byl zavražděn v táboře Treblinka, dále R. Wroczyński, autor ucelené odborné publikace *Úvod do sociální pedagogiky* nebo autoři učebnic A. Kámiski a S. Kawula. K dalšímu vývoji dochází konstantně v průběhu druhé poloviny 20. století, významné je i předlistopadové období, kteří vytváří sociální pedagogice v Polsku potřebnou teoretickou základnu a dobrý start pro disciplínu aplikovanou. Sociální pedagogika má v Polsku široký záběr, jeho směry definuje M. Cochosz:

- *směr pečovatelský*: soustředí se na pomoc a péči
- *směr kulturní*: zabývá se vztahem kultury a jejího vlivu na prostředí a jedince
- *směr sociální*: nejbližší našeho pojetí sociální práce, v Polsku tvoří aplikovanou část sociální pedagogiky (Kraus, 2008, s. 21-22)

Shrnutí kapitoly:

- Sociální pedagogika má multidisciplinární charakter. Jejím předmětem zájmu je pomoc v nejširším slova smyslu. Klasifikujeme ji jako třetí oblast výchovy po rodině a škole, případně jako samostatnou oblast výchovy, která je rovnocenná dvěma předchozím.
- Plní dvě základní funkce, a to profylaktickou (preventivní) a terapeutickou. Hlavní metody sociální pedagogiky představuje rozhovor, pedagogizace prostředí, práce se skupinou, situační metoda, inscenační metoda, režimová metoda, animace, mediace.
- Sociální pedagog vykonává v sociální práci činnosti poradenské, reedukační, resocializační, sociálně-výchovné.
- V České republice zastává sociální pedagog pozici sociálního pracovníka v oblasti sociální práce, případně pracuje převážně ve školství (například jako vychovatel, asistent pedagoga) nebo se angažuje ve volnočasovém vzdělávání. Na Slovensku je sociální pedagog součástí výchovného poradenství, v Německu je především sociálním pracovníkem, který se angažuje i ve výchovně-vzdělávacích procesech, v Polsku sociální pedagogika diferencuje tři základní směry - pečovatelský, kulturní a sociální.

3. Psychologické aspekty práce sociálního pedagoga

V souvislost s psychologickými aspekty určité profese je v odborné literatuře často spojen pojem kompetence. Ten definujeme jako soubor požadavků, kterými jedinec disponuje, aby byl schopen dobře vykonávat svou práci nebo se celkově orientovat a úspěšně působit ve společnosti (v případě klíčových kompetencí). Jedná se o termín zastřešující, kompetence můžeme dále dělit například na vědomostní složku, sociální dovednosti a osobnostní vlastnosti. Psychologické aspekty jsou vnímány jako jedna z dimenzí kompetencí: jedná se o soubor jevů, procesů nebo stavů, které ovlivňují jak lidskou psychiku, tak následné chování, prožívání, atd. Vybrané psychologické aspekty v této práci sumarizují jednotlivé aspekty ze sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Jejich výběr byl realizován na základě komparace a následného rozboru důležitosti pro profesi sociálního pedagoga. (Kraus, 2008, s. 200) (Mlčák, 2005, s. 32-33)

Kraus uvádí následující výčet dispozic, jimiž by měl sociální pedagog disponovat: „*bohatá výbava v sociální komunikaci,*“ „*vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí,*...“ „*vlastnosti projevující se ve vztahu ke klientovi: empatie, trpělivost, vlídnost, sociální kompetence*“. (Kraus, 2008, s. 200)

Projekt GAJU č. 117/2013/H uvádí seznam vlastností, které vybrali na základě sebehodnocení sami sociální pracovníci: „*schopnost empatie, sociální inteligence a komunikativnost.*“ (Projekt GAJU č. 117/2013/H „*Pojetí kvality sociální práce v souvislosti se sebedefinováním sociálního pracovníka a jeho pomáhající profese*“.)

Také Havrdová na základě výzkumu představuje klíčové kompetence pracovníka pomáhajících profesí, z nichž můžeme vycházet: „*schopnost rozvíjet účinnou komunikaci, schopnost orientovat se a plánovat postup, schopnost podporovat a pomáhat k soběstačnosti, schopnost zasahovat a poskytovat služby, schopnost přispívat k práci organizace, schopnost odborně růst.*“ (Havrdová, 1999, s. 45)

Géringová uvádí jako příklad odpovědi na otázku, jaká je ideální vize pomáhajícího pracovníka: „*ochotný, vlídný, klidný a vyrovnaný, empatický, „zapálený“ pro věc, měl by mít rád svou práci.*“ (Géringová, 2011, s. 36).

Wozniak klasifikuje dvě kategorie vlastností pracovníků pomáhajících profesí na funkční a instrumentální. Mezi funkční zařazuje: „*citlivost na lidské problémy, nezaujatost a poctivost, starostlivost a dobrá vůle, nestrannost a uctívání důstojnosti každého člověka, ochota pomoci, schopnost sebekontroly svého jednání a vztahů k osobám, o které se stará, prosociální připravenost, sympatie k lidem, zájímání se o člověka i o jeho problémy,*

empatický postoj, orientace na akvizici klienta a jeho spolupodílení na řešení vlastních problémů, komunikativnost projevující se ve snadnosti navazovat kontakty, schopnosti vést rozhovor, vytrvalosti a trpělivosti v naslouchání, schopnosti přesvědčovat ostatní.“ (Wozniak in Laca, 2011, s. 160).

Také Bobek a Peniška popisují následné schopnosti a dovednosti: „*efektivní dotazování a komunikace, naslouchání, porozumění a empatie, orientace na výsledek, analytické schopnosti, logické a systematické myšlení, myšlení v alternativách a kreativita...*“ (Bobek, Peniška, 2008, s.146-147).

Mezinárodní asociace sociálních pedagogů rozděluje kompetence sociálního pedagoga do dvou dimenzí: *základní* a *centrální*. Specificky i zde nalezneme schopnost navázání rozhovoru s klientem, sociální komunikaci, schopnost empatie, řešení konfliktů aj. (A Common Platform for Social Educators in Europe, 2006).

Komparací předchozích tvrzení byly vybrány následující psychologické aspekty: sociální interakce, sociální komunikace, sociální inteligence (kompetence) a empatie.

4. Sociální interakce

Správné psychologické, či pedagogické působení může hrát klíčovou roli v životě jedinců, kteří se dostali do těžké životní situace či nesnází. Představují vizi správného života se všemi hodnotami, které k němu náleží, posilují osobnost jedince, potažmo i komunit. Psychologické aspekty práce sociálního pedagoga hrají tedy klíčovou roli při práci s klientem, a to kvůli své komplexnosti. Jak uvádí O'Brien, nelze k jedinci přistupovat pouze z jednoho hlediska, je třeba hledat širokozáběrové řešení. (O'Brien, 2015, s. 210)

Teoretickou základnu této problematice nabízí sociální psychologie. Jejím předmětem zájmu je jedinec a jeho vliv na společnost (a naopak), a to v nejširším slova smyslu. Sociální psychologie nemá normativní charakter – snaží se pouze o popis jevů, nenabádá ke konkrétním řešením. Právě díky svému širokosáhlému záběru rozlišujeme různé druhy sociální psychologie podle jejího zaměření. Může se jednat o sociologický nebo psychologický směr, záleží na interpretaci sociálního jednání. První směr se zaměřuje spíše na skupinu nebo společnost, druhý na jedince. (Kořa et al. 2013, s. 15)

Základním pojmem sociální psychologie je sociální interakce, dle některých autorů jde dokonce o předmět zájmu této vědy. „*Pojem interakce vyjadřuje skutečnost, že se mezi lidmi při společné činnosti utvářejí mezilidské vztahy a že na sebe prostřednictvím svých aktivit, činností a chováním vzájemně působí (a ovlivňují se). Znamená to, že jejich činnosti jsou nějak propojeny a jejich vztahy jsou nějak strukturovány.*“ (Řezáč, 1998, s. 79) Při sociální interakci vyvoláváme určitý dojem, který druhá osoba vnímá a podle toho utváří přiměřenou reakci. (Rozsypalová et al. 2003, s. 132).

Sociální interakce se odehrává v různých kontextech, které na jedince mají vliv. Jde o fyzické kontexty, kdy jedince ovlivňuje například fyzická přítomnost jiných osob či jiná situace fyzického charakteru (například velké množství lidí na jednom místě). Dále se jedná o sociální kontexty a kulturní kontexty. (Hayes, 2000, s. 9). Nakonečný vyzdvihuje kulturní vzorce jako klíčové pro proces interakce. Způsob chování je vlastní určité kultuře, ve které člověk žije. Ta má své normy a pravidla, které jedince hluboce ovlivňují. Tento vzorec se netýká pouze chování samotného, ale i utváření názorů, hodnot a postojů. Kultura je pro vývoj jedince esenciální, formuje ho od narození. To, jak vnímáme okolí, se zrcadlí v interakčním procesu. (Nakonečný, 2009, s. 82). Vnímání druhého se dříve označovalo termínem sociální percepce, od kterého se ale postupně ustupuje. „*V současné době je povolna nahrazován termínem sociální kognice, který jej zastřešuje. Ten v sobě zahrnuje*

nejen prosté vnímání osob, ale také úsudky o nich včetně vnímání a interpretace sociálních událostí, které tyto osoby vytvářejí.“ (Mojžíšová, 2008, s. 20) Při vnímání druhého je v tomto procesu důležitá nejen předchozí zkušenost, ale také paměť. Proces nemůže z podstaty věci mít objektivní podobu, jelikož jedinec vytváří filtr ovlivněný mnoha faktory. Získaný vjem se tak může podobat realitě nebo být notně zkreslený.

S problematikou sociálních interakcí souvisí i sociálně-psychologický model sociální práce. Ten popsali Breakwell a Rowett (1982). Je zaměřen na vztahy, jejich tvorbu a udržování v různých sociálních situacích. Vychází ze tří teorií: teorie rolí, etiketizační teorie, komunikační teorie. (Matoušek, 2007, s. 215-216).

Zakladateli *teorie rolí* jsou George Herbert Mead a Ralf Linton. Teorie vznikla ve 30. letech 20. století. Její jádro spočívá v očekávaném jednání v porovnání s následným reálným chováním jedince. To se odehrává na základě předem daného naučeného postupu, který následujeme. Sociální role, kterou jedinec zrovna zastává, může ovlivnit naše vnímání i jednání, a to i v případě, že je taková role pouze přisouzena bez reálných podkladů. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 184). Tento fakt úzce souvisí s *etiketizační teorií* (jinak labeling theory, teorií nálepkování). Každý jedinec zastávající v životě jistou sociální roli získává pro své chování či postavení v hierarchii společnosti označení – nálepkou. V původním znění měla etiketizační teorie vysvětlit deviantní chování, tedy to, jak jedinec vybočuje ze škály běžných norem a může uškodit společnosti. Nálepka, kterou takovému jedinci přisoudíme, může mít různý charakter, označuje ho za outsidera a tím vylučuje ze společnosti. A to i v případě, že se jedná o nálepkou neopodstatněnou, danou pouze na základě předchozí zkušenosti nebo stereotypního předpokladu. Nálepkování má často za následek vyloučení ze sociální skupiny, případně upevnění sociální role, kterou se jedinec snaží změnit. Díky nálepkování jedinec nemusí dostat příležitost postoupit do referenční skupiny (skupina, do které chci patřit, její členové jsou jedinci, které obdivuji, často se jim chci podobat) (Havlík, 2015, s. 112). Komunikační teorie vychází z předpokladu, že základem sociální interakce je právě výměna obsahů mezi dvěma a více subjekty. Podrobněji se problematice komunikace věnuje další část této práce.

Sociální psychologie bývá někdy popisována jako věda o sociálních interakcích. Jak dokazuje Řezáč seznamem citací autorů, kteří se sociálními interakcemi zabývali, jedná se o jeden z klíčových psychologických aspektů. Sociální interakce je proces, při kterém dochází k tvorbě mezilidských vztahů. Osoby činné v tomto procesu se vzájemně ovlivňují,

působí na sebe, mění se. Především v populárně naučné literatuře dochází často k záměně pojmu *vztah* a *sociální interakce*. P. Hartl uvádí, že zatímco vztah definuje „*působení mezi dvěma nebo více jevy*“, při interakci jde o „*vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí, kdy jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu*“. (Hartl in Řezáč, 1998, s. 79).

a. Proces sociální interakce

O interakci uvažujeme jako o jevu, který tvoří dvě složky: *společná činnost (součinnost)* a *vzájemný mezilidský vztah*. Proces interakce se vyznačuje určitými znaky, které ho charakterizují. Jde o vzájemnost, stimulaci a ovlivnění.

A. Vzájemnost (vztažnost)

V procesu interakce je jakékoliv jednání vzájemně. Jedinci činní v takovém procesu se vzájemně ovlivňují, často přejímají určité rysy chování. Vzájemnost procesu ovlivňuje, kdy a jakým způsobem budeme druhého posuzovat, případně jak se sami budeme měnit. Vzájemnost dále ovlivňuje dostatek či nedostatek informací a jejich relevantnost. Podle toho, jakých informací se nám dostane, dochází k tvorbě vztahů mezi subjekty. Díky vzájemnosti máme možnost poznat jak druhého, tak sebe.

B. Stimulace

Stimulace neboli podněcování je v interakci s druhým činitelem aktivity. Díky stimulaci vzniká reakce. Základem každého stimulačního jevu je proces akce a reakce. Díky stimulování jednotlivých podnětů dochází k akci, která má za následek určitou reakci. Reakce v takovém případě nemusí být nutně ve formě výrazné, jako je výbuch sopky, může jít i o pasivní přehlížení. I takový jev se považuje za reakci. Pro tento jev užívá Řezáč pojem *transakce podnětů*. Pokud nedochází k výměně podnětů, interakční proces zaniká. (Řezáč, 1998, s. 80). Celý jev dokládá následující příklad: Po ulici jde náš známý. My ho pozdravíme, čímž vytvoříme transakční podnět. Druhá osoba si našeho pozdravu buď nevšimne, nebo se ho rozhodne ignorovat. Interakční proces v tuto chvíli končí. Pokud by ale druhá osoba náš pozdrav opětovala, zvedla ruku a zamávala, došlo by k reakci na náš původní transakční podnět a interakční proces by mohl pokračovat.

Také Strnadová považuje sociální interakce za pojem nadřazený sociální komunikaci, a to především kvůli aktivní složce interakčního procesu. Interakci popisuje jako soubor akcí a následných reakcí. Ty mohou mít negativní, nebo pozitivní podobu. Mezi negativní řadí *kompetici, rivalitu, diskriminaci, konflikt a boj*, mezi pozitivní pak *kooperaci, participaci*,

konsensus a akomodaci. Sociální komunikaci a sociální interakce klasifikuje Strnadová jako dva aspekty jednoho procesu. Jejich spojovatelem je komunikační úroveň, která je utvářena participanty procesu. Je nutné brát v potaz ovlivnění nejen sociální skupinou, ale i sociální situací. Jinou komunikační úroveň můžeme očekávat v interakci s autoritami při zkoušce, kdy jsme ve stresu a naše komunikace je touto situací výrazně ovlivněna, a naopak v situaci, kdy jsme uvolnění, neboť trávíme volný čas s přáteli a celý interakční proces probíhá hladce. (Strnadová, 2011, s. 25-26).

Nejběžnější a nejmenší formou sociální interakce rozumíme *zdvořilou nevšímavost* (civil attention). Giddens ji považuje za základ společnosti jako takové. Jedná se o kontakt podobný výše zmíněnému příkladu. Subjekty se setkají ve stejném časoprostoru, běžně však nedochází k intenzivnějšímu komunikačnímu aktu, než je například oční kontakt a ani ten není vždy nutný. V dnešní době, kdy velká část populace žije ve městech, je zdvořilá nevšímavost běžnou součástí našeho každodenního života. Giddens ji zároveň označuje za esenciální vlastnost městského života. (Giddens, 1999, s. 88).

Schéma procesu vzájemné stimulace naznačuje Řezáč v následující tabulce:

dimenze transakce	dimenze vztahu
Přijímám x nepřijímám (tebe, tvoje jednání, sdělení)	akceptace
Rozumím x nerozumím (tobě, tvému chování, atp.)	porozumění
Chci blíž (k tobě) x nemám zájem se sblížit (s tebou)	intimita

(Řezáč, 1998, s. 81)

C. Ovlivnění

Syntézou předchozích dvou procesů získáme další významnou složku interakce: ovlivnění. Při vzájemné výměně informací a předávání transakčních podnětů dochází k modifikaci jednání subjektu. Vzájemné vztahy se mění v závislosti na hloubce i povaze sociální interakce. Díky interakci vzniklý vztah ovlivňuje naše jednání a sám o sobě se stává důležitou životní hodnotou. Nedostatek mezilidských vztahů negativně působí na integraci osobnosti, je překážkou v socializačním procesu. (Nakonečný, 2009, s. 83)

b. Základní dělení sociálních interakcí

Výrost a Slaměník nabízí základní dělení typů sociální interakce:

- *přímá*: interakční proces, který považujeme za nejobecnější. Jedinci jsou osobně přítomni, komunikují spolu přímo bez dalších prostředků.
- *nepřímá*: k interakčnímu procesu je nutné využít určitý prostředek nebo médium. Tím může být například mobilní telefon nebo i televizní přijímač.
- *záměrná*: interakční proces je charakteristický soustředěným úsilím, má danou formu a obsah. Jde například o pedagogickou činnost nebo sezení klienta se sociálním pracovníkem
- *nezáměrná*: i když si neuvědomuji, že jsem účasten interakčního procesu, podvědomě na mě působí různé vlivy, které mě ovlivňují. Takové vzorce chování často přejímáme, aniž bychom si toho byli vědomi.

(Výrost, Slaměník, 2008, s. 181-182)

Křivohlavý popisuje základní formy interakcí (součinností) a základní styly interakcí (základní formy mezilidských vztahů). Mezi základní formy interakcí řadí:

- *ko-existenci* jako nejprostší podobu vztahu, ve kterém spolu jedinci fungují, tolerují se, interakční proces je mělký, nezachází do hlubších rovin
- *koordinaci*, kdy v rámci společných cílů jedinci přizpůsobí své individuální cíle a díky tomu není funkčnost narušena
- *kooperaci*, kdy jedinci spolupracují, interakční proces je hlubší, což umožňuje efektivně dosáhnout společného cíle

(Křivohlavý, 1977, s. 173-175)

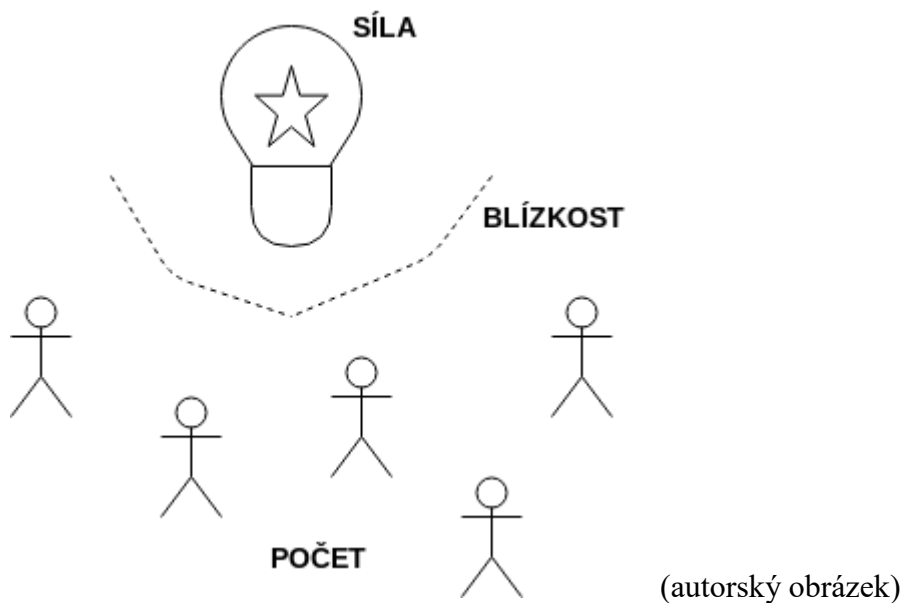
Řezáč nabízí přehled základních stylů interakcí (základní formy mezilidských vztahů):

- *rivalita (soupeření)* je styl interakce, který přináší do mezilidského vztahu jistá rizika. Jejím základem je konflikt, často aplikovaný kvůli dosažení největšího výkonu, což nemusí být nutně nejdůležitější, neboť esenciální je pro tuto interakci souboj sám o sobě. Cílem v takovém procesu je vyhrát, být první nad všemi ostatními. Tento proces může jevit patologické známky pro tvorbu dalších mezilidských vztahů především hlubší povahy.

- *soutěžení* se od rivality liší povahou interakčního procesu. Zatímco rivalita je záležitost čistě individualistická, v soutěživém vztahu je možné mířit ke společnému cíli. Například při hře může být důležitý postup k cíli, ne pouze výhra. Soutěžení lze použít jako účinný prostředek ke zvýšení efektivity.
- reciprocita je formou mezilidského vztahu, kdy k dosažení vytyčeného cíle potřebují pomoc druhého. Dochází ke vzájemné pomoci, která může mít nezištnou podobu, často je citově zbarvena. Klasickým příkladem recipročního vztahu je přátelství. Rysy reciprocit jsou: *vstřícnost, vzájemná podpora (solidarita), smysl společného vztahu*.

(Řezáč, 1998, s. 85).

Interakční proces dále ovlivňuje zákon sociálního vlivu, který popsal S. Latané (1981). Tento jev názorně vysvětlil na modelu žárovky:



Sílu sociálního vlivu Hayes demonstruje na složení osob, které jsou účastny sociální situace. Je velký rozdíl, zda se jedná o neznámé lidi, kolegy, rodinu, případně referenční skupinu. Síla sociálního vlivu stoupá, pokud se jedná o skupinu jedinců, ke kterým nás pojí bližší pouta, případně nám na jejich úsudku záleží. Obdobně jev funguje s větším počtem lidí – čím více lidí, tím větší vliv, ačkoliv i tato proměnná funguje jen do určité míry. Velký rozdíl pocítujeme u jednotek, menší u desítek a stovek. Blízkost nezastupuje hodnotu vzdálenosti, ale četnosti vazeb. Pokud je nám druhá osoba známá, dochází k časté interakci a vzájemný vztah je blízký, síla sociálního vlivu roste (Hayes, 2000, s. 50).

Zvláštním typem reciprocity je manipulace. Jedná se o typ ovlivňování, který využívá jedince jako prostředek na cestě k vytyčenému cíli. Jedinec přizpůsobí své chování tak, aby vyhovovalo jeho vlastním zájmům a cílům. Řezáč uvádí, že „*ne vždy musí být jedinci manipulací věcně (materiálně) poškozeni*“ (Řezáč, 1998, s. 90). Dochází však k narušení osobnostního vývoje. Je nutné správně rozlišovat pojmy ovlivňování a manipulace, které zde nelze užívat synonymně. Zatímco ovlivňování je obecnější pojem a nemusí notně znamenat negativní věc (jak je popsáno v úvodní části této kapitoly), manipulace splňuje přesnější kritéria. Především má vždy skrytý motiv, z něhož vzniká osobní prospěch daného individua, zatímco druhý subjekt je pouze prostředkem, který je třeba na cestě k cíli využít (Řezáč, 1998, s. 90-92).

Hayes nahlíží sociální interakci z hlediska vzájemného ovlivňování, rozebírá, co je pro jedince klíčové, podle čeho se řídí. Představuje pojem *sociální facilitace*, tedy jev, kdy naši činnost ulehčuje, pokud ji s námi dělají i další osoby. Tento příklad deklamuje experimentem N. Tripleta z roku 1898. Skupina dětí dostala za úkol, aby natočila na rybářský prut vlasec. Tato aktivita byla výrazně rychlejší, pokud se mohly porovnávat s ostatními dětmi v místnosti. Pro facilitaci je tedy důležitá soutěživost: při správném podnětu dojde i k adekvátnější reakci. Sociální facilitace ale nemusí mít nutně pozitivní vliv. Pokud jsme právě dopsali test, ale všichni ostatní v místnosti ještě pracují, je možné, že nás taková skutečnost donutí začít pochybovat, zda jsme správně pochopili zadání a neměli bychom ještě pracovat. Podobný jev se nazývá sociální lenivost. Jde o případ, kdy nás sociální skupina ovlivňuje opačným směrem. Přítomnost jiných lidí nás ukolébá, protože máme dojem, že interagovat může i někdo jiný než my. Klasickým příkladem může být znovu třída plná lidí, které učitel položí otázku. Velice často se stává, že i když studenti odpověď znají, čekají, zda ji nevyřkne někdo jiný. V případě sociální lenivosti je důležité i složení lidí v dané sociální skupině. Pokud se například jedná o naše blízké přátele, budeme reagovat jinak než v davu na autobusové zastávce (Hayes, 2000, s. 48-50).

S problematikou sociální lenivosti a facilitace souvisí i jev, který označujeme *efekt přihlížejícího*. Popisuje situaci, ve které jedinci ve skupině neposkytnou pomoc druhému, i když je situace krizová a hrozí, že bude mít negativní následky. Do této kategorie spadají nenadálé zdravotní komplikace (například srdeční zástava, záchvaty, atd.), napadení a další situace, které vyžadují okamžitou aktivitu. Jedinec se na ně nemůže připravit a musí přijmout odpovědnost za své jednání. V takové situaci musí jedinec v krátkém časovém intervalu

vyhodnotit situaci a rozhodnout se k činu. (Kadlecová, 2013). Hayes determinuje nečinnost na *pluralistické ignoranci*. Ta obsahuje argumentaci typu: „Pokud nikdo kolem nás nejedná, proč bychom to dělali my.“ S tím souvisí i *difuze odpovědnosti*: „V dané skupině se musí nacházet někdo kompetentnější a odborně vybavenější než já, ještě něco pokazím.“ Efekt přihlížejícího může mít fatální následky. (Hayes, 2000, s. 51). Odborná veřejnost se o tuto problematiku začala zajímat, a definoval tento pojem až po vraždě mladé ženy Kitty Genovese, která byla v 60. letech 20. století zabita v americkém Queensu, aniž by se jí dostalo pomoci od lidí, kteří o incidentu věděli (Kadlecová, 2013).

V procesu sociální interakce ve skupině je časté, že se snažíme nevyvolávat konflikt, držíme se toho, co stanovuje norma. Přikláníme se k většině z různých důvodů: ze strachu vybočovat, kvůli přijetí, z obavy z případné sankce, kvůli tomu, že to určuje zákon atp. Tento jev se nazývá *konformita*. Pro většinu jedinců je konformita samozřejmostí, pokud je v jednotě s cíli skupiny a vlastním individuálním směřováním. V některých případech má konformita podobu identifikace – ztotožňuji se se svým vzorem, chci se mu co nejvíce podobat, a tak přejímám jeho chování a postoje (Hayes, 2000, s. 52-54). Opačným jevem je nonkonformita. Nakonečný ji popisuje jako vybočování z předem určitých norem nebo předem stanoveného uzu. Jedinci, kteří se takto odlišují, mohou být sankciováni, ostrakizováni, přehlíženi. Abychom mohli tedy rozpoznat nonkonformitu, je klíčové dobře poznat sebe i své okolí. Konformitu ovlivňuje nejen složení sociální skupiny, ale i sociální situace, ve které se jedinec vyskytuje. V případě konformity mluvíme často o nátlaku. Ten může mít vnější nebo vnitřní podobu. Vnitřní nátlak může znamenat vlastní strach, například z případného ponížení, “pokud nepůjdu s davem“ . Vnější nátlak zaznamenáváme od jiných jedinců nebo celé společnosti, může mít podobu zmiňovaných sankcí (Nakonečný, 2009, s. 390-392). Kořa uvádí přehledně zpracované závěry, který vyplynuly z experimentů týkajících se konformity. Obecné závěry ukazují, že konformní jedinci se nechají spíše ovlivnit u složitějších úkolů než u jednoduchých. V případě, že se většina rozhodně pro jednu možnost, konformní jedinec se k ní přikloní, ač ví, že chybuje. Většina jedinců se v průběhu života pohybuje pouze buď po ose konformity, či nonkonformity, svá stanoviska nemění. Kořa dodává, že je však možné nalézt zcela individualistické výjimky (Kořa et al. 2013, s. 61-63).

Hayes dále vyzdvihuje problematiku *poslušnosti* v sociálních interakcích. Jedním z nejznámějších experimentů na toto téma provedl v 60. letech 20. století Stanislav Milgram. Pozval skupinu zájemců, kteří měli za úkol číst testové otázky osobám v druhé místnosti. Pokud jedinec uvedl chybnou odpověď, testující mu měl dát elektrický šok. Ty nebyly reálné, což účinkující v experimentu v pozici testujících nevěděli. Za povzbuzování experimentátorů, kteří na proces dohlíželi, zvyšovali elektrické šoky až k hranici, která byla označena jako bolestivá a nebezpečná. Během celého experimentu bylo testujícím opakováno, že musí pokračovat, že nemají jinou možnost, atd. Milgram tak dokázal, že většina lidí uposlechne rozkaz z pozice autority, a to i za cenu ublížení jiným. Celý experiment byl několikrát opakován s mírnými obměnami. Díky tomuto experimentu byla formulována *Milgramova teorie poslušnosti*, která definuje fakt, že většina jedinců je zvyklá poslouchat autority. Minimum lidí se vzepře přímému rozkazu. Milgram tuto teorii vysvětluje pojmy *autonomní stav* a *zástupný stav*. V prvním případě jde o chování jedince v běžných situacích, kdy se drží vlastních hodnot, je odpovědný a laskavý. Ve druhém případě se jedná o aktivitu, která je vykonávána „v něčím jménu“ a ústí v chování rovnající se výsledkům Milgramova experimentu. Právě v problematice poslušnosti tkví potenciální nebezpečí v podobě autorit vůdců. (Hayes, 2000, s. 54-57).

c. Sociální interakce v pomáhajících profesích

V pomáhajících profesích je manipulace naprosto nežádoucím jevem. Manipulační proces není žádoucí ani v případě, že vytyčený cíl je pro klienta správný. Způsob dosažení takového cíle není akceptovatelný, neboť by mohl samotného klienta poškodit. Může se stát, že manipulace není záměrná, jedinec pouze využívá vzorec chování, který vstřebal. Právě z tohoto důvodů je nutné, aby měl odborný pracovník na mysli, že užitím manipulativního procesu může jít klientovi nežádoucím příkladem, který není hodný opětovné aplikace. Skrytá manipulace, kdy nám jde o klientův prospěch a dobro, má často nezištnou podobu. I ty je ale třeba rozklíčovat a eliminovat. Pro manipulovaného může být dané chování spojené s pocitem viny, jelikož nedochází k uspokojení nároků, které jsou manipulátorem kladeny, což může zvyšovat závislost na pracovníkovi a vytvářet falešnou potřebu. (Rozsypalová et al. 2003, s. 55).

Giddens vysvětluje interakci jako jev, který „*strukturuje a utváří naše chování*.“ (Giddens, 1999, s. 87). Podobně jako Hayes (2000) upozorňuje především na fakt, že lidské chování je tvořeno stereotypy. Zatímco Hayes je označuje jako *scénáře*, Giddens užívá pojmu

návyk. Lidé se obvykle nacházejí denně ve stejných situacích, ve kterých předem vědí, jak mají postupovat. Nejen díky předchozí zkušenosti, ačkoliv ta je klíčová, ale i díky zakotvenému kulturnímu a sociálnímu kontextu. V případě, že se chceme někam přepravit autobusem, očekává se od nás, že si koupíme jízdenku, stoupneme si na nástupiště, nastoupíme do autobusu a sedneme si na sedadlo. Očekáváme, že lidé kolem nás se budou chovat stejně jako my, předem dokážeme odhadnout konverzaci s řidičem. Pravděpodobně by nás překvapilo, pokud by řidič najednou místo podání jízdenkyvstal a začal zpívat operní árii. Nezapadalo by to do předem vytvořeného scénáře. (Giddens, 1999, s. 87), (Hayes, 2000, s. 35). Stejným způsobem lze tento jev aplikovat v práci s klientem. Pokud interagujeme s člověkem, který spoléhá na naši pomoc, je nutné dodržovat jisté normy (například etický kodex), ale také důrazně dbát na psychologické aspekty takové práce. Jak uvádí Schmidbauer, jedním z klíčových faktorů práce klienta a pracovníka je nalezení exaktní rovnováhy mezi pomocí a závislostí. V uvedeném procesu sociální interakce je nutné stanovit, kde pomoc začíná a kde končí. Předem dané mantinely není možné z profesionálního hlediska překročit. Podobné poučky nabízejí odborné knihy i seberovojové semináře. Realita je ale často jiná. Emoční zainteresování, empatie, soucit a touha pomáhat nelze kategorizovat jako statistická data, a proto je sociální interakce mezi pracovníkem a klientem jiného charakteru než například při obchodním jednání. Výsledkem totiž není co největší zisk a stoupající akcie, ale zcela jiné statky – blaho druhého, možnost ulevit od bolesti, pomoc při resocializaci (Schmidbauer, 2008, s. 155-156).

Sociální interakci mezi klientem a sociálním pracovníkem lze nahlížet také z pohledu jejich vlastního přístupu. Schmidbauer uvádí pojem *starý* a *nový pomocník*. Na střetu generací, moderní společnosti s postmoderní, novým a ještě novějším přístupem deklamuje, jak může způsob interakce ovlivnit sociální vztah s klientem. Za zdánlivé generalizace dává do kontrastu staré pomocníky – psychoterapeuty, lékaře a nové pomocníky – sociální pedagogy, streetworkery, jejichž přístup ke klientovi je často zcela odlišný. Zatímco z podstaty povolání lékaře vychází jistý odstup, snaha o správnou diagnostiku, provedení obtížné operace a akurátní medikace, u sociálního pedagoga lze předpokládat užší citovou vazbu, navození důvěrnějšího vztahu. Obě skupiny v interakci se svými klienty budují sociální vztah, jeho intenzita se však může různit. Schmidbauer také zdůrazňuje vnitřní konflikt obou skupin pomocníků. Jejich snahu pomoci, i přes jistý odstup, snahu se přílišně citově neangažovat v rámci vlastní psychohygieny a odolnosti a přesto pomoci. V praxi se

často stává, že *normativní pomocník* dodržující normy bažící po byrokratických postupech a přesném dodržování regulí se dostává do přímého konfliktu s *emocionálním pomocníkem*. Ten naopak díky své angažovanosti leccos přehlédne, se záštitou budování důvěrného vztahu omluví různé přešlapy. Ačkoliv může jít na první pohled o zcela odlišné přístupy obou typů těchto pomocníků, jejich cíl by měl být jednotný. A tedy pomoci klientovi.

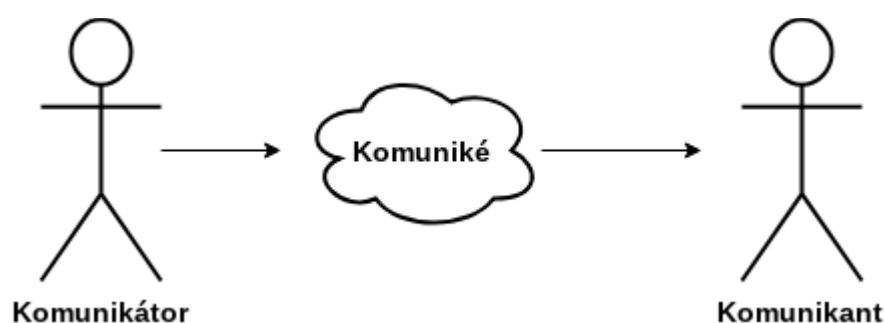
Práce pomáhajících profesí je plná rozporů, má individuální charakter. Úspěšně aplikovat v takovém oboru teoretické poznatky do praxe je úkol velice obtížný. Každý lidský tvor je individuum, neopakovatelná bytost, tedy i sociální interakce má vždy jinou podobu. Přesto je kvalitní teoretický znalostní základ esenciální, jedná se o kořeny, ke kterým je možné se vracet v případě, kdy zaváháme nebo si nejsme jistí (Schmidbauer, 2008, s. 167-168).

Shrnutí kapitoly:

- Sociální interakce definujeme jako vzájemné ovlivňování, tvoří základ komunikace a vytváření mezilidských vztahů. Odehrávají se v různých kontextech: fyzických, sociálních a kulturních. Tvorbu mezilidských vztahů na základě sociálních interakcí vysvětlují tři uvedené teorie: teorie rolí, etiketizační teorie, komunikační teorie.
- Proces interakce je charakterizován třemi základními znaky: vzájemností (vztažností), stimulací a ovlivněním. Sociální interakce dále ovlivňuje sociální facilitace, sociální lenivost, efekt přihlížejícího, difúze odpovědnosti, konformita a poslušnost.
- Sociální interakce v pomáhajících profesích tvoří základ tvorby důvěrného vztahu. Probíhají na základě scénářů, tedy zakotveného chování, jež v určitých situacích následujeme. Chování v sociální interakci ke klientovi by mělo nést znaky normativity i emocionality.

5. Sociální komunikace

Základním prostředkem sociálních interakcí je komunikace. Sociální komunikaci chápeme jako proces výměny informací v rámci sociální skupiny (Kořa et al. 2013, s. 107). Nakonečný uvádí různá vysvětlení pojmu podle toho, z jakého úhlu na něj nahlížíme. Může jít o druh sociální interakce, pokud však nedochází k přijetí sdělení, jedná se pouze o jednosměrný sociální akt (Nakonečný, 2009, s. 288). Komunikace probíhá za využití komunikačního kanálu, který znázorňuje Leško v následujícím schématu:



(Leško, 2008, s. 17).

Komunikátor je subjekt, který předává informaci (komuniké) za využití jistého média. Komunikant je subjekt, kterému je daná informace určena. Komunikace probíhá výměnou určitých znaků, jejichž znalost je předem předpokládána (například u mateřské řeči jazyk, či jeho psaná forma). Nakonečný dělí komunikaci na *verbální*, *meta* nebo *paralingvistické znaky* a *nonverbální* (Nakonečný, 2009, s. 288). Jiní autoři (například Hayes, Kořa, Slaměník) pak uvádějí pouze kategorie verbální a neverbální. Komunikace je termín zastřešující, který zahrnuje například i masovou komunikaci (například pomocí televize, rozhlasu, internetu), zatímco sociální komunikace je akt probíhající pouze mezi dvěma a více účastníky. Základní terminologie a dělení je však oběma kategoriím totožná. (O'Brien, 2015, s. 38). Komunikace ve smyslu výměny určitých obsahů je známá i u některých zástupců zvířecí říše, sociální komunikace je ale záležitostí lidí. Je k ní zapotřebí *sociální situace*, dochází k tvorbě *sociálního vztahu* a jejím prostředkem je *sociální chování*. Od zvířat nás liší nejen používání symbolů a chápání jejich smyslu a souvislostí, ale především abstraktní myšlení a chápání časoprostorových souvislostí. Komunikace nám umožňuje překlenutí času a prostoru, což je klíčové pro proces učení. Jsme tak jediní, kdo se dokáže poučit z minulosti, vyvodit jisté závěry, aplikovat získané poznatky a následně je aplikovat v budoucnosti. Nejen to – jsme schopni spekulace, tvorby různých alternativ budoucího jednání. Urban dále dělí

komunikaci na *interakční* (jedná se o vzájemný akt dvou subjektů) a *neinterakční* (jednosměrná komunikace, například za využití média rozhlasu). (Urban, 2017, s. 113). Vybíral dále dělí sociální komunikaci na *přímou* a *nepřímou*. V první případě jsou oba subjekty přítomny ve stejném časoprostoru a dochází k výměně obsahů přímo. Ve druhém případě je zapotřebí jistého média k přenosu informací – například knihy, dopisu, atd. (Vybíral, 2009, s. 44).

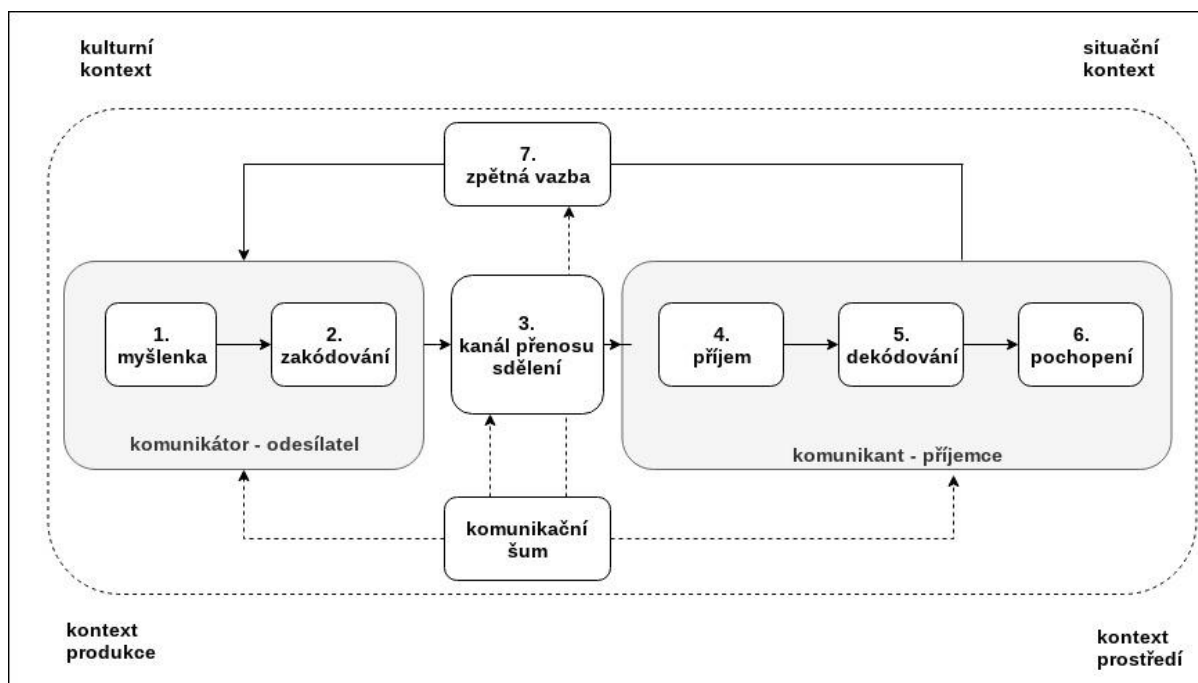
Obsahem sociální komunikace je dle Šauerové: „*sdělování informací v sociálním styku*.“ (Švamberg Šauerová, 2018, s. 51). Účastníci komunikačního procesu mezi sebou budují vzájemný vztah. Kvalita informace, kterou o druhém během procesu získám, je pro mě klíčová. Čím lépe dokáže jeden druhého v komunikaci poznat, tím efektivnější se celý proces stává. Míra poznání úzce koreluje s předpoklady pro hladký průběh a celkový úspěch procesu. V případě efektivní a úspěšné komunikace vyvoláváme kýžené reakce a případné změny, ke kterým jsme chtěli dojít. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 51).

Proces komunikace prochází různými fázemi. Kraus nabízí 7 fází, Kohoutek 6 fází:

1. *„ideová geneze – tj. vznik, zrod nápadu, myšlenky, obsah mysli komunikátora;*
2. *zakódování – vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích, pohybech;*
3. *přenos – pohyb symbolů od vysílajícího k příjemci, vedení vysílacího obsahu;*
4. *příjem – okamžik, kdy symboly dojdou k příjemci;*
5. *dekódování – proces příjemcova výkladu, interpretace přijatých symbolů;*
6. *akce – chování, činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou, využití informace.“*

(Kohoutek, 2009, s.24)

(Kraus mezi druhou a třetí fází vyplňuje ještě mezifázi, ve které dle něj dochází k samotnému vyjádření sdělení ještě předtím, než je přeneseno). Toto komunikační schéma znázorňuje graficky Urban následovně:



(Urban, 2017, s. 115)

Toto zobrazení spojuje základní komunikační proces, který byl popsán v úvodu podkapitoly, přidává jednotlivé fáze, jejichž terminologie se mírně liší, avšak obsahově je stejná. V celkovém procesu zahrnujícím společnost také přidává kontexty, ve kterých se proces odehrává. (Urban, 2017, s. 115). Dalším novým pojmem je *komunikační šum*. Jedná se o rušivý element, který může zkreslit nebo přerušit komunikační proces v kterékoli fázi. Jde například o rušné prostředí, poškozené médium, ale i momentální psychické rozpoložení účastněných subjektů (roztržitost, únava, afekt). Kohoutek tento jev nazývá *emocionální šum*. Informace sdělovaná ve chvílích vypjatých emocí může pozbýt část svého originálního významu. (Kohoutek et al. 1998, s. 26).

a. Neverbální komunikace

Kořa uvádí, že v případě neverbální komunikace jde o konsensus autorů v její původnosti. Jedná se o nejstarší druh komunikace, popřípadě i formu sociálního chování. Jde často o nezáměrný, bezděčný akt. V případě neverbální komunikace se vyjadřujeme pomocí prostředků, které nemají slovní podobu. Tuto kategorii dále můžeme členit podle prostředků, které k předávání informace využívá. V případě mimiky jde o pohyby svalů v obličeji. *Mimika* je úzce spojena s emočním prožíváním jedince a s jeho biologickými a psychickými prožitky. Cítíme-li fyzickou bolest, na tento podnět často reagujeme mimickým projevem,

stejně tak v případě velké radosti reagujeme adekvátní grimasou. Základními emocionálními projevy rozdělenými vždy v protikladném páru jsou:

- *štěstí – neštěstí*
- *neočekávané překvapení – splněné očekávání*
- *strach a bázeň – pocit jistoty*
- *radost – smutek*
- *klid – rozčilení*
- *spokojenost – nespokojenost a znechucení*
- *zájem – nezájem*

(Kořa et al. 2013, s. 109)

Kromě primárních mimických projevů emocí se může jednat i o spojení po sobě jdoucích emocí a mimické ztvárnění celé jejich škály.

Dalším neverbálním komunikačním projevem je *haptika* neboli komunikace dotykem. Jedná se o bazální způsob předávání informace, který využíváme od narození. Má různou podobu dle záměru, se kterým ho aplikujeme. Je taktéž spojený s emočním prožíváním. Jinak vyjadřujeme radost a vztek. Využívá fyzický kontext, stejně tak jako sociální a kulturní. Potřesení ruky je vhodným vítacím gestem v naší kultuře, v jiné části světa je obvyklé zdravít se pokývnutím hlavy, atd. Obdobný příklad může být hra, ve které účastníci mají za úkol držet za ruku osobu před sebou i za sebou, což by ale například ve frontě v supermarketu nepůsobilo zcela běžným dojmem (Hayes, 2000, s. 9-15). *Gestikulace* je komunikační akt, při kterém dochází k pohybu různých částí těla za účelem demonstrace informačního sdělení. Podobně jako u haptiky ani u gestikulace nelze klasifikaci generalizovat. Do popředí se dostává kulturní kontext, díky kterému musíme zvážit význam a důležitost jednotlivých gest. Je klíčové, v jakém prostředí se člověk socializoval, neboť to ovlivní využívání různých gest a jejich chápání. Samotná sociální situace má na gestikulaci také vliv. Jinak gestikulujeme v práci při jednání, při svatebním proslovu nebo hádce s partnerem (Kořa et al. 2013, s. 110). Do kategorie neverbální komunikace někteří autoři zařazují i parajazykové projevy (Kořa, Slaměník, Hayes), jiní těmto projevům vydělili vlastní kategorii. (Nakonečný, Řezáč). Především se jedná o hlasové projevy, které doprovází řeč. Nakonečný poukazuje na fakt, že právě to, že se týkají řeči samotné, by je mělo oddělit od neverbální komunikace. Příkladem může být různé zabarvení hlasu způsobené aktuálním emočním prožitkem, odkašlání nebo hlasité oddechování. (Nakonečný, 2009, s. 289), (Kořa et al. 2013, s. 114).

Zvláštní podkategorií neverbální komunikace je *metakomunikace*. Hayes používá k jejímu popsání pojem *non-verbal cues* (neverbální klíče). Metakomunikace sjednocuje představy, očekávání a myšlenkové procesy, které daný subjekt má a aplikuje je v komunikačním procesu. Jedná se o specifické projevy doplňující komunikaci. Příkladem může být zvolený tón hlasu dle záměru, který máme, jenž může naprosto změnit význam celého sdělení. Věta “Jsi vážně šikovný.“ bude znít úplně jinak, použijeme-li sarkastický podtón. (Hayes, 2000, s. 29). Kohoutek dodává, že podobná vyjadřování mohou vést k nejrůznějším nedorozuměním, zvláště dojde-li ke špatnému rozklíčování (dekódování) sdělované informace. Do celé problematiky je třeba zahrnout také kulturní kontext. Ironická sdělení, související například se smyslem pro humor, mohou přejímat různý význam pro obyvatele odlišných kontinentů. (Kohoutek et al. 1998, s. 25).

b. Verbální komunikace

Verbální komunikace představuje předávání komunikačního sdělení za pomoci jazyka, a to jeho psanou nebo mluvenou podobou. Může se jednat o intencionální nebo nonintencionální sdělení, buď je naším záměrem informaci přenést, nebo se jedná o nezáměrnou aktivitu (například podmíněnou pudovostí). Verbální dorozumívání je možné díky jazyku. Základním dorozumívacím kanálem je mateřský jazyk, jedinec ale může komunikovat i jinou řečí. K předání úplné, ucelené informace je zapotřebí celá škála projevů, která zahrnuje jak verbální, tak neverbální projev (Nakonečný, 2009, s. 296-298). Základem řeči jsou slova, která se skládají do vět a souvětí. „*Formálně i obsahově bezchybná řeč je předpokladem pro adekvátní sociální interakci a komunikaci.*“ (Kohoutek et al. 1998, s. 28). Vzájemná výměna informací za pomoci řeči mezi dvěma a více subjekty se nazývá dialog, promluva osoby sám k sobě se jmenuje monolog. Verbální komunikace může mít podobu *vnější*, kdy je sdělená myšlenka interpretována různým způsobem (nahlas k druhé osobě, psaným projevem v dopisu, nahráním hlasu na záznam), nebo *vnitřní*, kdy je myšlenka stále formulována a připravována v mysli. Řeč může být zatížena různými poruchami, což může komplikovat přenos sdělení i jeho dekódování. Typickým příkladem je dyslálie (patlavost), tedy špatná výslovnost některé hlásky. (Kohoutek et al. 1998, s. 27-28). V závislosti na sociálním kontextu používáme daný typ jazykového projevu. Pokud jednáme s autoritami nebo se účastníme oficiální záležitosti, dá se předpokládat, že uijeme formálního jazyka, zatímco v okruhu známých pravděpodobně použijeme neformální řeč. V okruhu přátel se

nabízí slangové výrazy. Každá řeč má svá daná specifika a díky socializačnímu procesu víme, kterou máme využít (Hayes, 2000, s. 30).

Klíčová jsou ale i společenská pravidla. Giddens upozorňuje na nutnost sociálního kontextu, bez kterého může sdělení zcela pozbýt smyslu. Díky kulturnímu kontextu víme, jaký je rámec aktuální konverzace, a dokážeme přijímanou informaci analyzovat a následně generalizovat nebo naopak konkretizovat. Například na otázku „Jaký byl víkend?“ neodpovídáme, kolik minut přesně trval, jaké bylo datum či přesné meteorologické hodnoty. Pravděpodobně popíšeme, co jsme dělali a zda se nám líbil. Podobně mohou působit zdvořilostní fráze. Typickými představiteli této oblasti jsou Britové se svou *small talk*. Předehra k hlavnímu rozhovoru, ve kterém se účastné subjekty neopomenou zeptat, jak se druhé straně daří, a proberou momentální počasí. Na otázku „*Jak se máte?*“ nikdo neočekává zápornou odpověď, někdy dokonce neočekává žádnou odpověď a rovnou přechází k dalšímu tématu. (Giddens, 1999, s. 87-91). Podobné situace nazývá Kohoutek *rituály*. Jedná se o sociální události typické předem stanovenými vzorci chování. Účastné subjekty předem vědí, jaké chování se od nich očekává, sociální interakce má stanovená pravidla, jejichž porušení by mohlo vést k sociálnímu vyčlenění nebo izolaci. Je běžné, že jedinci vnitřně nesouhlasí s nastalým postupem komunikace, ale je součástí jejich role. Taková situace nastává například v práci v komunikaci s klientem. Předem připravené fráze pro prodej produktu jsou recitovány tak, aby klienta přesvědčily ke koupi. Podobně může působit slibování klienta závislého na drogách, že se závislostí bude bojovat a přestane látky užívat. (Kohoutek et al. 1998, s. 37-40). Zajímavý výzkum v oblasti rituálů a neverbální komunikace provedl Collins (2004). Mikrosociální teorie interakčních rituálů (Interaction Ritual Theory) zkoumá rovinu hlasové frekvence, která je nevědomě měněna během přímé interakce. To vše aplikuje na sociální situace, které mají povahu rituálu (událost, při které jsou zapojeny naše emoce, roste vzájemná solidarita a pocit příslušnosti ke skupině). Collins zjistil, že právě při rituálech dokážou někteří jedinci mnohem snadněji ovládnout celé situace a dominovat jim. Ačkoliv by bylo nasnadě říci, že tuto převahu získali díky verbálním schopnostem a schopnosti ovládnout konverzaci, je tomu přesně naopak. Neverbální aspekty komunikace byly ty, které nakonec získaly vybraným jedincům moc. Studie ukázala, že obecná tendence při konverzaci je najít si partnera mluvícího stejnou frekvencí, jakou my sami. Pokud ale narazíme na dominantnější osobu, nevědomě frekvenci hlasu přizpůsobíme. Z toho vyplývá, že méně dominantní jedinci vykazují větší variabilitu v sociálních interakci a naopak,

dominantnější jedinci mají tendenci k menší variabilitě v sociálních interakcích. (in Kalkhoff, Gregory, 2008).

V procesu komunikace probíhá výměna obsahů za použití různých komunikačních stylů. V rozhovoru, tedy v situaci, kdy si komunikant a komunikátor vyměňují své komuniké, je nutné nahlédnout, s jakým záměrem se tato situace realizuje. O klíčovou záležitost z hlediska záměru jde například v komunikačním procesu mezi klientem a pracovníkem. Pokud je záměrem klienta poradit se, nechat si pomoci, bude průběh komunikačního procesu mnohem jednodušší než v případě, že bude jeho postoj odmítavý nebo flegmatický. Stejně tak v případě pracovníka je důležité, zda se uchýlí k manipulativnímu jednání nebo otevřenému, vstřícnému atd. Komunikační styly, stejně jako samotný proces, ovlivňují ale i další parametry, jako je například vzdálenost subjektů, emoční zatížení celé situace, sociální postavení zúčastněných. Jinak budeme komunikovat s královnou Velké Británie a jinak s vlastní matkou. Do popředí tak znovu vystupují kulturní, sociální a fyzické kontexty (Nakonečný, 2009, s. 301). Nakonečný uvádí základní kategorizaci komunikačních stylů:

- *konvenční*: jedná se o základní, běžný styl, ve kterém se subjekty nacházejí v každodenních situacích. Do této kategorie spadají například pozdravy, rozloučení, zdvořilostní projevy. Subjekty nemusí být citově angažováni, nemusí se ani blíže znát.
- *konverzační*: kategorie zahrnuje běžné rozhovory ať už se známými a přáteli nebo s lidmi na ulici, citová angažovanost je častá, při podobných rozhovorech ale není nutná.
- *operativní*: komunikační styl, ve kterém je jistý účel celé situace. Využíváme jej v interakci s druhými, která má předem stanovený záměr. Realizujeme jej například při nakupování, v případě, že jdeme do banky uložit peníze, nebo si objednáváme jídlo v restauraci. Zúčastněné subjekty většinou předem ví, o se od nich očekává.
- *osobní*: tato kategorie zahrnuje veškeré projevy, které jsou citově zabarvené a skýtají dávku intimity. Může jít o erotiku, sex, ale také například o hádku či fyzický kontakt agresivního rázu.

(Nakonečný, 2009, s. 301)

V odborné literatuře se často vyskytuje pojem efektivní komunikace. Adjektivum efektivní zde nemá význam účinnosti ve smyslu obchodu, ale přínosu. Aby byl proces výměny obsahů přínosný, je nutné, aby komunikace byla: *nezkreslená* (nevyskytují se žádné šumy, proces není zatížen lživými sděleními, sdělení je úplné), *platná* (lze zajistit především

používáním známé terminologie, která je známá pro zúčastněné subjekty, dále nemanipulativním charakterem sdělení a obsaženým smyslem sdělení) a *včasná* (aktuálnost celého sdělení). (Řezáč, 1998, s. 125). Efektivní komunikaci nezajišťuje pouze ten, který sdělení předává, ale i ten, který ho přijímá. Proto je nezbytnou součástí celého procesu naslouchání. Přijetí sdělení má stejný význam pro celý proces jako jako vysílání. Je nutné netvořit bariéry, a to jak ve fyzickém významu, tak mentálním významu. V komunikaci s klientem dbáme na to, aby komunikace byla rovnocenná, byla v ní vyjádřena patřičná úcta a pochopení druhého. Svým zájmem a soustředěností prokazujeme, že nám na druhém záleží a komunikační proces je pro nás důležitý. (Pribula, Pala, 2006, s. 34).

Za opak efektivní komunikace můžeme považovat neefektivní, nefunkční komunikaci. Jedná se o situaci, kdy je předávaný obsah zkreslený. Poruchy komunikace mohou mít vnější příčinu (například rušné prostředí, využití nevhodného média, aj.) nebo vnitřní (neznalost nebo nedostatečná znalost dané řeči, fyziologické problémy, aktuální emoční prožívání, aj.). Pokud dochází k poruše komunikace v sociální skupině, následkem může být nedorozumění, ztráta důvěry jednotlivých členů, případně i narušení vztahů. V komunikaci klienta s pracovníkem je nutné dbát na poruchu komunikace, která se nazývá *dvojná vazba*. Jedná se o specifický komunikační styl, ve kterém ani jedna z nabízených možností odpovědi nebude správná. Pokud pracovník používá takový komunikační styl, může vytvářet neustálou výčitku, pocit viny nebo závislosti klienta. Dvojná vazba úzce souvisí s manipulativním komunikačním procesem, který byl popsán výše. (Kof'a et al. 2013, 118-199). Kohoutek popisuje dvojnou vazbu jako sdělení v rozporu, které v klientovi budí dojem, že ať řekne, či udělá cokoliv, nebude to správné. Pokud se takový styl komunikace stane chronickým, může mít trvalé následky v podobě deprivace, úzkosti a závislosti. Pro pracovníka je nutné, aby tuto teoretickou oblast znal nejen z toho důvodu, aby se dvojně vazbě vyvaroval, ale také rozpoznal její následky u svých klientů. Tyrani a násilníci často používají manipulaci ve svém jednání, a proto je důležité, aby pracovník dokázal nad touto souvislostí uvažovat. (Kohoutek et al. 1998, s. 30)

Funkce komunikace nabízí Strnadová:

- *informativní* slouží k přenosu a výměně informací, jedná se o základní funkci komunikačního procesu
- *instruktivní* má podobný charakter jako funkce informativní, avšak do této kategorie spadá především popis jednotlivých kroků při výměně informací, obsahuje postupy a návody

- *přesvědčovací* funkce obsahuje takové komunikační styly, které využíváme k přesvědčení druhých o svém záměru nebo ovlivnění jejich chování, z hlediska verbálního jde o vhodnou argumentaci, z hlediska emočního ovlivňováním emocí (v této fázi je třeba rozlišovat od manipulace, která není žádoucí v běžném komunikačním procesu.)
- *zábavná* funkce zajišťuje uvolnění, vyvolává smích, štěstí a pohodu. Souvisí se smyslem pro humor, je ovlivněna kulturou
- *vzdělávací a výchovná* funkce ve smyslu záměrného působení na druhého, dochází k ovlivňování, poučení a formování osobnosti, úzce souvisí s funkcí informativní a instruktivní
- *socializační a společensky integrující* funkce zajišťuje začleňování člověka do společnosti, přispívá k tvorbě mezilidských vztahů, je ovlivněna naší rolí i pozicí ve společnosti
- *osobní identity*: funkce přispívá k formování vlastního sebepojetí a sebehodnocení, ovlivňuje integritu našeho vlastního JÁ
- *poznávací* funkce platí spíše pro komunikanta, je klíčová v předávání zkušeností a k učení. Díky této funkci jsme schopni přejímat zážitky a zkušenosti druhých, poučit se a čerpat z nich
- *svěřovací* funkce je napojena na důvěru, jež je budována v mezilidských vztazích, umožňuje uvolňování napětí, sdílení příjemných i nepříjemných zážitků, je klíčová v komunikačním procesu klient-pracovník. Svou roli hraje také z hlediska psychohygieny jako preventivní nástroj.
- *úniková* funkce hraje podobnou roli jako funkce svěřovací, avšak jejím účelem není nepříjemnou situaci řešit, avšak se od ní odpoutat.

(Strnadová, 2011, s. 27-28)

c. Sociálně pedagogická komunikace

Specifickou formou sociální komunikace je sociálně pedagogická komunikace. V práci sociálního pedagoga představuje klíčový aspekt, neboť je často hlavním nástrojem jeho činnosti. Jejím cílem je tvorba důvěryhodného vztahu za účasti toleranci, empatie a kooperace. Má předem určenou formu, prostředí i účastníky. Ve vztahu klient–pracovník jsou díky dané formě často předem stanovená pravidla i časový rámeček. Tato forma komunikace si také klade za cíl výchovné působení na klienta, pracovník sice jedná částečně

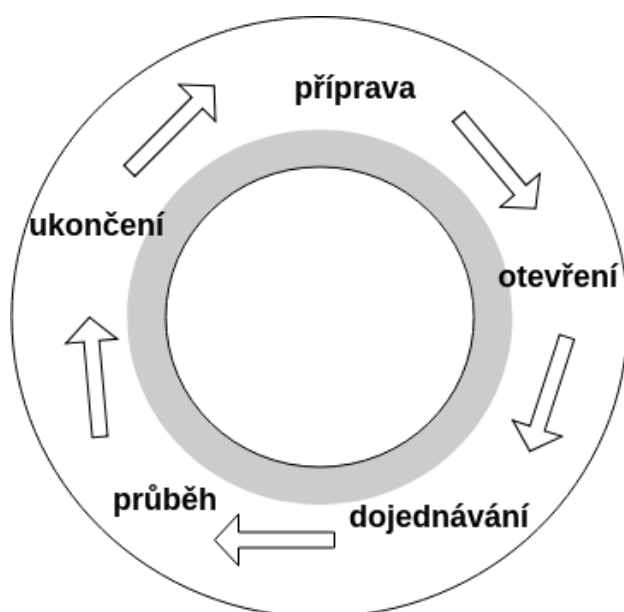
z pozice autority, projevuje však dostatek respektu a tolerance, aby celý proces nedevalvoval. Klíčová je i forma, kterou výměna obsahů probíhá: je nutné, aby se pracovník dokázal adaptovat dle prostředí a typu klienta. S tím souvisí například úprava užívaného slovníku nebo vhodná gestikulace. (Kraus, 2008, s. 123–124).

Základem sociální interakce realizované díky sociální komunikaci je rozhovor. Úlehla vymezuje šest fází rozhovoru:

- *„Příprava: znamená vše, co se děje před rozhovorem s klientem. Příprava se týká zásadních otázek, kdo je pracovník, co je jeho poslání, co potřebuje umět, jaké má cíle, zdroje a východiska, o co se opírá a podobně. Úkolem pracovníka v této fázi je, aby věděl, co je zač a čím pomáhá.*
- *Otevření: společné práce s klientem, sjednávání schůzky, uvedení do pracovny, první věty, první rozhovor, začátek každého rozhovoru. Jde o to, aby pracovník svým připojením ke klientovi pro něj vytvořil dostatek bezpečí.*
- *Dojednávání: pozice pracovníka a objednávky klienta. Cílem je, aby oběma bylo jasné, co pracovník může nabídnout a co si klient přeje.*
- *Průběh: rozhovoru udržuje užitečné pracovní vztahy. Jde o dosažení společného cíle vyřešením problému.*
- *Ukončení: rozhovoru staví na ověření úspěchu a zhodnocení společné práce.*
- *Příprava: znamená další vzdělávání, seberozvoj, supervizi a přípravu.“*

(Úlehla, 2005, s. 15)

Koloběh fází rozhovoru názorně ukazuje následující schéma:



(Úlehla, 2005, s. 17)

Před sociálním pedagogem stojí nelehký úkol, velké množství kroků, které musí do komunikačního procesu zapojit a na které je třeba dbát. Sdělovaná informace musí být srozumitelná, věcná a jasná. Forma, kterou pracovník zvolí, by měla být hodná následování, neboť je vzorem. Důležité pro motivaci je zvolit takový postoj, který nebude odmítavý. I když klient nedělá přesně to, co bychom si představovali, nebo žák neudává přesně správnou odpověď, pro motivaci je klíčové negovat výroky citlivě a nechávat prostor pro naději. Správné naslouchání a následné zpřesňování informací je vhodnou metodou, jak motivaci podpořit. Je nutné si uvědomit, že v práci sociálního pedagoga je téměř vše vázáno na řeč a její různou podobu. (Kohoutek, 1998, s. 28). Sociálněpedagogický proces má edukační charakter. V případě sociálního pedagoga není tak striktní jako v pozici učitel–žák, přesto má předem vyhraničené mantinely, které určují, jak bude interakce probíhat. Informace jsou pedagogické, získávají podobu verbálních a neverbálních prostředků. Známe tři roviny, jež tvoří sociálněpedagogický komunikační proces:

- *obsahová*: jedná se o poznatky, názory získané během celého procesu
- *procesní*: samotný způsob předávání informací
- *vztahová*: vzájemný vztah, k jehož tvorbě mezi subjekty dochází (Probula, Pala, 2006, s. 57-62)

Shrnutí kapitoly

- Základním prostředkem sociálních interakcí je sociální komunikace. Komunikační proces vyvolává komunikátor, dochází k přenosu komuniké, které přijímá komunikant. Sociální komunikace se odehrává v sociálním prostředí v sociální situaci, dochází k sociálnímu chování a následně k tvorbě mezilidských vztahů.
- Sociální komunikace může být ovlivněna šumy, nežádoucími rušiteli komunikačního procesu, které ji devalvují. Komunikaci dělíme na neverbální (mimika, haptika, gestikulace, parajazykové prostředky, metakomunikace), verbální (realizovaná díky jazyku a řeči). Komunikační styly klasifikujeme na konvenční, konverzační, operativní, osobní.
- Efektivní komunikace je účinná, přínosná a úspěšná, neefektivní komunikace má opačnou charakteristiku.
- Sociálně pedagogická komunikace je specifická forma komunikace, kterou využívá například sociální pedagog v interakci s klientem. Charakterizuje ji výchovné působení, empatie, tvorba vztahu, prostředek pro kooperaci, edukační charakter.

6. Sociální kompetence (intelligence)

Sociální kompetence je pojem v odborné literatuře vysoce nejednotný. O sociálních kompetencích jako schopnostech vycházet v sociální interakci s druhými, odhadnout správně sociální situaci a využít správné sociální jednání mluví Nakonečný (2009). O sociální inteligenci jako o jednom z mnoha druhů inteligence, ve které je klíčové především umět odhadnout mezilidské vztahy a adekvátně na ně reagovat tak, aby člověk dosáhl úspěchu, pojednává Schulze a Roberts (2007). V sociálních kompetencích ve stejném smyslu jako Nakonečný se shoduje také Argyle se svým modelem o sociálních kompetencích (1981). Pojem sociální inteligence dále využíval L. L. Thurstone již na počátku minulého století (1928). Za gró sociální inteligence považuje Řezáč sociální dovednosti a celý pojem sociální inteligence pak shrnuje charakteristikou, analýzou a nácvikem těchto dovedností (1998). Převratnou teorii o mnohočetných inteligencích, mezi něž se řadí i ta sociální, přináší profesor Howard Gardner (1993). Goody zahrnuje pod sociální inteligenci sociální chování, role, postoje i komunikaci a pojem sociální kompetence užívá jako průsečík zde zmíněných (1995). Také Albrecht užívá pojem sociální kompetence jako konkretizaci kategorie sociální inteligence, na kterou pohlíží jako na cestu za úspěchem v sociálním světě (2006). Co je těmto pojmům společné a čím se liší?

Nakonečný popisuje sociální kompetence jako „*klíčový koncept sociální psychologie, styčný s konceptem schopnosti či inteligence v psychologii osobnosti.*“ (Nakonečný, 2009, s. 443). Definiuje je jako způsob pohybu společností v sociálních interakcích a individuální schopností dosahovat svých cílů. Ačkoliv uvádí pojem sociální kompetence, kategorizuje ho jako podřadný sociální inteligenci (Nakonečný, 2009, s. 443).

Empirické určení sociální inteligence je obdobně komplikované jako její terminologie. Helus poukazuje na fakt, že s každou novou teorií sociální inteligence přichází i nový způsob, jak ji měřit. Je klíčové, jak obsáhlý se tento pojem jeví. Vzhledem k širokému záběru můžeme uvažovat o zkoumání sociálního chování, rolí, postojů a především komunikace. Na tu je sociální inteligence úzce napojena, uvažujeme o ní jako o projevu sociální inteligence. Díky jazyku dochází k budování sociálního světa a jeho reality (Helus, 2015, s. 14-18). Obdobně tuto problematiku hodnotí Schulze a Roberts. Poukazují na fakt, že k měření sociální inteligence je možné využít obsáhlých metod dle zaměření výzkumníka. Nejčastěji se jedná o introspekci a sebepopis, další autoři volí i pozorování. Výsledná data mají nejednotný charakter a určit jejich škálu a hierarchizaci je komplikované. Je nutné vzít nejprve v úvahu, na základě které teorie sociální inteligence je výzkum prováděn, jinak

budou nahlížena data z hlediska Gardnerovy mnohočetné teorie inteligencí a odlišně Thorndikovo dvoufaktorové schéma sociální inteligence. V této problematice zatím nedošlo v odborných kruzích ke konsensu (Schulze, Roberts, 2007, s. 131).

a. Kategorizace sociálních kompetencí

Jakou kategorizaci uvádí odborná literatura? Albrecht nabízí výčet nejdůležitějších klíčových kompetencí, které tvoří akronym S.P.A.C.E. Toto rozřazení má sloužit jako návod, jak pružně pracovat se sociálními kompetencemi a zároveň možnost nácviku sociálních dovedností.

- *situational awareness* (situační radar) je schopnost správným způsobem rozklíčovat sociální situaci, ve které se jedinec nachází a interpretovat chování ostatních
- *presence* (účast, vystupování) je škála verbálních a neverbálních vzorců, které aplikujeme v určité sociální situaci. Zároveň se jedná o postoj, hlas, pohyby a celkový dojem, který díky využití těchto schopností jedinec vyvolává
- *authenticity* (autentičnost, pravost) shrnuje moje chování ve smyslu pravosti, opravdovosti, věrohodnosti, morálnosti atd.
- *clarity* (jasnost, srozumitelnost) je schopnost jasně se vyjadřovat, dokázat přesně popsat a vysvětlit, co se kolem jedince děje a zároveň využít této dovednosti k pružnějšímu chodu komunikace
- *empathy* (empatie) je pocit sdílený mezi dvěma lidmi, schopnost naladit a napojit se na druhého, čímž dochází k hladšímu průběhu procesu sociální interakci, navázání důvěry atd.

(Albrecht, 2006, s. 30-31)

Řezáč považuje sociální dovednosti za základ sociální inteligence. Jejich rozvoj je možný díky sociabilitě, tedy schopnosti orientovat se ve společnosti a tvořit sociální vztahy. Sociabilita dále ovlivňuje míru našeho zapojení se v procesu sociální interakce. Sociální dovednosti podle Řezáče jsou seskupeny do následujících kategorií:

- *interakční dovednosti*: tyto dovednosti jsou účastny při tvorbě a udržování interakce, souvisí dále se sociální obratností ve smyslu orientace v sociálním chování
- *percepční dovednosti*: dovednost vnímat a interpretovat sociální situaci, posuzovat a hodnotit sociální chování a veškeré další faktory klíčové pro orientaci ve společnosti
- *komunikační dovednosti* jsou charakterizovány přijímáním a předáváním informací, jejich kódováním i rozšifrováním, orientací v komunikačním procesu

- *organizační dovednosti*: dovednosti tvořit plány a strategie, řídit a vést jedince ve skupinách
- *behaviorální dovednosti* zahrnují autentičnost chování, správné vyjádření záměrů a orientaci v kulturně-společenském kontextu

(Řezáč, 1998, s. 65-66)

Pojem *social skill*, který se v české literatuře překládá jako sociální dovednost nebo sociální obratnost proslavil britský psycholog Michael Argyle. Tento významný odborník, jehož ohniskem zájmu bylo mimo jiné sociální chování, charakterizuje sociální dovednost jako výčet následujícího: jedinec dokáže jednat vstřícně, je citově angažovaný, netvoří bariéry, jež by mohly znesnadnit interakční proces a vzbuzuje ve druhých důvěru (Argyle et al. 1981, s. 32).

b. Teorie sociální inteligence

Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, sociální inteligenci zkoumal také profesor Howard Gardner z Harvard University. Jeho teorie mnohočetných inteligencí (theory of multiple intelligence) z roku 1983 je široce uznávaná v odborných kruzích, a to především ve sféře veřejného vzdělávání. Překonává názor, že inteligenční kvocient (IQ) jako měřitelná jednotka ve smyslu intelektového výkonu s ohledem na příslušný věk je jedinou podstatnou inteligencí vedoucí k úspěchu. Za léta výzkumu vypracoval teorii, která klasifikuje inteligenci do původně sedmi, později devíti kategorií, jež jsou na sobě vzájemně nezávislé, ale při aplikaci dochází k jejich prolínání. Patří mezi ně inteligence:

- *Jazyková*
- *Logicko-matematická*
- *Hudební*
- *Prostorová*
- *Tělesně-pohybová*
- *Intrapersonální*
- *Interpersonální*
- *Přírodovědná*
- *Existenciální*

(Gardner, 1993, s. 20)

Gardner dále specifikuje, že sociální inteligenci tvoří složky intrapersonální a interpersonální. Intrapersonální inteligence nám umožňuje uchopit vlastní pocity

a zpracovat je. Interpersonální složka zahrnuje dovednosti rozlišovat ostatní mezilidské vztahy. Gardner dále klade velký důraz na rozlišení pojmů sociální dovednost a sociální inteligence. Zatímco sociální inteligenci jako souborem různých sociálních dovedností jedinci disponují, nebo ne, sociální dovednost předznamenává praktické využití. Tedy míra sociální inteligence nemusí přesně kolerovat s následným využitím sociálních dovedností. Fakt, že něco teoreticky známe, neznamená, že tuto dovednost umíme prakticky v reálné situaci aplikovat (Gardner, 1993, s. 23-26). Sociální dovednost figuruje v problematice sociální i emoční inteligence. Zatímco v případě emoční inteligence je tento pojem vztažen na emoční znalost, v sociální inteligenci hovoříme o sociální znalosti. Jejich průsečíkem je ovšem interpersonální složka inteligence, ve které sociální dovednost hraje klíčovou roli. Ačkoliv někteří autoři pokládají emoční inteligenci za jednu ze složek sociální inteligence (Gardner, Albrecht, Goody), v dnešní době je teorie emoční inteligence zkoumaná jako samostatná jednotka. (Roberts, Schultze, 2006, 307).

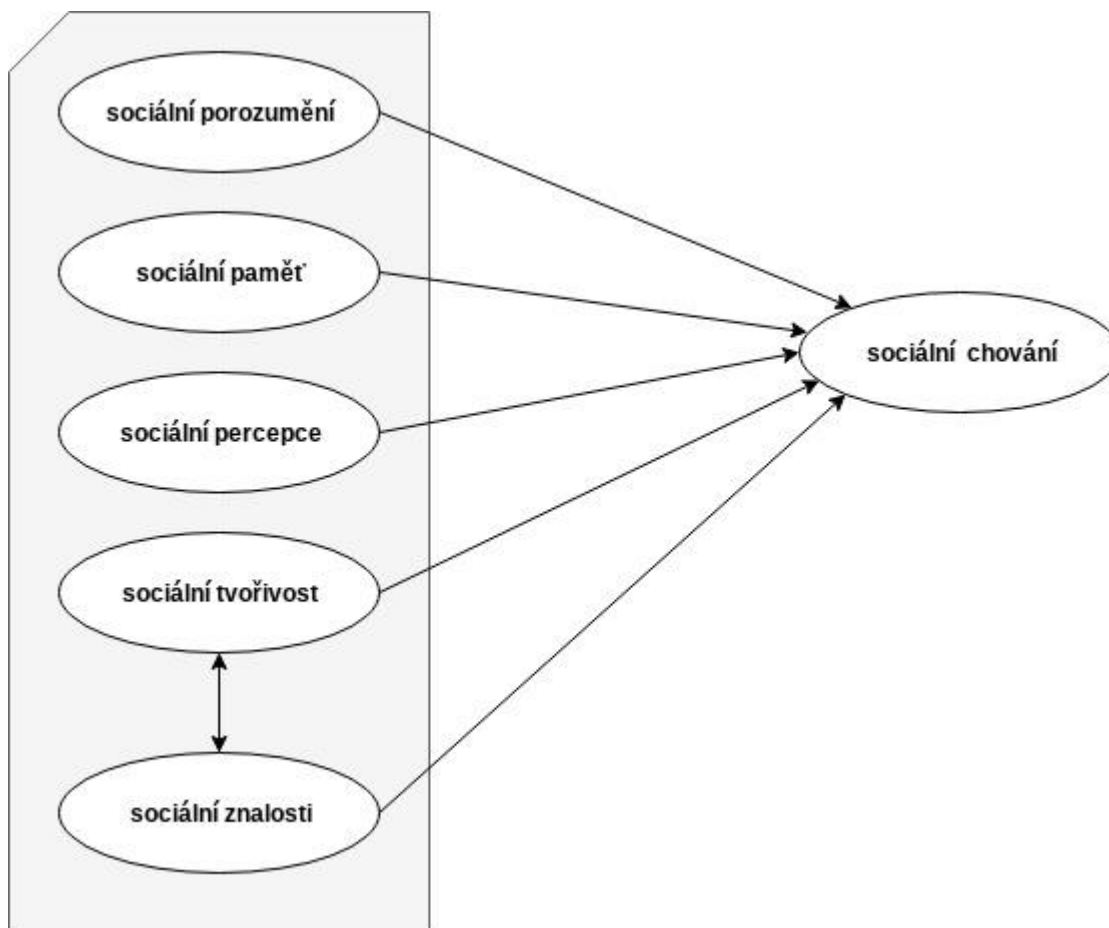
Gardnerovu teorii dále rozvinul Karl Albrecht. Vycházel z modelu mnohonásobné inteligence, počet druhů ale ustálil na sedmi. Dimenze zjednodušil do jednoduššího modelu, který je využitelný pro širokou veřejnost. Podobně jako Goody (in Albrecht, 2004) nabízí výčet sociálních dovedností, které jsou vhodné k nácviku a následnému zdokonalování. Tyto dovednosti jsou zahrnuté v každé jednotlivé následující dimenzi. Albrechtova teorie tvoří akronym A. S. P. E. A. K.:

- *Abstract* (abstraktní inteligence): zahrnuje dovednost operovat s verbálními, matematickými a symbolickými informacemi
- *Social* (sociální inteligence): představuje interakce v sociálních situacích, jejich správné rozklíčování, využití adekvátního komunikačního stylu.
- *Practical* (praktická inteligence): v českém jazyce je tato složka laicky označována jako selský rozum. Jedná se o sociální interakce v běžných situacích, schopnost řešit problémy a realizovat aktuální řešení.
- *Emotional* (emoční inteligence): dovednost sebevhledu, zahrnuje schopnost regulovat emoční reakci v konkrétní situaci na základě aktuální události.*
- *Aesthetic* (estetická inteligence): dovednost ocenit design, formu a vztahy. Zaměřuje se především na kvalitu objektu.
- *Kinesthetic* (kinetická inteligence): zahrnuje veškeré dovednosti týkající se pohybu, celostní manipulace s tělem a úspěšného provedení fyzických akcí.

(Albrecht, 2004)

*Výzkumy emoční inteligence úzce souvisí se sociální inteligencí. Především v posledních letech dochází v této oblasti k extenzivním výzkumům. Výrost a Slaměník využívají pojem sociální emoce. Toto pojetí se liší od klasických emocí a prožívání, neboť se odehrává pouze v sociálním světě. Jejich příčina tedy spočívá v sociální interakci a je spojena s další osobou. Na rozdíl od klasických emocí nemá základ v biologickém procesu. K jejímu spuštění dochází v sociální situaci. Může jít například o srovnávání se s ostatními, o diferenciaci normy a vlastních hodnot. Vlivem srovnání aplikujeme v sociální situaci určitý druh sociálního chování, který následně vede k sociální emoci. Následné prožívání je úzce napojeno na sociální kontext. V případě prožívání bolesti je očekávatelná reakce na tuto emoci většinou zdravým jedincům podobná a má objektivní příčinu. V případě sociální emoce, jako je například stud ze srovnání našich dosažených pracovních výsledků s kolegou, je příčinou prožívání emoce právě srovnání. Pokud by druhý kolega nedosáhl lepšího výsledku, neprožívali bychom stud způsobený touto konkrétní sociální situací. Jak k této problematice dodává Komárková et al., klasifikace sociálních emocí by byla velice komplikovaná vzhledem k jejich individuálnímu charakteru a množství sociálních situací. Další aspekt tvoří enormní počet příčin vzniku sociálních emocí napojených na sociálně-kulturní kontext, normy dané společností, atd. (Komárková et al., 2011, s. 154-155).

Sociální inteligence v pojetí Schulze a Roberts (2007) je vystavěna na schopnosti lidem rozumět, adekvátně na ně reagovat a jednat v sociálních situacích. Podobně jako Nakonečný (2009) zpochybňují termín inteligence jako správné označení pro teoretické označení výše zmíněného. V konečném diskursu ale zůstávají u pojmu sociální inteligence a porovnávají ho i s dalšími rozlišeními inteligence, jako je praktická nebo emoční. Nadále představují návrh podrobného modelu sociální inteligence, který se skládá z následujících aspektů:



(Schulze, Roberts, 2007, s. 233)

Tento model sociální inteligence shrnuje, komparuje a popisuje dosavadní výzkumy a teorie z oblasti sociální inteligence dalších autorů (např. Gardner, Thorndike) a akcentuje jednotlivé kognitivní aspekty sociální inteligence. *Sociální porozumění* má v modelu výsadní postavení, jedná se o klíčový aspekt. Zahrnuje schopnost rozumět lidem, posoudit a správně nahlédnout sociální situaci. *Sociální paměť* postuluje schopnost vybavovat si tváře a jména a veškeré další sociální informace týkající se dané osoby a aktuální sociální situace. *Sociální percepce* představuje základ interakčního procesu, je hybatelem sociálního chování. Tvoří klíčovou roli při zpracování informací a jejich následném posuzování. *Sociální tvořivost* předznamenává flexibilitu v dané sociální situaci. Jedná se o schopnost řešit konflikt, měnit přístup a názor dle potřeby. Poslední aspekt tvoří *sociální znalosti*, jež získáváme v sociálním prostředí. Jsou úzce napojené na sociálně-kulturní kontext, ve kterém vznikají a existují. Jejich klasifikace nelze generalizovat, neboť bychom museli vzít v úvahu každou jednotlivou situaci, ve které dochází k jejich vzniku a zároveň brát v potaz normy dané společnosti, hodnoty atd. (Schulze, Roberts, 2007, s. 232).

Zajímavý náhled na sociální inteligenci nabízí také Piaget. Ačkoliv v jeho teorii se nejedná přímo o sociální inteligenci ve smyslu většinově výše uvedeném, ale se zaměřením na její vývoj. Piaget se zaměřuje na vývoj inteligence v sociálním prostředí. Jeho *socializace individuální inteligence* popisuje vývoj složky inteligence, která je neoddělitelně spjata se sociálním prostředím. V procesu vývoje jedince dochází k neustálému socializačnímu procesu. Po celou dobu na nás působí lidé, s nimiž utváříme vztahy různé formy a intenzity, během učení dochází k začleňování určitých vzorců chování do našeho vlastního, což ovlivňuje i naši inteligenci, neboť jak zmiňuje Giddens, jednotlivé sociální dovednosti tvořící sociální inteligenci lze nácvikem zdokonalovat. (Piaget, 1999, s. 147-150), (Giddens, 1999) Piaget uvádí dvě klíčové dimenze ovlivňující proces socializace individuální inteligence:

- *groupování: koordinace operací, tedy činností dostupných jedinci*
- *spolupráce: koordinace hledisek nebo činností vycházejících navzájem od různých jedinců*

(Piaget, 1999, s. 152)

Podobně jako Gardner už Thorndike upozorňoval, že IQ nepředstavuje kompletní nástroj, jak posuzovat inteligenci jedince. Proto uvádí následující skupiny inteligencí:

- *abstraktní: jedinec dokáže operovat se symboly*
- *mechanická: jedinec je schopen užívat předměty*
- *sociální: jedinec dokáže „chápat a řídit lidi“ (Albrecht, 2004)*

Thorndike touto teorií vymezil dva faktory sociální inteligence. Na ty následně navazovali při jejím zkoumání i další autoři. Například W. McDougall (1920) mluví o pojmu sociální instinkt. Ten představuje hnací sílu nezbytnou při tvorbě mezilidských vztahů. Klíčovým faktorem je empatie. Empatii jako jednu ze složek sociální inteligence nahlíží také J. H. Flavell (1977) a E. A. Weinstein (1969). Sociální inteligence představuje multifaktorovou koncepci, jež tvoří *předvídání chování druhých a rozklíčování pocitů druhých* (odstranění vlastního zatížení z hlediska očekávání toho, co druhý řekne nebo udělá, což úzce souvisí se zmiňovaným aktivním nasloucháním). Weinstein svou teorii ověřoval v praxi, kde se snažil o její aplikaci v oblasti personalistiky. Zkoumal obě složky sociální inteligence a došel k výsledkům, že míra IQ nekoreluje s výší sociální inteligence. Jedinci disponující vysokým IQ měli velice často nízkou míru sociální inteligence a naopak. Závislost sociální inteligence na pozdější úspěšnosti byla ale signifikantní. (in Albrecht, 2004).

Výrost a Slaměnik vymezují pojmy sociální inteligence a sociální kompetence jako odlišné. Sociální inteligenci definují jako pojem neutrálního charakteru: je aktivní v prosociálním i antisociálním chování. Díky využití sociální inteligence dokážeme dosáhnout toho, co chceme, přichází úspěch. Využití sociální inteligence ale nemusí nutně vést k pozitivnímu výsledku, ani nemusí být motivováno pozitivním záměrem. V případě podvodného jednání může jedinec vhodně zapojit svou sociální inteligenci, aby se zorientoval v sociálním prostředí a manipulativním jednáním dosáhl svého záměru. Oproti tomu sociální kompetence mají pozitivní zaměření. Jsou aktivní především v prosociálním chování, tvoří klíčový aspekt. *„Dobré sociální vztahy jsou kritériem nebo ukazatelem sociální kompetence. Dobré sociální způsobilosti mohou mít charakter sociálně osobnostní predispozice sociálně kompetentního chování.“* (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 211). Zatímco sociální inteligence má vazbu na obecnou inteligenci, sociální kompetence vykazují jasnou aplikaci při konkrétním sociálním chování. (Výrost, Slaměnik, 2008, 211).

c. Aktivní naslouchání

Hayes uvádí sociální dovednosti do kontextu práce v pomáhajících profesích. Mezi esenciální zařazuje především aktivní naslouchání. Při komunikačním procesu často slyšíme to, co chceme. Vlastní očekávání nám umožňuje filtrovat přijímané informace za účasti vlastní reality. Při komunikaci s klientem se například soustředíme na řeč těla: držení těla, sezení, postavení rukou a nohou, tón hlasu, osobní zónu a zásah do ní. Všechny tyto faktory ovlivňují, zda slyšíme jen to, co chceme, nebo to, co nám objektivně klient sděluje. Aktivní naslouchání patří k sociálním dovednostem, které lze cvičit. Ke správnému rozklíčování sdělovaných informací je nutné přijímat a dešifrovat nejenom verbálně předané, ale také veškeré faktory neverbální a metakomunikační. Tato problematika spadá do oblasti aplikované sociální psychologie. Návuk sociálních dovedností je v dnešní době často užívaným nástrojem. V komerční sféře má své uplatnění například pro manažery, personalisty, vedoucí pracovníky, kteří denně jednají s lidmi z nejrůznějších oblastí. V pomáhajících profesích využíváme aktivní naslouchání při interakci s klientem, v posuzování každého individuálního případu, tvoří jádro komunikace a následného jednání. (Hayes, 2003, s. 29-30).

Aktivní naslouchání zmiňuje také Špačková. Naše očekávání toho, co uslyšíme, často převáží realitu sdělení. Subjektivně filtrujeme informace, a tak jejich celistvost není úplná. Naše pozornost navíc nedosahuje zdaleka takové intenzity, pokud se vědomě a cíleně

nesoustředíme na naslouchání. Špačková uvádí, že posluchač si za běžných okolností zapamatuje z jednoho rozhovoru tři, maximálně čtyři klíčové informace, a to v těsném intervalu po skončení procesu. Při práci s klientem je tedy nutné se nejen soustředit na předávané informace, ale také se aktivně zapojit. V této fázi ale nejde o aktivní zapojení ve smyslu vlastní promluvy, ale aktivního naslouchání. Stupně přijímání informace jsou:

- *slyšení*: jedná se o fyziologický jev, kdy posluchač dešifruje slova, která ale nadále nespojuje do příslušného kontextu a souvislostí. Tento stupeň nelze považovat v komunikaci s klientem za dostatečný: nelze jen sedět, mlčet a snažit si zapamatovat co největší množství informací
- *poslouchání*: intenzivnější stupeň, který vyžaduje nejen dešifrování slov, ale i významu sdělení. Ani tento stupeň není ideální v interakci s klientem, neboť neobsahuje adekvátní a dostatečnou reakci
- *naslouchání*: poslední stupeň předznamenává nejen dešifrování slov a jejich významu ve sdělení, ale také jeho pochopení, aplikaci a následné aktivní zapojení

Aktivní naslouchání má tři fáze:

- *parafráze*: zopakujeme svými slovy přenesené sdělení, čímž sami zrekapitulováváme informaci a lépe si ji později vybavíme.
- *empatie*: fáze, ve které se snažíme pochopit pocity druhého a sami se do nich vcítit. (Více o problematice empatie v následující podkapitole).
- *otázky*: k získání dalších informací a k ověření již získaných informací je dobré klást vhodné otázky (vhodné vzhledem k sociální situaci, individualitě druhého, normám, atd.).

(Špačková, 2011, s. 71-75)

Také Hájek se zabývá problematikou aktivního naslouchání přímo v kontextu pomáhajících profesí. Tuto dovednost zařazuje jako první fázi podpůrného rozhovoru s klientem. Podobně jako Hayes (2003) akcentuje schopnost nebýt přílišně dominantní během dialogu, čekat na vhodnou chvíli ke sdělení. Aktivní naslouchání podle něj souvisí s nezasahováním do přirozeného procesu klientova vyjadřování. Dále vyzdvihuje pokyny neradit a nechlácholit. Aktivní naslouchání vyžaduje vědomé soustředění a polarizaci pozornosti na klienta a jeho potřeby. Jedná se o úvodní část rozhovoru s klientem, ve které dochází k budování vzájemné důvěry a následné tvorbě vztahu (Hájek, 2012, s. 71-73).

Strnadová zmiňuje význam akceptace při aktivním naslouchání, Akcentuje celistvost předaných informací, které pracovník musí zpracovat. Nejedná se o strohé informace

a jednoduchá data, ale o celý soubor transferovaných emocí, postojů a signálů. Právě samotný proces sdílení může být v některých případech dostačující jako pomoc klientovi. Pocit sdílení a následné sounáležitosti a pochopení může mít klíčovou roli pro zvládnání situace, ve které se jedinec nachází. *Emoční momenty*, které je nutné rozpoznat a zachytit, jsou z velké části neverbální povahy. Proto je nutné trénovat nejen schopnost naslouchat, ale také pozorovat a rozpoznávat. K aktivnímu naslouchání náleží také adekvátní reakce. Nevhodné výrazivo může klienta vyděsit, zastrašit, posunout ke zdrženlivé reakci, zablokovat. Je žádoucí se vyvarovat především přerušování rozhovoru, skákání do řeči, zlehčování problému, ignoraci a dalších. (Strnadová, 2011, s. 106-107).

Jak již bylo řečeno v úvodu kapitoly, k aktivnímu naslouchání je zapotřebí schopnosti empatie. Ta tvoří jednu z klíčových kompetencí u pracovníků pomáhajících profesí, o čemž vypovídá nejen odborná literatura, ale také četné výzkumy (například č. 117/2013/H „Pojetí kvality sociální práce v souvislosti se sebedefinováním sociálního pracovníka a jeho pomáhající profese“). Termín aktivní naslouchání tak doplňuje pojem empatické naslouchání, které je rozebráno v následující kapitole.

Shrnutí kapitoly:

- Sociální inteligenci můžeme nahlížet jako jeden z druhů inteligence. Definiuje schopnost orientovat se v sociálních interakcích a sociálních situacích. Sociální komunikace je projevem sociální inteligence. Sociální inteligence má neutrální náboj, je základem prosociálního i antisociálního chování, využití nemusí být motivováno pozitivním záměrem. Sociální kompetence mají pozitivní náboj, jsou účastné v prosociálním chování, k jejich aplikaci v chování dochází díky pozitivnímu záměru.
- Klíčovým pojmem základů teorií a modelů sociální inteligence i sociálních kompetencí je sociální dovednost. Mezi teorie sociální inteligence patří: teorie mnohočetných inteligencí, teorie emoční inteligence, socializace individuální inteligence a další.
- Aktivní naslouchání je základní sociální dovedností v pomáhajících profesích. Vyznačuje se polarizací pozornosti na klienta, plnou akceptací jeho osobnosti, správnou sociální komunikací, empatickým přístupem.

7. Empatie

Empatii definuje Kohoutek jako „*schopnost druhého pochopit, přejít do role druhého a emocionálně si ji osvojit (vcítit se do druhého)*“ (Kohoutek et al. 1998, s. 151). Ačkoliv sdílíme stejný časoprostor, u každého jedince se liší prožívání daného jevu. To je důvod, proč empatii nahlížíme častěji jako proces než jako stav. U pomáhajících profesích předznamenává empatie profesionalitu. Vcítění se do druhého a prožívání jeho pocitů může specializovanému pracovníkovi pomoci ve výkonu jeho práce, zároveň musí mít na zřeteli bariéru, která musí existovat. Přílišné podléhání emocím by mohlo klienta znejistit, pracovník tedy potřebuje nalézt vhodnou úroveň, kde emoce vcítěné díky empatii ještě projevit a kde ustát, aby se klient cítil v bezpečí (Mearns, Thorne, 2013, s. 110-113). Empatie má dvě funkce. Za prvé funguje jako vnitřní bariéra a umožňuje nám neublížovat druhým. Za druhé zajišťuje ochranu nás samých, díky interpretaci chování druhých nalézáme vlastní limity, které nás chrání. Empatie je přirozená pro většinu zdravých jedinců. Nahlížet pocity druhých je pro nás přirozené, neboť podobné pocity sami prožíváme. Míra empatie se u každého jedince liší a nelze ji objektivně předvídat, podobně jako subjektivní prožívání emocí. Klíčový pro vznik a vývoj empatie je vztah s matkou. Na počátku jedinec komunikuje především emocemi a na jejich základě matka reaguje na potřeby svého dítěte vzhledem k vyjádření libosti, či nelibosti. Rozklíčování emocí u druhých je zároveň ukazatelem pocitů vlastních. Empatie se tak stává nástroj k sebepojetí a sebehodnocení. Díky poznání sebe sama získáváme lepší výchozí bod pro pomoc druhým: pokud dokážu nahlédnout vlastní silné a slabé stránky, umím definovat příslušné bariéry, je pro mě snazší pomoci druhým. (Géringová, 2011, s. 73-76).

Zášková a Mlčák uznávají empatii klíčové postavení: „*je v podstatě základní komponentou všech existujících psychologických fenoménů.*“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 99). V jejich pojetí je empatie propojena s porozuměním druhým, tvoří základ úspěšné komunikace a předpoklad pro navazování mezilidských vztahů. „*Empatie zvyšuje ochotu pomáhat druhým, je považována za nezbytnou podmínku všech dalších relevantních sociálních vztahů, k nimž patří vztah učitele a žáka, lékaře a pacienta či terapeuta a klienta.*“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 99). Nemenší je i význam empatie pro vlastní ochranu, díky poznání pocitů druhých a svých vlastních si sami zabraňujeme v ubližování, a to jak zraňování nás samých, tak druhých. Vývoj empatie leží v termínech *sympatie* a *vcítění*.

Vývoj pojmu *sympatie* definují stejná paradigmatata jako v případě empatie. Odborníci v kontextuálním vývoji popisují *sympatii* jako vrozený instinkt, který umožňuje jedinci

spolupodílení na životě druhých, a to původně ve významu spolu-sdílených prožitků s druhými. Tento koncept byl později převeden ve výzkum empatie. Dnes na sympatii nahlížíme jako na náklonnost, vyjádření úcty k druhým, na rozdíl od sympatie, kde je klíčová spoluúčast na pocitech druhých a jejich reflexe.

Vcítění je originálně definováno jako reflexe a imitace pocitů druhých napojené na sebehodnocení a sebepoznání. Tato teorie se velice blíží k teoriím empatie, jak je známe dnes. Už Sigmund Freud na začátku 20. století píše: „*Bereme v úvahu (pacientův) psychický stav, vžíváme se do něj a pokoušíme se mu porozumět prostřednictvím jeho srovnávání s naším vlastním.*“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 101-103).

Podgórecki empatii definuje jako součást vrozeného reflexu pozorovat a napodobovat. Stejně jako Géringová akcentuje schopnost empatie už od dětství, kdy matka odhadovala naše potřeby. Obdobný proces následně provádí dítě, které dokáže vycítit rodičovou nejistotu a neklid, nebo naopak lásku, bezpečí a přijetí. Tato vazba pramení z intimního vztahu, utváří nás ale i na pozdější cestě životem. V takovém případě pak hovoříme o empatii jako o ztotožnění a pochopení pocitů druhých (Podgórecki, 1998, s. 166-168). E. Aronson (1997) vztahuje pojem empatie na sebevhled: pokud dokážu nahlédnout své vlastní pocity a interpretovat je, umím tento proces zopakovat i u druhých. V dětství je empatie klíčovým aspektem komunikačního procesu (a to především v preverbálním stadiu). Později, kdy začínáme užívat znaky a jazyk, chápeme souvislosti a verbální sdělení, bezprostřední vyjadřování pocitů přechází do pozadí. Tato schopnost se ale nevytrácí a během života z ní můžeme čerpat. C. D. Batson (1997) definuje empatii jako „*nezbytný kompas pro dobro v nás*“. (Podgórecki, 1998, s. 169). Člověk je z podstaty dobrý a chce pomáhat. Tyto pohnutky ale nutně nemusí vycházet z laskavosti srdce, velkou část hrají egoistické popudy. Empatie nám však umožňuje pomáhat, ať je to pro nás výhodné, nebo ne. Pokud v takovém procesu pomáhání empatii nevyužíváme, jedná se o pomoc egoistickou (myslím na sebe a svoje dobro), hovoříme tak o utilitaristické tendenci (zisk je větší než ztráta).

a. Druhy a modely empatie

Rozeznáváme 2 druhy empatie: *emocionální* a *poznávací*. Emocionální kopíruje emoce druhého, protože je cítí on, cítíme je i my. Jedná se však o podobný koncept jako u sociálních emocí (Komárková et al, 2011): emoce není naše vlastní, je způsobena aktuální situací druhého, ztrátu, kterou cítí on, můžu sdílet. Pokud se ale nejedná o mou vlastní ztrátu, do níž bych byla emocionálně zapojena, lze hovořit pouze o stínu původní emoce. Poznávací

druh empatie souvisí se sebevhledem: znám vlastní emoce, dokážu je nahlédnout a díky tomu disponuji i schopností rozpoznat emoci druhého. Poznávací druh empatie tvoří základ sociální komunikace (Katz, 1963 in Podgórecki, 1998, s. 173). O poznávacím druhu empatie se zmiňuje také Ruisel, která tento pojem vymezuje jako „náhradní prožívání pocitů jiné osoby nebo jako určitý typ emocionální identifikace, případně jako emocionální napodobování“ (Ruisel, 2000, s. 48). Také Strnadová hovoří o empatii, a to v souvislosti se zdravou komunikací. Empatii v tomto případě definuje zájem o druhého. Přenos informací v komunikačním procesu předznamenává nejen *obsahovou rovinu*, ale také *vztahovou rovinu*. Právě její realizace je možná díky empatii. Projevy empatie v komunikačním procesu znamenají *pozorné naslouchání, trpělivost, přátelské vystupování, klidný projev hlasu, angažovanost pro vzájemná sdílení, povzbuzování*. (Strnadová, 2011, s. 288). Empatii taktéž spojuje s profesionalitou pomáhajících profesí: náš zájem o druhého, který demonstrujeme tím, že dáváme pozor, neprojevujeme nezájem nebo negativní emoce, dává druhému znát, že výměna informací pro nás má význam. (Strnadová, 2011, s. 288).

Druhy empatie jmenují také Mikoška a Novák:

- *emoční empatie*: dochází k nápodobě emocí druhého
- *mentalizace/ teorie mysli*: týká se přání, pocitů a záměrů, má podobu vmýšlení
- *soucit/ empatické zaujetí*: dokážeme pochopit, nahlédnout a identifikovat emoci druhého

(Mikoška, Novák, 2017, s. 39-53)

Jedním z projevů empatie může být také mlčení. Dovednost nic neříkat ve správnou chvíli se často může jevit komplikovanější než aktivní projev. To, co klient neříká, může být stejně významné, jako to, co sděluje. Pokud pracovník dokáže ticho udržet, dává klientovi prostor se nad svými myšlenkami zamyslet, sám nasměrovat dialog tam, kam si přeje, nerozptyluje jeho pozornost. V takové chvíli má navíc pracovník příležitost k pozorování klienta a jeho neverbálních projevů. Může si všimnout postavení rukou a nohou, projevů celého těla, pohybu očí, atd. Hájek tuto fázi označuje jako *aktivní introspekci*: odlišuje, které pocity jsou klíčové, které vedlejší, rozklíčovává, co bude v rozhovoru vhodné použít a co nechat na později. Empatický přístup mu umožňuje pomoci klientovi na mnohem hlubší úrovni, než je pouze ta verbální a neverbální (Hájek, 2012, s. 72).

Záškodná a Mlčák nabízejí základní model empatického přístupu ke klientovi:

- *empatické zaměření*: v této fázi se soustředíme na klienta, zaměřujeme nejen svou pozornost, ale snažíme se o zapojení empatie
- *empatická resonance*: v ideálním případě dochází k vzájemnému napojení mezi pracovníkem a klientem, svou roli hraje soucítění
- *expresivní empatie*: vyjadřujeme pochopení, verbálně i neverbálně
- *přijímaná empatie*: klíčová část interakce s klientem. Akceptujeme pocity klienta i jeho tvrzení, vyjadřujeme porozumění a pochopení
- *zpětná vazba*: zpětně interagujeme, zhodnocujeme, opakujeme smluvené a projednané (Zášková, Mlčák, 2009, s. 116)

Podobně jako v problematice sociální inteligence, i u empatie chybí jednoznačný model nebo definice, k jejímuž konsensu by odborná veřejnost došla. Podgórecki nabízí holistický model empatie. Tato teorie nahlíží empatii jako celostní stav, jehož nácvik probíhá po celý lidský život. Empatie kladně ovlivňuje vývoj osobnosti a mezilidské vztahy. Jejím pěstováním se lépe orientujeme v sociálních interakcích, dosahujeme snáze svých cílů v mezilidské komunikaci. Lepším poznáváním sebe a svých pocitů dokážeme to samé rozpoznat jednodušeji i u ostatních. Empatie dále předznamenává chování: empatictí jedinci jsou vřelí a laskaví k ostatním. Empatie je součástí socializačního procesu, má své pevné místo ve výchově a vzdělávání. Jejího nácviku se nám dostává od rodiny, vrstevníků, vzdělávacích institucí i státu (Podgórecki, 1998, s. 176-180).

Problematikou modelů empatie se aktuálně ve své studii zabývá Mlčák. Komparuje přístupy ve výzkumu oblasti empatie a uvádí čtyři základní koncepce rozdělené podle aspektů, které akcentují. *Emocionální koncepce empatie* využívá ve své charakteristice pojem vcítování. Tento model je definován jako „*emocionální reakce člověka na pozorované emoce jiné osoby*“ (Mlčák, 2010, s. 36). Souvisí s porozuměním pocitů, chování a prožívání. Kognitivní aspekt empatie tato teorie nepovažuje za stěžejní, vyzdvihuje emoční složku. *Kognitivní koncepce empatie* je zaměřená opačným směrem než emocionální. Na místo vcítění užívá pojem vmýšlení, tedy nahlížení z hlediska percepce. Více než emoce přejímá sociální role, snaží se o předvídání chování za využití intelektuálních vlastností bez skutečného prožití emocí druhého. *Emocionálně kognitivní koncepce empatie* propojuje předchozí dva přístupy. Empatie v tomto pojetí vystupuje jako spojení emocionálních a kognitivních procesů. Definiuje vznik emoce na základě kognitivního popisu dané sociální situace. Zastáncem této koncepce je C. R. Rogers, který model rozpracoval ve svém

psychoterapeutickém přístupu zaměřeném na klienta. Poslední *multidimenzionální koncepce empatie* přejímá spojení předchozích složek a doplňuje je o další dimenze jako například fantazii, interpersonální a intrapersonální důsledky. Její výhodou se stává možnost reflektovat emocionální a kognitivní aspekty a zároveň se od nich distancovat a doplnit je (Mlčák, 2010, s. 33-48). „*Celkové chápání empatie a mnohaspektová výchova v oblasti empatických dovedností vedou k vytvoření obecné úcty k životu projevující se vážností k lidským právům, postojem vůči světu, přírodě a člověku.*“ (Podgórecki, 1998, s. 180).

V souborné publikaci o empatii a prosociálním chování, jejíž součástí je i rozsáhlý výzkum, uvádějí Zášková a Mlčák základní problém, proč je zkoumání empatie v dnešní době tak rozštěpené. Ohnisko problému spočívá ve dvojím nahlížení empatie, a to z hlediska teoretických psychologických disciplín a aplikovaného odvětví: psychoterapie. Ačkoliv vycházejí ze stejného teoretického rámce, na problematiku empatie mají odlišné názory. V případě teoretických disciplín je viditelná snaha o vymezení základních paradigmat, zařazení do systému, tvorba modelů a teorií a vymezení terminologie. V případě psychoterapie je motivace nahlížena z hlediska praktického užití při léčebných postupech. To vše inklinuje k roztržitosti deskripce, neboť empatie může být vlastností, stavem i procesem. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 105).

- „*empatie jako osobnostní vlastnost*“: empatie je něco, čím disponuji, považujeme ji za rys, schopnost, dovednosti, které nám umožňují napojení na pocity druhých, jejich reflexi. V tomto pojetí je možné empiricky určit, jak vysokou mírou empatie disponujeme.
 - „*empatie jako situačně specifický psychický stav*“: empatii definujeme jako reakci na podnět, tvoří základ chování. Pozorováním chování druhého prožíváme podobné pocity, napodobujeme je. V tomto pojetí můžeme empatii rozpoznat a snažit se o její prohloubení.
 - „*empatie jako multifázový experienciální proces*“: empatii definujeme jako soubor po sobě jdoucích prožitků, které jedinec prožívá separátně nebo simultánně, toto pojetí vymezuje základ pro jednotlivé etapy empatie.
- (Zášková, Mlčák, 2009, s. 105-106).

Aktuálními výzkumy empatie se zabývá také Mikoška a Novák. Determinují problematiku empatie vzhledem k přístupu zaměřeného na člověka C. R. Rogerse. Ten definují jako „*součást humanistického proudu především na poli psychologie, psychoterapie*

a pedagogiky.“ (Mikoška, Novák, 2017, s. 23). Základem tohoto přístupu je empatie jakožto esenciální kvalita, kterou by měl disponovat terapeut. Empatii využívá k empatickému porozumění determinovaném základní triádou: „*empatie, bezpodmínečná akceptace a autenticita.*“ (Mikoška, Novák, 2017, s. 25). Dalším krokem je empatické naslouchání, kdy je nutné především nezasahovat do celého procesu, nepřerušovat komunikační proces, aby nedošlo k porušení autentičnosti. Zároveň na míře empatie závisí celý komunikační proces. Je signifikantní nejen rozumět, ale neustále vnímat. Rogers ve své terapii „*prosazuje uplatnitelnost a pozitivní dopady oné triády ve všech oblastech, kde je hlavním cílem osobnostní růst člověka.*“ (Mikoška, Novák, 2017, s. 28)

b. Prosociální chování

V odborné literatuře často nacházíme u problematiky empatie pojem altruismus nebo prosociální chování, často deklamované termíny právě v souvislosti s pomáhajícími profesemi (Podgórecki, 1998, s. 168-171). Výrost a Slaměník považují empatii za třetí princip prosociálního chování, a to ve smyslu napojení se na emoce druhého a snížení dopadů negativních stavů druhých a i nás samých. *Kognitivní základ* empatie nám umožňuje efektivně rozpoznat, kdy druzí potřebují pomoc. Jako motivující faktor ji tedy můžeme považovat za jeden z aspektů prosociálního chování, avšak často za přítomnosti aspektu egostického. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 289-290).

Komárková et al. považují prosociální chování za jednu z kategorií sociálního chování. Jako jev je společensky akceptované, neboť je v souladu s normami společnosti a nezpůsobuje odchylky od systému ani patologické jevy. Jedná se o „*akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným.*“ (Komárková et al. 2011, s. 285). Altruismus se odlišuje od prosociálního chování nulovým ziskem z daného činu. Právě tento základní předpoklad je důvod, proč je existence altruistického chování v odborných kruzích zpochybňována: v rovnici akce-reakce je nemožné, aby za nesobecký čin aktér neměl zisk (i když třeba „jen“ v podobě dobrého pocitu). Jiní autoři považují altruismus za druh prosociálního chování. Mezi znaky altruismu zařazuje Zášková a Mlčák: „*dobrovolnost, užitek pro partnera, nezištnost, obětování vlastních nákladů.*“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 16) Pokud tyto znaky komparujeme s činností sociálního pedagoga v pozici dobrovolníka, můžeme nalézt naprosto zjevné paralely: pracovník vykonává svou činnost voluntárně, není k ní nucen. Tím, že vykonává svou činnost dobře a správně, přináší v ideálním případě jeho snaha pomoc

klientovi a alteruje jeho situaci. Pokud se jedná o dobrovolnickou činnost, můžeme říci, že je činnost vykonávaná nezištně (pokud odhlédneme od zisku dobrého pocitu), stejný případ nastává v případě investování vlastního času, snahy, odbornosti a práce ve chvíli, kdy pracovník nedostává žádnou odměnu.

Momentální výzkumy reflektují, čím přesně je altruismus motivován. J. Karylowski problematiku vysvětluje pomocí „*regulační teorie osobnosti*“. Základem této teorie je existence instrumentu v lidské psychice, který ovlivňuje, zda pomoci, nebo ne především v okamžiku, kdy je pro jedince poskytnutí pomoci žádoucí. Existují jedinci, kteří pomáhají druhým, neboť je takové jednání společensky pozitivně přijímáno, koreluje s normami dané kultury, díky pomoci druhým prožívají pozitivní emoce. V takových případech se toto chování jeví jako altruistické, je však postaveno na egoistických motivech. Právě motivace altruistického činu je klíčová k posouzení pravé podstaty. Motivace může být: „*edocentrická*“ – očekáváme změnu ve vlastním sebehodnocení, měníme svůj postoj, případně roli, pomáháme, abychom změnili něco u sebe samých. „*Exocentrická*“ – očekáváme změnu u druhého, zlepšujeme jeho situaci, sebehodnocení, případně zabraňujeme zhoršování situace, pomáháme bez nároku na vlastní uznání a prospěch. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 45-47).

Podobně jako altruismus je prosociální chování možné typologizovat na základě motivace k pomáhání druhým. Typologii dle G. Carla a B. A. Randallové definuje následující:

- „*altruistické prosociální chování (altruistic prosocial behaviour)*“: hlavním motivačním faktorem je soucit, pomáháme druhým, protože následujeme normy a pravidla, případně hodnoty osobní a kulturně podmíněné. Anticipujeme zlepšení situace druhého člověka a neočekáváme za své chování odměnu. Praktickým příkladem může být dobrovolnická činnost realizovaná formou pomoci lidem bez domova.
- „*kompliance (compliant prosocial behaviour)*“: hlavním motivačním faktorem je snaha zachovat se správně. Nejedná se o spontánní pomoc, ale přímo, či nepřímo vyžádanou. V takovém případě jedinec pomáhá, pokud je tato činnost shodná s vlastními principy a obecně platnou normou. Tento druh pomoci je často motivován potencionálním získáním uznání. V praxi jde například o pomoc kolegovi, který si neví rady s pracovním problémem.

- „*emocionální prosociální chování (emotional prosocial behaviour)*“: hlavním motivačním faktorem je empatie, jedná se o pomoc založenou na prožívaných či sdílených pocitech při emočně vypjaté situaci.
- „*veřejné prosociální chování (public prosocial behaviour)*“: hlavním motivačním faktorem je uznání od druhých a úcta, neboť k realizaci pomoci druhému dochází před publikem. Tato situace je běžně motivovaná egoisticky. Praktickým příkladem může být finanční příspěvek předávaný v přímém přenosu benefiční akce v televizi.
- „*anonymní prosociální chování (anonymous prosocial behaviour)*“: hlavním motivačním faktorem je dobrý pocit z vykonaného skutku, jde o pomoc, kdy adresát nezná totožnost pomáhajícího. Klasickým příkladem jsou dárcovské příspěvky formou DMS různým jednotlivcům, organizacím a skupinám.
- „*prosociální chování v naléhavých situacích (dire prosocial behaviour), emergentní prosociální chování*“: hlavní motivační faktor tvoří nezištná pomoc druhým a odvaha. Pomoc je poskytována ve vypjatých situacích označovaných jako krizové. Základním znakem je časová omezenost, ve které se pomoc odehrává. V praxi se jedná například o pomoc člověku, který se stal účastníkem dopravní nehody.

(Záškodná, Mlčák, 2009, s. 50-51)

Jak se obecně prosociální chování projevuje? V případě pomoci rodině nebo dobrým přátelům je dobrý skutek nebo samotná pomoc přirozená a ne neobvyklá. V takovém případě je zainteresovaná emoční vazba k daným subjektům, blízkost, sdílení genetických informací, důvěra atd. Větší pozornost tedy upínáme k případům, kde jedinci pomáhají nezištně neznámým osobám. Tedy se zaměřujeme na jeden z charakteristických rysů chování pracovníků pomáhajících profesí. Základní odůvodnění prosociálního chování leží v sociální výměně. Sociální výměna vychází z teorie sociálních interakcí: dochází k výměně podnětů informací, při které je nutné mít na zřeteli zisk z dané interakce. Zisk je v tomto případně míněn v nejrůznější podobě: může jít o materiální odměnu (například v případě navrácení ztraceného psa za nálezně), duševní vlastnictví (věnované umělecké dílo, věnování v knize) nebo dobrý pocit z vykonaného skutku. Prosociální chování má podobně jako schopnost empatie základ ve výchově. V případě jednotlivých činů hovoříme o přímé úměře: čím nepříjemnější, komplikovanější a náročnější je úkol, který musíme splnit, tím větší je naše uspokojení. Tato úměra však nemusí korelovat vždy: můžeme se snažit, jak chceme, ale naše konání nemusí druhá strana náležitě ocenit, což může vést k pocitům frustrace nebo

neuspokojení. V případě prosociálního chování vždy zvažujeme, jaké jsou klady a záporny v dané situaci, co nám čin získá, co ztratíme. Fakt, jestli poskytneme pomoc, ovlivňuje:

- „náklady spojené s pomocí (energie, překážky, čas, znalosti, nepříjemný zážitek, potenciální poškození organismu)
- náklady při neposkytnutí pomoci (sebeobviňování, případně kritika od jiných lidí)
- odměna spojená s pomocí (sebeocení, ocenění od člověka, kterému byla poskytnuta pomoc, případně ocenění od jiných lidí)
- odměna při neposkytnutí pomoci (prospěch z vykonávání vlastní, právě probíhající činnosti)“

(Výrost, Slaměník, 2008, s. 285-287)

Podobnou klasifikaci nabízí také Zášková a Mlčák, kteří prosociální chování nahlíží z hlediska pravděpodobnosti poskytnutí pomoci. Jak výzkumy ukázaly, tato pravděpodobnost úzce koreluje s tím, jak často pomáháme. Prosociální chování se dá osvojit podobně jako jiné sociální dovednosti. Čím častěji vystoupíme ze své komfortní zóny a nabídneme pomoc, tím přirozenější se pro nás tento proces stává. Na druhou stranu je nutné uvést, že problematiku nezištného pomáhání ovlivňuje velké množství faktorů. Proto se tato látka stala vhodným materiálem k psychologickým experimentům. Ve většině situací pomáhající odhaduje případné ohrožení vlastní osoby a zároveň vložené úsilí a celkové náklady. Na základě této rovnice se rozhodne pomoc poskytnout, či neposkytnout. Avšak určit, kdy a za jakých jedinců obecně dochází k aktu prosociálního chování, je velice komplikované. Vzhledem k množství faktorů (včetně individuality osobnosti každého z nás), které problematiku ovlivňují, nedošlo mezi odbornou veřejností k obecně platné teorii aplikovatelné plošně. Zvláštní výjimku tvoří krizové situace, kdy je pravděpodobnost poskytnutí pomoci obecně velice vysoká, pokud je osoba sama přítomna. V případě, že se sami staneme účastníky nebo bezprostředními pozorovateli hromadného neštěstí a máme možnost zasáhnout, je pravděpodobnější, že lidem kolem sebe pomůžeme, než když se o podobném incidentu dočteme v novinách. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 52-53).

Svou roli v poskytování pomoci hraje také gender. Ačkoliv společenský stereotyp velí, že ženy mají k pomáhání mnohem blíže, opak je pravdou. V nouzových situacích poskytuje pomoc mnohem více mužů než žen. V běžných životních situacích je tomu naopak. Z dlouhodobého hlediska, například v práci pomáhajících profesí nebo z hlediska dobrovolnictví, jsou zainteresovány více ženy než muži. (Práce pomáhajících profesí nemusí muže samozřejmě přitahovat z jiných důvodů než nižší míra pravděpodobnosti prosociálního

chování, jde například o problematiku kariérního postupu, povahy činností nebo finančního ohodnocení, atd.). Angažovanost v prosociálním chování souvisí s mírou empatie, která je obecně u žen vyšší než u mužů. Empatie tvoří základ prosociálního chování, je tedy bazálním předpokladem. V této souvislosti hovoříme především o emoční empatii, jejímž základem je vytvoření vazby, sociální odpovědnosti a emoční zainteresovanosti. (Zášková, Mičák, 2009, s. 53-54).

c. Význam empatie u pomáhajících profesí

Schopnost empatie je řazena na první místa důležitosti psychologických aspektů v profesi pracovníků pomáhajících profesí. Mezi prvními ji zmiňují Kraus (2008), Géringová (2011), Laca (2011), Bobek a Peniška (2008) a další. Také z hlediska sebehodnocení sociálních pracovníků je empatie řazena na první místo v žebříčku důležitosti, a to z pohledu samotných sociálních pracovníků, jak ukazují výsledky projektu GAJU č. 117/2013/H.

Jak bylo řečeno v předchozí podkapitole, empatie je základem prosociálního chování. Prosociální chování je jedním ze základních rysů práce pomáhajících profesí. Jak ale zhodnotit empatii přímo v činnosti sociálního pedagoga? Strnadová zmiňuje problematiku empatického naslouchání, jenž Bobek a Peniška považují za správný základ interakčního procesu s klientem. (Strnadová, 2011, s. 108), (Bobek, Peniška, 2008, s. 45).

Empatické naslouchání má základ v empatii, kterou Strnadová definuje jako schopnost vcítění se ve velmi širokém slova smyslu: „*slyším nejen ušima, ale i očima a srdcem.*“ (Strnadová, 2011, s. 108). O empatickém naslouchání můžeme hovořit v tu chvíli, kdy nejen aktivně slyšíme, ale také předávané dokážeme zpracovat. Je nutné nejen poslouchat, ale také pochopit. Sledovat souvislosti a následně interpretovat poznané. Pro tento proces není vždy nutná racionální úvaha či logický sled jednotlivých kroků a pravidel. Naopak tento proces může být na škodu. Empatické naslouchání má tři fáze:

- *identifikace emocí*: proces, kdy klient projeví své emoce a je na pracovníkovi, jak je rozpozná. V této fázi je nutná adekvátní reakce, je třeba se vyvarovat nežádoucích responzí (stejně jako v případě aktivního naslouchání), které by mohlo klienta přerušit a poskytnout podnět k uzavření se.
- *vyslechnutí všech faktů se snahou porozumět souvislostem*: situaci, kterou klient popisuje, vždy doprovází obrovská škála emocí. Je na pracovníkovi, aby dokázal vyslechnout vše, co klient sděluje. Společně pak mohou hledat gró problému. V této

fázi je vhodné parafrázovat, co klient říká. Nejen k upevnění řečeného, ale především ke správnému pochopení. Zároveň klient dostává okamžitou zpětnou vazbu. Informace znovu zopakované jinými ústy a odlišnými slovy mohou na celou situaci vrhnout zcela nové světlo.

→ *nechte člověka vyřešit jeho problém*: mnoho pracovníků pomáhajících profesí má tendenci převzít odpovědnost za své klienty a ve snaze pomoci je zbaví možnosti svobodně se rozhodovat a dospět k samostatnosti. Někteří klienti přicházejí pouze z důvodu sdílení svých pocitů a problémů a tato pomoc je dostatečná. Další požadují konkrétní rady, řešení, převzetí problému. Je esenciální najít správnou míru, díky které je možné doprovázet, ale ne vést. (Strnadová, 2011, s. 108-109).

Empatické naslouchání je složitý, komplexní proces. Vyžaduje plnou akceptaci klienta i sebe samého, klade na pracovníka náročný úkol. Zde uvádíme některé chybné reakce, kterým by se měl pomáhající pracovník vyvarovat: „*popírání pocitů, hodnotící reagování, zobecňující reagování, kladení otázek, vyjádření soucitu, předsudky a odhadování, rady, jak situaci řešit, obrana oponenta svěřujícího se, neverbální projevy* (Strnadová, 2011, s. 109-110).

Empatie u pracovníků pomáhajících profesí dále souvisí s akceptací. Pokud druhého odsuzují, moji empatii nelze považovat za autentickou. Být dostatečně otevřený a dokázat nehodnotit, s čím nesouhlasíme, je v práci sociálního pedagoga velice důležité. Samozřejmě i takový pracovník má právo nesouhlasit, nelze o to být ve shodě s klientem vždy. Avšak i nesouhlas je možné vyjádřit citlivě, na základě empatií získaných informací. Odmítnutí či nesouhlas je vhodné vyjadřovat osobně, zúčastněně, přímo a citlivě (Géringová, 2011, s. 73-76).

Sand zmiňuje také chvíle, kdy je pro pomáhajícího obtížně vcítit se do pocitů druhé osoby, a to z možných osobních důvodů nebo problémem s akceptací klienta. I v takovém případě vyzdvihuje snahu. I v případě, že nedokážeme přesně odhadnout, jaké pocity druhý prožívá, je nutné, aby druhý věděl o naší přítomnosti a snaze. V takové fázi je také důležitá *citová rezonance*: zrcadlení pocitů nejen verbálním projevem, ale doprovázené vhodnou mimikou, gestikou a haptikou. Ve stejné míře klade důraz na využití ticha a mlčení při pomáhání. V procesu, kdy se klient snaží vyřešit své vlastní komplikované emoce, nebo popírá jisté skutečnosti, může náš verbální projev jeho prožívání přerušit. V takové chvíli je ticho ideálním prostředkem, jak může později zaznít to, co ještě nebylo vyřčeno. Empatické vcítění nemusí být vhodným prostředkem za každých okolností. V případě, že se člověk

například dostane do situace, která u něj vyvolává pocity studu a trapnosti a to vše ještě za přítomnosti publika, i dobře míněný empatický projev se může obrátit v negativní postup. Je proto nutné přemýšlet i o dalších okolnostech, které pomoc doprovázejí. (Sand, 2018, s. 34-35).

Shrnutí kapitoly:

- Empatie je základním psychologickým aspektem v práci pomáhajících profesí. V determinaci empatie dochází ke krizi pojetí: jedná se o vlastnost, stav i proces. Vývojové zkoumání termínu empatie probíhalo současně v teoretických psychologických disciplínách i psychoterapii. Dřívější pojmy nahrazující výzkum empatie: sympatie (ve smyslu úcty a náklonnosti), vcítění (dnes překonáno pojmem empatie, který má širší záběr).
- K vývoji empatie dochází v dětství, klíčová je ale po celý život k orientaci v sociálním prostředí. Definujeme dva druhy empatie: poznávací a emocionální. Základní modely empatie jsou emocionální koncepce empatie, kognitivní koncepce empatie, emocionálně kognitivní koncepce empatie.
- Prosociální chování je kategorií sociálního chování, jehož je empatie základem. Altruismus je někdy považován za druh prosociálního chování, jindy za druh chování, kdy za vykonaný čin akceptujeme nulový zisk, někteří autoři existenci altruismu zcela odmítají.
- Význam empatie u pomáhajících profesí je klíčový, tvoří základ poskytované pomoci. V souvislosti s pomáhajícími profesemi hovoříme o empatickém naslouchání, které má tři fáze: identifikace emocí, vyslechnutí všech faktů se snahou porozumět souvislostem, nechat člověka vyřešit jeho problém.

8. Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jaké psychologické aspekty jsou účastny při práci sociálního pedagoga v oblasti sociální práce, jak se projevují, jaký mají význam. Profesní zaměření sociálního pedagoga je momentálně v České republice determinováno většinou dvěma způsoby: v pozici sociálního pracovníka a při práci ve školských zařízeních v multiplárních profesích. Jak uvádí Kraus, přínos sociálního pedagoga tkví především v jeho možnosti pedagogicky působit. Tento aspekt zcela chybí v oblasti vzdělávání a aplikovaných znalostí u sociálních pracovníků. Naopak na rozdíl od pedagogických profesí má sociální pedagog výhodu ve vzdělání v mnoha sociálních vědách, které se soustřeďují na pomoc v nejširším slova smyslu (Kraus, 2008). Psychologické aspekty práce sociálního pedagoga tedy nutně vycházejí z multidisciplinárního charakteru samotného oboru sociální pedagogiky. Sociální pedagog se řadí mezi pracovníky pomáhajících profesí. Dá se předpokládat, že obecné psychologické aspekty se u všech pracovníků shodují, jelikož jejich posláním je právě zmiňovaná pomoc. Nejen odborná veřejnost, ale také výzkumy mezi lidmi a sebepojetí samotných pracovníků pomáhajících profesí ukazuje, že mezi nejnütnější psychologické aspekty (dále zmiňované také jako vlastnosti, kompetence, klíčové kompetence aj.) se řadí především schopnost komunikovat s lidmi, projevovat empatii, být schopný vhodné interakce. Na základě obsahové analýzy, komparace odborných publikací a výzkumů byly vybrány čtyři hlavní psychologické aspekty: sociální interakce, sociální komunikace, sociální inteligence a empatie.

Cíl diplomové práce byl splněn avšak pouze parciálně. Vzhledem k nedostatku odborných publikací specializujících se přímo na problematiku specifík pozice sociálního pedagoga byla ke komparaci použita nejen primární literatura zaměřující se přímo na sociální pedagogiku (především publikace B. Krause, S. Bendla, S. Laca a dalších), ale i sekundární zdroje pojednávající o sociální psychologii či specifických pracovníků pomáhajících profesí (například M. Nakonečného, I. Řezníčka, H. Záškové a Z. Mlčáka, N. Hayes a dalších). Ke komparaci byly nadále využity odborné články (například z periodika Sociální pedagogika) a také cizojazyčné zdroje (příspěvky K. Albrechta, J. Stora, aj.). Komparace s odbornou literaturou se jevila jako komplikovaná vzhledem k odlišnému pojetí sociální pedagogiky a profesnímu uplatnění sociálního pedagoga v zahraničí, které je rozdílné od našeho kulturně-sociálního kontextu. Cizojazyčné zdroje proto doplňují především obecnou charakteristiku problematiky psychologických aspektů.

Sociální interakce je základem všech mezilidských vztahů. Každý jedinec je součástí interakčních procesů v různých podobách, jsou esenciální při komunikaci. Sociální interakce u pomáhajících profesí tvoří potřebný rámec, ve kterém mohou pracovníci žádoucím způsobem působit na klienta.

Sociální komunikace představuje základní nástroj interakce s lidmi ve společnosti. V práci sociálního pedagoga se úžeji zaměřujeme na pojem sociálně pedagogická komunikace, která má daný řád a jejímž cílem je pedagogické ovlivňování. Právě tento psychologický aspekt diferencuje sociálního pedagoga od sociálního pracovníka, jehož nástrojem může být efektivní komunikace, empatický rozhovor apod., ale pedagogický rys komunikace postrádá. Během komunikačního procesu využíváme různé styly komunikace (například konvenční, operativní aj.), sociální pedagog by se ale měl vyvarovat manipulace v komunikaci.

Sociální inteligence představuje souhrn sociálních dovedností, které sociální pedagog využívá při interakčních procesech s klientem. Jsou esenciální při tvorbě mezilidských vztahů i základní orientaci ve společnosti. V odborné literatuře nedochází ke konsensu v terminologii, pojmy sociální inteligence a sociální kompetence jsou používány jako synonyma, případně je jeden nadřazen druhému. Sociální kompetence je možné a žádoucí rozvíjet. Součástí kapitoly sociální inteligence je aktivní naslouchání. Tato sociální dovednost umožňuje pracovníkům pomáhajících profesí efektivní práci s klientem, zaměřuje se na jeho potřeby a umožňuje vhodnou formu kooperace.

Empatie je často skloňovaným pojmem především u pracovníků pomáhajících profesí. Tato práce nahlíží empatii jako složitý konstrukt s multifaktorovým pojetím. Vzhledem k rozsahu se však omezuje na základní modely a teorie empatie a nadále vyzdvihuje význam empatie u pomáhajících profesí, a to především v souvislosti s prosociálním chováním. Ať už přemýšlíme o empatii jako o vmýšlení nebo o vcítění, její signifikance v přístupu ke klientovi je zásadní.

Přínosem této práce je ukázat, jaký teoretický psychologický rámec vymezuje práci sociálního pedagoga v oblasti sociální práce. Ačkoliv je u nás tato pozice stále minoritní, má sociální pedagog co nabídnout a jeho široké zaměření napříč obory znamená velkou výhodu. Čtyři základní psychologické aspekty, které byly vybrány, nejsou jediné, o které se práce sociálního pedagoga opírá. V rámci prohloubení tématu by bylo možné zohlednit také další jevy. Zároveň by tato práce mohla obsahovat i empirickou část, ve které by bylo možné

vybrané psychologické aspekty ověřit ve výzkumu a výsledky dále interpretovat. Práce by mohla být přínosná pro studenty a absolventy oboru Sociální pedagogika a příbuzným disciplínám, stejně tak jako pracovníkům pomáhajících profesí.

9. Zdroje

- 1) ARGYLE, Michael, Adrian FURNHAM a Jean Ann GRAHAM. *Social situations*. New York: Cambridge University Press, 1981. ISBN 9780521298810.
- 2) BENDL, Stanislav. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-881-3.
- 3) BOBEK, Milan a Petr PENIŠKA. *Práce s lidmi: učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese : s úvodem do filozofie práce s lidmi, systémových věd a psychologie*. Brno: NC Publishing, 2008. Gaia. ISBN 978-80-903858-2-5.
- 4) BUBER, Martin. *Já a Ty*. Přeložil Jiří NAVRÁTIL. Praha: Kalich, 2005. Kairos (Kalich). ISBN 80-7017-020-4.
- 5) GARDNER, Howard. *Multiple Intelligence- The Theory in Practice*, 1. vyd. NY: Basicbooks, 1993. ISBN 0-465-01822-X.
- 6) GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-394-3.
- 7) GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- 8) HÁJEK, Karel. *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978- 80-262-0221-9.
- 9) HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2015. 134 s. ISBN 978-80-246-2843-1.
- 10) HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.
- 11) HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4.
- 12) HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-415-X.
- 13) HATÁR, Ctibor. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF Nitra, 2010. ISBN 978-80-8094-664-7
- 14) HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- 15) HIGHAM, P. *Post-Qualifying Social Work Practice*. Londýn, SAGE Publications, 2009. ISBN 978-1-4129-4643-8

- 16) JANIŠ, Kamil. *Vybraná témata ze sociální pedagogiky: distanční studijní opora*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2014. ISBN 978-80-7510-101-3.
- 17) KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4.
- 18) KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- 19) KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.
- 20) KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK a Jozef VÝROST, ed. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0180-4.
- 21) KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.
- 22) KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- 23) KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Já a ty: pohled do "tajů" sociálně-psychologických studií dyadické interakce - co víme o setkání a o jednání člověka s člověkem : o zdravých vztazích mezi lidmi*. Praha: Avicenum, 1977. Život a zdraví (Avicenum).
- 24) LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.
- 25) LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU, 2008. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-466-2.
- 26) MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-331-4.
- 27) MEARNS, Dave a Brian THORNE. *Terapie zaměřená na člověka: pro využití v praxi*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3881-9.
- 28) MLČÁK, Z. (ed.) *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava : Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-129-3.
- 29) MIKOŠKA, Petr a Lukáš NOVÁK. *Jak současná věda objevuje empatii: transdisciplinární pohled na klíč k lidské duši*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-290-5.

- 30) MOJŽÍŠOVÁ, Adéla, ed. *Kapitoly sociální práce v praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN 978-80-7394-074-4.
- 31) NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- 32) NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- 33) O'BRIEN, Emma Zara. *Psychology for social work: a comprehensive guide to human growth and development*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015. ISBN 9781137576620.
- 34) PODGÓRECKI, Józef. *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava: Repronis, 1998. ISBN 80-86122-20-4.
- 35) PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.
- 36) PRIBULA, M. - PALA, G.: *Stručne o komunikácii*. Prešov : Pro communio, 2006. ISBN 80-969416-2-3.
- 37) PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- 38) ROZSYPALOVÁ, Marie, Alena MELLANOVÁ a Věra ČECHOVÁ. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8.
- 39) RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.
- 40) ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- 41) ŘEZNÍČEK, Ivo. *Metody sociální práce: podklady ke stážím studentů a ke kazuistickým seminářům*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 5. ISBN 80-85850-00-1.
- 42) SAND, Ilse. *Citlivý pomocník: vysoká citlivost v pomáhajících profesích*. Přeložil Markéta KLIKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1300-0.
- 43) SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka: [podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích]*. Praha: Portál, 2008. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-369-7.

- 44) SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, ed. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.
- 45) SOBKOVÁ, Petra, Milena ÖBRINK HOBZOVÁ a Helena POSPÍŠILOVÁ. *Sociální pedagogika a její metody*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4885-5.
- 46) STORO, J. *Practical Social Pedagogy: Theories, Values and Tools for Working with Children and Young People*. Bristol: Policy Press, 2013. ISBN 978-14-47305-38-5:
- 47) STRNADOVÁ, Věra. *Interpersonální komunikace: monografie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-157-0.
- 48) ŠPAČKOVÁ, Alena. *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět*. Praha: Grada, 2011. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3810-9.
- 49) ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času a sociální psychologie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o., 2018.
- 50) ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-36-9.
- 51) VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
- 52) VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
- 53) Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. [online]. Dostupný z WWW: https://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf
- 54) ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.

Online a časopisecké zdroje:

- 1) [online]. Copyright © Karl Albrecht. All rights reserved. [cit. 9.01.2019]. Dostupné z: <https://www.karlalbrecht.com/siprofile/siprofiletheory.htm>
- 2) projekt GAJU č. 117/2013/H „Pojetí kvality sociální práce v souvislosti se sebedefinováním sociálního pracovníka a jeho pomáhající profese“
- 3) GULOVÁ, Lenka, Martina KUROWSKI a Petr SOJÁK. Sociální pedagog do škol (?). *Sociální pedagogika/ Social Education*. Masarykova univerzita v Brně, 2014, 2(2), 130-131. ISSN 1805-8825.
- 4) Hämäläinen, Juha. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*. 3. 69-80. 10.1177/1468017303003001005.
- 5) JUAN LÓPEZ, Sabino de. Social Education: Educational Activity and a Social Profession. *Sociální pedagogika/ Social Education*. 2017, 5(1), 91-94. ISSN 1805-8825.
- 6) KADLECOVÁ, Šárka. Efekt přihlížejícího. Metodický portál: Články [online]. 12. 11. 2013. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/17893/EFEKT-PRIHLIZEJICIHO.html>>. ISSN 1802-4785.
- 7) KALKHOFF, Will; GREGORY JR, Stanford W. Beyond the issues: Nonverbal vocal communication, power rituals, and “rope-a-dopes“ in the 2008 presidential debates. *Current Research in Social Psychology*, 2008, 14.3: 39-51.
- 8) KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi*: článek online. 2. 12. 2009. Dostupný z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/nonverbalni-komunikacehtml>>
- 9) Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika/ Social Education*, 4(1), 67–71. doi:10.7441/soced.2016.04.01.04
- 10) MARYNOWICZ-HETKA, Ewa. Social Pedagogy and Social Work: An analysis of their Relationship from a Socio-pedagogical Perspective. *Sociální pedagogika / Social Education* [online]. 2016, 4(1), 13-24 [cit. 2019-02-20]. DOI: 10.7441/soced.2016.04.01.01. ISSN 18058825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/Article-SocEd_Social-Pedagogy-and-Social-Work.pdf
- 11) MLČÁK, Zdeněk. Teoretické problémy konceptualizace empatie v sociální a vývojovém kontextu. *Psychologie a její kontexty: odborný recenzovaný časopis pro teoretické i praktické otázky uplatnění psychologie v životě dnešního člověka* =

Psychology and its contexts : peer-reviewed journal for theoretical and practical issues of the psychology in modern life. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISSN 1805-9023.

- 12) Öbrink Hobzová, M., Siarda Trochtová, L., & Sobková, P. (2017). Národní identita v multikulturním prostředí [National identity in multicultural environment]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 27–41.
<https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.03>
- 13) NEŠPOR, Karel, PERNICOVÁ, Hana a CSÉMY, Ladislav. Prevence problémů působených návykovými látkami na školách. *Učitelství noviny*, 1995, 98(37), s. 15-18. ISSN 0139-5718.
- 14) NEVORALOVÁ, Monika. Co je prevence. *Klinika adiktologie* [online]. Praha, 2011 [cit. 2019-01-23]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/377/3071/Co-je-prevence>
- 15) PAULÍK, Karel. Ženy a muži v sociální práci. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny*, Olomouc 2004. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 6 s. je dostupný na přiloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.
- 16) Psychologické aspekty pomáhání ...: sborník příspěvků z mezinárodní konference. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2015-.
- 17) A common platform for social educators in Europe. *Child & Youth Care Forum* 35.5 (Dec. 2006): 375-389. [online]. PsycINFO. EBSCO. [cit.2009-01-23]. Dostupné z WWW: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2007-07698-004&site=ehost-live>

Abstrakt

POBŘÍŠLOVÁ, B. *Psychologické aspekty práce sociálního pedagoga v oblasti sociální práce*. České Budějovice 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce D. Urban.

Klíčová slova

sociální pedagog, sociální pedagogika, sociální práce, psychologické aspekty, sociálně pedagogická komunikace, empatie, sociální interakce, sociální inteligence

Práce se zabývá problematikou psychologických aspektů, které jsou klíčové pro práci sociálního pedagoga v oblasti sociální práce. Determinuje jednotlivé psychologické aspekty vybrané na základě komparace odborné literatury a výzkumů v dané oblasti. Vybrané psychologické aspekty tvoří: sociální interakce, sociální komunikace, sociální inteligence a empatie.

Sociální komunikace akcentuje sociálně pedagogickou komunikaci, kterou sociální pedagog využívá v interakci s klientem. Dále vymezuje problematiku sociálních interakcí, jakožto základu tvorby mezilidských vztahů. Práce určuje základní paradigmaty v oblasti sociální inteligence a sociálních kompetencí, především pracuje s pojmem sociální dovednost. Specificky vymezuje dovednost aktivního naslouchání, které je v práci popsáno jako základ rozhovoru s klientem. V závěru práce vyzdvihuje význam empatie u pomáhajících profesí, definuje modely a teorie empatie. Cílem práce je definovat jednotlivé psychologické aspekty v práci sociálního pedagoga v oblasti sociální práce a uvést je do kontextu práce pomáhajících profesí.

Abstract

Key words

social pedagogue, social pedagogy, social work, psychological aspects, social pedagogical communication, empathy, social interaction, social intelligence

The thesis deals with the topic of psychological aspects which are essential for the work of social pedagogue in the area of social work. It deals with individual psychological aspects selected by comparison of the specific literature and researches in that area. Chosen terms consist of social interaction, social communication, social intelligence and empathy.

Social communication emphasizes social pedagogical communication which is used by the social pedagogue during the communication process with clients. Further, it specifies the problematics of social interaction as a basis of the creation of interpersonal relationships. The thesis defines basic paradigms in the area of social intelligence and social competence, especially it deals with the term of social skill. Specifically, it shows the skill of active listening, which is classified as a basis of dialogue with clients. At the end the thesis emphasizes the significance of empathy among helping professions, it defines models and theories of empathy. The aim of the thesis concerns the definition of individual psychological aspects in the work of social pedagogue in the area of social work and classify them to the context of helping profession.