

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Mezinárodní sociální a humanitární práce

Lucie Chladová

*Repatriační šok u studentů oboru MESOHUP po návratu
ze zahraničních praxí*
Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. ThLic. Jaroslav Franc, Th.D.

2014

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

13. 3. 2014

Lucie Chladová

Poděkování patří zejména respondentům, kteří se ochotně zúčastnili této studie a svou hlubokou sebereflexí odvedli polovinu práce, CARITAS VOŠs a CMTF UPOL, které umožňují kvalitní praktické vzdělávání v oboru, Mgr. Vladislavě Závrské, která s obrovskou trpělivostí a energií sobě vlastní uvedla náš ročník do metodologie sociálněvědního výzkumu a Mgr. et Mgr. ThLic. Jaroslavu Francovi, Th.D. za jeho cenné připomínky k práci.

„There is no greater agony than bearing an untold story inside you.“

Maya Angelou

Obsah

1	Úvod.....	2
1.1	Cíl práce	3
1.2	Povaha a struktura práce	3
1.3	Motivace.....	4
2	Teoretická část	5
2.1	Kulturní šok.....	6
2.1.1	Související pojmy	6
2.1.2	Vývoj teoretických konceptů kulturního šoku	7
2.1.3	Teorie akulturačního stresu	8
2.1.4	ABC koncept.....	9
2.1.5	Stádia kulturního šoku.....	10
2.1.6	Projevy kulturního šoku	11
2.2	Reverzní kulturní šok	12
2.2.1	Průběh v čase.....	13
2.2.2	Projevy reverzního kulturního šoku	15
2.2.3	Determinanty prožívání repatriace	16
2.2.4	Prožívání repatriace – podobné studie	17
2.2.5	Zahraniční praxe na CARITAS VOŠs	19
3	Výzkumná část.....	21
3.1	Cíl práce	21
3.2	Výzkumné otázky	22
3.3	Použité metody.....	22
3.3.1	Fenomenologie jako filozofické východisko	22
3.3.2	Interpretativní fenomenologie	23
3.3.3	Techniky sběru dat	24
3.3.4	Výzkumný soubor	26
3.3.5	Výchozí pozice tazatele.....	26
3.3.6	Etický rozměr studie	29
3.4	Zpracování dat.....	30
3.5	Výsledky	33
3.5.1	Reflexe prožitého období	34
3.5.2	Reflexe návratu	37
3.5.3	Coping.....	38
3.5.4	Vztahy mezi studenty oboru.....	55
3.5.5	Osobnostní a profesní změny	59

3.6	Diskuze.....	62
4	Závěr	65
5	Zdroje.....	68

1 Úvod

Profesní a v přímém důsledku i osobní život humanitárních a rozvojových pracovníků je podmíněčně svázán s častým cestováním a tedy i přizpůsobováním se novým kulturám, podmínkám a způsobům života. Zatímco procesy vyrovnávání se s kulturním šokem a rozvíjení interkulturních kompetencí tvoří již delší čas náplň osnov vzdělávacích programů v tomto oboru, proces návratů do domovské země je zpracováván poměrně roztržitě. Ač existují studie, zabývající se reintegrací do domovského prostředí a problematikou reverzního kulturního šoku (řada jich vznikla například v oblasti vojenské služby nebo vrcholových manažerů pracujících v nadnárodních společnostech), stále chybí ucelenější teoretické koncepty, které by se úzce zabývaly tímto specifickým profesním rozměrem u humanitárních a rozvojových pracovníků.

Výrazným chybějícím článkem je pak propojení výsledků výzkumů v této oblasti s praktickými strategiemi, které mohou pracovníci v pomáhajících profesích využívat nejen pro svůj profesní a osobní růst, ale zároveň pro udržení psychického zdraví a funkčních sociálních vztahů, které jsou realitou jejich profese částečně ohroženy.

Jak lze ověřit například v longitudinální studii Cardoza a kol. (2012, s. 4-5), humanitární pracovníci jsou při výkonu svého povolání vystaveni stresovým situacím, které mohou následně vyvolat deprese, úzkosti, chronický stres, nebo dokonce syndrom vyhoření. Výsledky této studie také dokazují, že hladina prožívaného distresu a deprese je vyšší po návratu ze zahraničních misí.

Z vlastní zkušenosti v oboru v rámci ČR mohu uvést, že vzhledem k všeobecnému tlaku na snižování personálních rozpočtů mezinárodních misí vysílající organizace poměrně důkladně připravují své zaměstnance na odjezd ze země a snaží se usnadnit jejich zapojení do pracovního procesu v zahraničí, ale už bohužel nevěnují zaměstnancům dostatek pozornosti a péče po návratu. Vzhledem ke skutečnosti, že tento trend bude nejspíše pokračovat, přesouvá se odpovědnost za vlastní psychické i sociální prospívání po návratu do rukou humanitárních a rozvojových pracovníků samotných. Ti by proto měli být vybaveni dostatečnými profesními i osobními kompetencemi, které jim umožní tato náročná období překlenout.

CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc realizuje již řadu let ve spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci vysokoškolský program Mezinárodní humanitární a sociální práce, v jehož rámci jsou studenti připravováni na výkon náročné profese humanitárních, rozvojových či

mezinárodních sociálních pracovníků. Povinnou součástí studia je také minimálně tříměsíční zahraniční praxe v oboru. Většina studentů přichází poprvé do kontaktu s realitou profese a práce v zahraniční praxi během této praxe. V této práci je na základě kvalitativního výzkumu popsáno prožívání repatriace studenty oboru Mezinárodní humanitární práce, výsledky pak mohou být využity ke zkvalitňování a přesnějšímu cílení přípravného procesu a následné péče, které jsou poskytovány studentům.

V práci se objevují jak informace, které lze generalizovat ve vztahu k vracejícím se expatriátům v pomáhajících profesích obecně, tak informace, které jsou specifické pro studenty oboru Sociální a humanitární práce. Na tento výzkum zároveň navazuje absolventská práce s názvem „Repatriční šok, jeho specifika a metody zvládnání v pomáhajících profesích“, propojující výstupy tohoto výzkumu s praktickými metodami, které lze využít pro snížení negativních dopadů repatriace a zároveň zvýšení výtěžnosti těchto profesních a osobních zkušeností.

1.1 Cíl práce

Cílem této kvalitativní studie je důkladně popsat prožívání repatriční fáze studenty, kteří se v rámci svého studia oboru Mezinárodní sociální a humanitární práce zúčastnili dlouhodobých zahraničních praxí (3 – 5 měsíců). Práce by měla poskytnout dostatečně přehlednou strukturu prožívání repatriace studenty daného oboru s bližším zaměřením na pomáhající charakter praxí a význam této zkušenosti v rámci profesní formace.

V kontextu této konkrétní studentské skupiny se jedná o první studii svého druhu, jejíž výstupy bude možno použít jak k dalšímu zkvalitňování studentských praxí, tak jako přípravný materiál pro studenty na zahraniční praxe vyjíždějící v budoucnu. Na tuto studii také naváže absolventská práce, zabývající se důkladnějším zpracováním sebraných dat a implementací výstupů studie do praxe. Zejména z tohoto důvodu se práce nezabývá metodami vyrovnávání se s ponáratovým syndromem, které budou zpracovány v rámci práce absolventské.

1.2 Povaha a struktura práce

Práce je založena na empirickém kvalitativním výzkumu mezi studenty CARITAS VOŠs, který probíhal na podzim r. 2013. Epistemologickým východiskem studie je

interpretativní paradigma, zvolenou metodou výzkumu pak fenomenologická perspektiva, která nejlépe odpovídá požadovanému výstupu. Jak píše Smith a Osborn (2003, s. 53), fenomenologický přístup zahrnuje detailní prozkoumání životního světa respondenta; pokouší se poznat osobní zkušenost. Konceptuálně je práce dělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je v podobě důležitých milníků shrnut dosavadní vývoj teoretických konceptů kulturního a reverzního kulturního šoku, reagující na stále častější přesuny jednotlivců mezi různými kulturními prostředími. Praktická část zpracovává metodologická východiska a následně výsledky výzkumu, dělené do tematických kategorií, které vzešly ze struktury sebraných dat.

1.3 Motivace

Ke studiu fenoménu repatriačního šoku mě motivuje hned několik faktorů. Prvním a patrně nejsilnějším z nich je vlastní prožitek repatriace a kontakt s dalšími studenty, kteří cítí potřebu situaci zpracovat. Protože je CARITAS VOŠs jednou ze škol, která klade na kvalitní praktické vzdělávání a osobnostní rozvoj studentů velký důraz, skutečnost, že se se studenty v repatriačním stádiu pracuje poměrně málo, může být důkazem toho, že fenomén není dostatečně popsán a proto zatím nebyl identifikován jako hodný zvýšené pozornosti.

Dalším motivačním faktorem je bezpochyby zájem o psychologický rozměr pomáhajících profesí. Již během studia si většina studentů ověří, že práce v pomáhající profesi přináší spoustu dobrého – pocit osobního naplnění, smysluplnosti pracovní činnosti a vědomí přesahu denní činnosti ve směru k naplňování hodnot obecného dobra a prospívání lidstva jako celku. Na druhou stranu nelze nereflektovat, nakolik práce v této oblasti ovlivňuje osobní vztahy a obecné sociální prospívání, protože každý krok v rámci profesní formace se nezbytně odráží i v osobním nastavení a zvnitřněných hodnotách.

Rozvojová, humanitární a mezinárodní sociální práce je profesionální aktivitou, která od pracovníků v této oblasti vyžaduje každodenní sebereflexi, vysokou sebedisciplinovanost a schopnost kritického vnímání okolí i sama sebe. Zároveň přináší do každodenní činnosti řadu etických dilemat a problémů, nehledě na neustále se měnící okolnosti, ve kterých pracovníci působí. Legitimita, efektivita a důsledky jejich práce proto musí být samotnými pracovníky neustále přezkoumávány. Kombinace těchto faktorů ústí v poměrně vysokou psychickou zátěž, se kterou je třeba důsledně pracovat.

2 Teoretická část

Teoretická část této práce je postavena na dvou základních fenoménech, spojených s delším pobytem v zahraničí a následným návratem do domovské země – jsou jimi kulturní šok a reverzní kulturní šok.

Část popisující prožívání kulturního šoku je zařazena zejména proto, že veškeré teoretické koncepty reverzního kulturního šoku jsou s konceptem kulturního šoku neoddělitelně spjaty a pochopení prožívání v literatuře lépe popsaného kulturního šoku je nezbytné pro uvědomění si rizik i přínosů šoku z vlastní kultury.

Důležitou výchozí informací, která však vyplývá ze všech shrnutých konceptů pouze implicitně, je skutečnost, že kulturní či reverzní kulturní šok nelze kvantifikovat, nejde tedy o diagnózu, či onemocnění, jehož přítomnost u jedince by bylo možno měřit. Jeho prožívání je výrazně variabilní a liší se od jedince k jedinci. O kulturním šoku tedy nelze hovořit v absolutních kategoriích (jedinec kulturní šok prožívá či neprožívá). Jediným a stále špatně měřitelným rozměrem je vážnost psychických obtíží, které jsou s výjezdem do zahraničí nebo repatriací spojeny. Řada teoretiků (např. Berry ve své teorii akulturačního stresu), se již kriticky vyjádřila k poměrně nešťastnému pojmenování akulturačních procesů jako „šoku“, který implikuje nárazovost a patologii, i když se ve skutečnosti jedná o přirozenou, v čase se vyvíjející a proměňující reakci na změnu prostředí. Jak definoval Church (1982, podle Sahina, 1990, s. 177), kulturní šok je normální způsob adaptace na novou kulturu, projevující se symptomy jako je úzkost, pocity bezmoci nebo podrážděnost.

Součástí teoretické části by mělo být i shrnutí diskuze nad dosavadními poznatky o tématu v časopise Sociální práce/Sociální práce. Dle dostupných informací nebyl na toto téma v časopise publikován žádný příspěvek.

Teoretickou část bych ráda otevřela citátem profesora M. Paige (1986), který velmi jednoduše shrnuje podstatu prožitku dlouhodobého pobytu v zahraničí a následného návratu:

„Kulturní šok je dlouho očekávaný konflikt s neznámem. Reverzní kulturní šok je naprosto nečekaným konflikt s tím, co důvěrně známe.“

2.1 Kulturní šok

Následující kapitola shrnuje důležité teoretické koncepty popisující kulturní šok a zároveň jejich vývoj, který dobře ilustruje určitou postupnou změnu paradigmatu, která v nahlížení tohoto fenoménu v minulých dekadách nastala. Popsaná změna paradigma může přispět k lepšímu a komplexnějšímu pochopení celé problematiky, která je v pedagogické sféře dle mého názoru stále nahlížena dosti izolovaně a pouze v negativním kontextu.

Pojem kulturního šoku poprvé vymezil antropolog Kalervo Oberg. O kulturním šoku píše jako o nemoci z povolání, rozvíjející se u osob, které vycestovaly na delší dobu do zahraničí. Dle Oberga je kulturní šok způsoben úzkostí pramenící ze ztráty jedinci známých znaků a symbolů společenského styku (Oberg, 1960, s. 177). Ač je Oberгова teorie v určité míře poplatná době, ve které vznikala, základní koncept přes četné snahy nebyl výrazněji překonán. Hlavními symptomy kulturního šoku jsou pocity bezmocnosti a závislosti na osobách stejné národnosti, situaci nepřiměřené návaly hněvu, odkládání či odmítání studia jazyka hostitelské země a silná touha vrátit se domů (Oberg, 1960 s. 178).

S rapidně postupující globalizací světa je fenoménu kulturního šoku věnováno čím dále více pozornosti. Již dávno nejde o situaci, zažívanou několika málo vybranými skupinami, jako jsou misionáři, novináři a cestovatelé. S rostoucí četností studijních pobytů, provázaností obchodního světa, zvyšující se migrací a nárůstem rozvojové pomoci je s kulturním šokem konfrontováno stále více lidí a to zejména v profesní sféře.

Podle informací OECD žilo v roce 2000 v jiné než domovské zemi přibližně 175 milionů lidí. Toto číslo bohužel nerozlišuje mezi nucenými a dobrovolnými migracemi, přesnější statistika dosud není dostupná (Harrison, Britton, Swenson, 2003, s. 3).

2.1.1 Související pojmy

Terminologie související s konceptem kulturního šoku pochází zejména z oblasti interkulturní psychologie. Protože jde o pojmy často používané i laickou veřejností, v mnoha případech dochází k určitému zkreslení významu, který může být přenášen i do odborné sféry, proto se ukázalo jako velmi vhodné v úvodu teoretické části používané termíny vysvětlit. V následujícím textu jsou pojmy definovány v původním významu, tak jak jsou používány v této práci.

Studium zdrojů a projevů diverzity lidského chování při adaptaci na kulturní kontext je jedním z důležitých témat interkulturní psychologie. Novým trendem posledního vývoje této disciplíny je nahlížení kultury jako stále se měnícího kontextu důsledkem její vnitřní dynamiky a kontaktu s jinými kulturami (Berry, Sam, 1997, s. 293). S fenoménem kulturního šoku souvisí zejména následující pojmy:

Akulturatione. Akulturatione je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur (Brouček, 1991 podle Průchy, 2012, s. 49). Při porovnání s definicemi dalších autorů (např. Redfield, Linton a Herskovist) je zřejmé, že termín „trvalý styk“ v Průchově definici znamená dlouhodobý, nikoliv stále trvající. K procesu akulturatione tedy dochází i při dočasném styku odlišných kultur.

Psychická akulturatione. Zatímco akulturatione je procesem skupinovým, psychická akulturatione je proces zapříčiňující psychickou změnu na úrovni jedince. Toto zpřesnění terminologie navrhl Graves (1967, Berry, Sam, 1997, s. 294). Ač to není zcela vhodné, oba pojmy bývají v literatuře běžně zaměňovány. I v této práci je pro přehlednost textu pro psychickou akulturatione využíváno pojmu akulturatione.

Asimilace. Asimilace je pouze jedním z možných výstupů akulturatione (dalšími jsou integrace, separace a marginalizace), kdy se jedinec či jedinci výrazněji nesnaží zachovat kulturní identitu domovské země a aktivně vyhledávají kontakt s hostitelskou kulturou; tento pojem je zde zmíněn, protože terminologicky často dochází k nevhodnému stírání rozdílů mezi akulturationí a asimilací (Berry, Sam, 1997, s. 294).

Adaptace. Adaptace je výstupem procesu akulturatione, kdy v závislosti na různých faktorech dojde buď k lepšímu přizpůsobení nového jedince (nebo skupiny) a hostitelského prostředí nebo k ustálení vzorce konfliktu mezi oběma aktéry (Berry, Sam, 1997, s. 299).

2.1.2 Vývoj teoretických konceptů kulturního šoku

K rozsáhlejšímu výzkumu analyzujícímu psychické obtíže studentů vzdělávajících se v zahraničí došlo až v druhé polovině 20. století (Ward, Bochner, Furnham 2001, podle Zhou, Jindal-Snape, Topping a Todman, 2008, s. 63). Tato skutečnost silně souvisela s pomalu se rozvíjejícím fenoménem studijních pobytů v zahraničí. Prvotní výzkumy byly ovšem v souvislosti se současným vědeckým paradigmatem orientovány spíše klinicky, medicínsky. Jak píše Zhou, zprvopočátku byly tyto výzkumy silně ovlivněny tradičními pohledy na migraci ve vztahu k duševnímu zdraví (Zhou, Jindal-Snape, Topping,

Todman, 2008, s. 63). K teoretickým konceptům pohlížejícím na kulturní šok jako na klinický problém by bylo možno přiřadit např. přístupy Wellse (sociální darwinismus), Bowlbyho (psychoanalýza) nebo Mertona (strukturální funkcionalismus). Zastánci medicínského modelu věří, že emoční nepohoda při kulturním šoku má jasný soubor symptomů, které je možno léčit konkrétními procedurami (Dongfeng, 2012, s. 71).

Nový náhled na problematiku se objevil na začátku osmdesátých let 20. století, kdy se na delší pobyt v zahraničí začalo pohlížet jako na životní zkušenost, ze které se lze učit (Zhou, Jindal-Snape, Topping, Todman, 2008, s. 64). Tento přístup byl částečně v kontradikci s předešlými medicínskými modely. Zatímco medicínský model reaguje pouze post factum (léčbou šoku), hledisko nových přístupů umožnilo vnímání kulturního šoku v celého jeho šíři a komplexitě – jako jev, na který se lze připravit a případně z něj i vytěžit příležitost pro osobní rozvoj jedince či hostitelské komunity. Jak píše Dongfeng, medicínský model kulturního šoku klade přílišný důraz na negativní důsledky tohoto jevu, zatímco prožívání tohoto fenoménu může být pozitivní a kreativní silou, která stimuluje, motivuje a podporuje mezikulturní komunikační kompetence jedince a dlouhodobou adaptaci (2012, s. 72).

Jedním z významných autorů zabývajícím se kulturním šokem z hlediska pozitivních změn je psycholog J. W. Berry (1992), který odmítl používání termínu „kulturní šok“, zejména kvůli jeho negativní konotaci a zavedl termín „akulturační stres“.

Třemi nejdůležitějšími současnými teoriemi, dohromady tvořícími širší pojetí kulturního šoku, jsou koncepty kulturního učení, stresu a copingu a sociální identifikace. Komplexita těchto teorií spočívá především ve skutečnosti, že nahlíží na prožívání kulturního šoku z několika dimenzí – všímají se emočního stavu, chování i vnímání jedince (Zhou, Jindal-Snape, Topping, Todman, 2008, s. 65). V literatuře je tento model popisován jako ABC (z anglického originálu – affect, behaviour, cognition).

Oba výše zmíněné teoretické koncepty jsou podrobněji popsány v následujících kapitolách.

2.1.3 Teorie akulturačního stresu

Základním stavebním kamenem teorie akulturačního stresu je koncepční redefinice tohoto fenoménu, navazující na již dříve formulovanou teorii akulturace. Podle Zhenga a Berryho (1991) je kulturní šok (v jejich pojetí „akulturační stres“) „forma stresu, jehož zdroje jsou zakotveny v procesu akulturace, provázená typickými projevy – snížením

duševní kondice (úzkost, deprese), pocity marginality a odcizení, zvýšením psychosomatických obtíží a nejistotou ohledně vlastní identity“ (Yue, Le, 2012, s. 135).

Na novou definici podle Berryho navazuje teoretický rámec vycházející z tvrzení, že psychologické rozdíly mezi jedinci při interkulturním setkávání mohou být nahlíženy jako kulturně adaptované psychologické universálie. Tento rámec má poskytnout akademikům systém navigace výzkumu mezi univerzálními a kulturně specifickými jevy (Liu, 2011, s. 76).

Jako hlavní důvody k větší vhodnosti pojmu „akulturační stres“ uvádí Berry následující: negativní konotace pojmu „kulturní šok“ (zatímco „stres“ může mít negativní i pozitivní aspekty), neexistenci psychologické nebo kulturní teorie zabírající se pojetím „šoku“ (zatímco „stres“ je pojmem s rozvinutým teoretickým rámcem) a jako poslední monokontextuální vyznění pojmu „kulturní“; „akulturační“ lépe vystihuje proces interakce mezi kulturami (Yue, Le, 2012, s. 135).

2.1.4 ABC koncept

Teoretický rámec Affect-Behaviour-Cognition (ABC), který vznikl na základě Berryho akulturační teorie (Yue, Le, 2012, s. 137) představuje nejaktuálnější a zatím zdaleka nejkomplexnější pojetí kulturního šoku. Rámec zahrnuje tři dílčí teorie, které korespondují se třemi rovinami průběhu kulturního šoku:

Kulturní učení. Koncept kulturního učení vychází ze sociální psychologie a zaměřuje se zejména na behaviorální aspekty mezikulturního kontaktu. Sociální interakce je chápána jako naučená a oboustranně organizovaná aktivita (Argyle, 1969 podle Zhou, Jindal-Snape, Topping, Todman, 2008, s. 65). Šok je pak popisován jako stimul pro učení nových, kulturně specifických dovedností (tamtéž). Silnou stránkou této teorie je propojení s řadou tréninkových metod.

Stres a coping. Prostřednictvím této dílčí teorie, rozpracované řadou autorů, je na situaci změny kulturního zázemí pohlíženo jako na výrazně stresovou, převážně emoční záležitost. Copingem je myšlen proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje (Lazarus, 1966, podle Křivohlavého, 2001, s. 69). Pojem coping je v psychologii používán výhradně ve spojení se zvládnutím stresu. Do konceptu spadají i přirozené copingové reakce.

Teorie sociální identifikace. Tyto teorie se zaměřují na kognitivní aspekty interkulturního kontaktu. Koncept pramení z teorií sociální kognice a sociální identity,

kteře se zabývají způsoby, jakými se lidé kulturně a etnicky sebeurčují (Deux, 1996, podle Yue, Le, 2012, s. 138).

ABC model je přehledně zpracován v tabulce 1.

Tab. 1¹ - ABC model

Teorie	Rovina	Původ teorie, představitelé	Konceptuální rámec
Stres a coping	emoce (Affect)	sociální psychologie (Lazarus & Folkman, 1984)	Jedinci v interakci s novou kulturou potřebují rozvinout své copingové strategie.
Kulturní učení	chování (Behaviour)	sociální a experimentální psychologie (Argyle 1967)	Jedinci v kontaktu s novou kulturou si potřebují osvojit relevantní sociální dovednosti.
Sociální identifikace	vnímání (Cognition)	etnopsychologie, interkulturní a sociální psychologie (Deaux 1996, Phinney, 1990)	Následkem přesídlení může dojít ke změnám kulturní identity jedince nebo změnám vztahů ve skupině.

Jak vyplývá z předchozího textu, náhled na fenomén kulturního šoku není jako na většinu psychosociálních jevů jednotný. Tento trend lze vysledovat i v pluralitě formulovaných stádií. Ač se autoři různých studií velmi často neshodují na počtu stádií a jejich průběhu, spojujícím prvkem je náhled na kulturní šok jako sekvenci určitých charakteristických fází.

2.1.5 Stádia kulturního šoku

Původní Obergova teorie (1960) popisuje s trochou nadsázky čtyři následující fáze:

- *Fáze „libánek“* (v ang. originále „honeymoon“). Většina jedinců je v této fázi, trávající několik dní až šest měsíců, fascinována novým prostředím. Kontakt s lidmi mluvícími stejným jazykem je výrazný, přístup k domorodcům velmi vstřícný.
- *Hostilní fáze*. Její počátek je vymezen prvním tvrdším střetem s realitou života v hostitelské zemi. Zatímco pro nově příchozího je zvládnání řady denních povinností poměrně náročné a nastavení či způsob provádění řady úkonů mu může připadat nevhodné či dokonce špatné, místní jsou k této problematice ve většině případů zcela lhostejní. Fáze je doprovázena otevřenou či skryvanou hostilitou směrem k místním obyvatelům. Zajímavým jevem doprovázejícím tuto fázi je

¹ Převzato z Zhou, Jindal-Snape, Topping, Todman (2008, s. 66), upraveno.

aktivní vyhledávání jedinců stejné národnosti, v jejichž společnosti často dochází k emočně zabarveným diskuzím o hostitelské zemi a jejích obyvatelích, ve většině případů směřujícím k udržování stereotypů spojených s danou kulturou.

- *Fáze smíření.* Pokud se jedinci podaří zvládnout alespoň základy místního jazyka, často navazuje tato fáze, charakterizovaná odevzdaným přístupem. Potíže zažívané v kultuře nejsou o nic menší, ale již proběhlo smíření. Oberg (1960) dokonce uvádí, že významným pomáhajícím faktorem je smysl pro humor. Pokud tedy jedinec dokáže nahlédnout svou situaci v pozitivní či dokonce humorné rovině, má větší šanci na rychlejší odeznění projevů kulturního šoku.
- *Fáze přizpůsobení.* V poslední fázi je přizpůsobení téměř dokončeno. Jedinec dokáže nahlížet zvyky hostitelské země jako jiný způsob života bez negativních odstínů. Ač se stále mohou objevit zátěžové situace, pohyb v nové kultuře by měl probíhat již zcela bez úzkosti.

Oberg do svého konceptu zařadil i další dvě fáze bez hlubšího zmapování – fáze návratu domů a reverzního kulturního šoku, o němž bude pojednáno v další kapitole. Dalšími autory, kteří zpracovali stádia kulturního šoku, jsou například S. Lysgaard (1955), který přišel s křivkou tvaru písmena „U“ popisující průběh přizpůsobení v rozměru pozitivní – negativní prožitky, Gullahorn a Gullahorn, kteří jeho koncept doplnili do křivky tvaru „W“ (zahrnují i reverzní kulturní šok) nebo F. Brown (1989), který koncept revidoval a zaměřil se zejména na proces přizpůsobení.

Ač autoři nahlízejí na průběh a příčiny kulturního šoku rozdílně, důležitou oblastí, ve které se poměrně logicky názorově shodují, jsou symptomy, které mohou být empiricky ověřeny.

2.1.6 Projevy kulturního šoku

Projevy či symptomy (pro autory nahlízející na kulturní šok prostřednictvím klinického modelu) vyplývají z předchozího textu, zejména z kapitoly popisující jednotlivá stádia. Názory jednotlivých autorů se v tomto ohledu téměř shodují, různí se pouze ve formulacích. Většina projevů je spojena s reakcí jedince na stres, který mu situace zažívaná v novém prostředí přináší. Jak píše Eschbach (2001, podle Xia, 2009, s. 98), „negativní dopady kulturního šoku na psychický stav jedince zahrnují ve většině případů velmi různorodou škálu symptomů. Ačkoliv ne každý zažije všechny, téměř

všichni jedinci pocítí alespoň některé z nich. Nejvýznamnějšími příznaky jsou deprese, úzkost a pocity bezmoci.“

2.2 Reverzní kulturní šok

Následující kapitola je postavena zejména na propojení konceptů kulturního a reverzního kulturního šoku, které je třeba nahlížet jako dlouhodobý proces. V podkapitole 2.3.1 Průběh v čase lze opět dobře identifikovat změnu paradigma, která k tomuto pojetí vedla. Do kapitoly byly zahrnuty i determinanty prožívání repatriace a příklady studií, které se věnovaly shodnému tématu na jiných populacích a byly důležitými východisky pro tento výzkum.

Reverzní kulturní šok (někdy zmiňován jako „repatriační šok“, „ponávratový syndrom“ nebo „šok z vlastní kultury“) je definován jako „dočasné psychické obtíže v počáteční fázi procesu přizpůsobení, které prožívají jedinci navrátilí se domů po určité době strávené v zahraničí“ (Uehara, rok, podle Thompson a Christofi, 2007, s. 53).

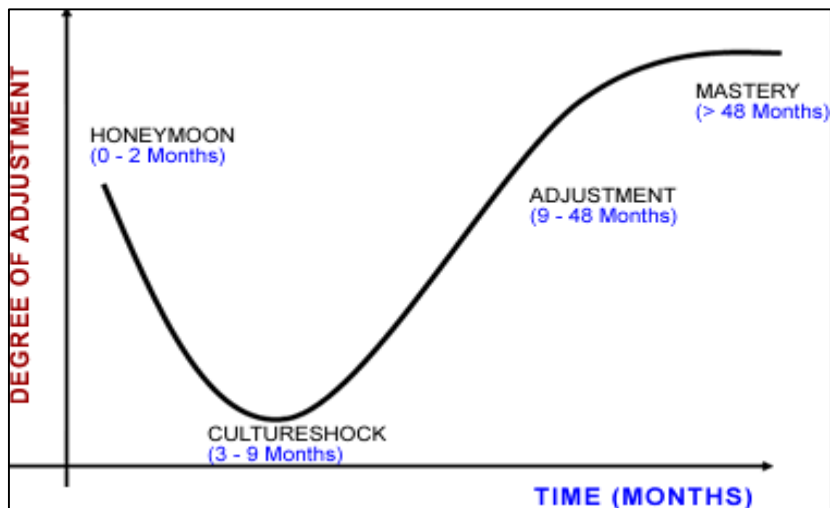
Počátky studia reverzního kulturního šoku byly přirozeně spjaty s definováním šoku kulturního. První koncepty lze připsat Lysgaardovi (1955), Obergovi (1960) a Johnovi a Jeanne Gullahornovým (1963). Jak píše Gullahornovi, hlavním rozdílem mezi reverzním kulturním šokem a kulturním šokem je v očekávání jedince. Mnoho z dotázaných očekávalo, že se vrací do domácího prostředí, které je nezměněné a vítající, zatímco prožívaná realita byla drasticky odlišná.

Martin (1984, podle Thompsona, 2007, s. 54), který se zabývá ponávratovým syndromem především u studentů, přidává ke specifickým rysům reverzního kulturního šoku další dva rozměry. Prvním z nich je skutečnost, že studenti se se zážitkem života v odlišné kultuře musí vyrovnat v období, kdy teprve formulují své životní názory, hodnoty a přesvědčení. Pokud se tento proces děje částečně v jiné kultuře, může při návratu dojít ke zjištění, že nově formulované životní perspektivy nejsou v souladu s kulturou domácí. Druhým specifikem je neuvědomění si osobnostních změn, které se v jedinci odehrály během pobytu v zahraničí. Většina z těchto posunů v osobnostním a hodnotovém nastavení se projeví až při prvním setkání s domovskou kulturou. Z tohoto důvodu je pro jednotlivce procházející reverzním kulturním šokem důležitá znalost průběhu procesu v čase, která jim může pomoci se do určité míry na jednotlivé fáze připravit.

2.2.1 Průběh v čase

Deskripce průběhu reverzního kulturního šoku v čase byla formulována Gullahornovými (1963), jde však o revizi, či spíše rozšíření původní Lysgaardovy (1955) teze o průběhu kulturního šoku v čase. Lysgaard ve své studii, provedené na 200 norských stipendistech, kteří studovali po určitou dobu v USA, došel k závěru, že proces přizpůsobení v hostitelské zemi lze graficky znázornit jako přibližnou U křivku, která mapuje obecné prospívání studenta v závislosti na čase. Popis průběhu kulturního šoku v čase pomocí křivky je využíván zejména v medicínském modelu. Křivku dobře zachycuje graf č. 1.

Graf č. 1 - Lysgarrdova U křivka²

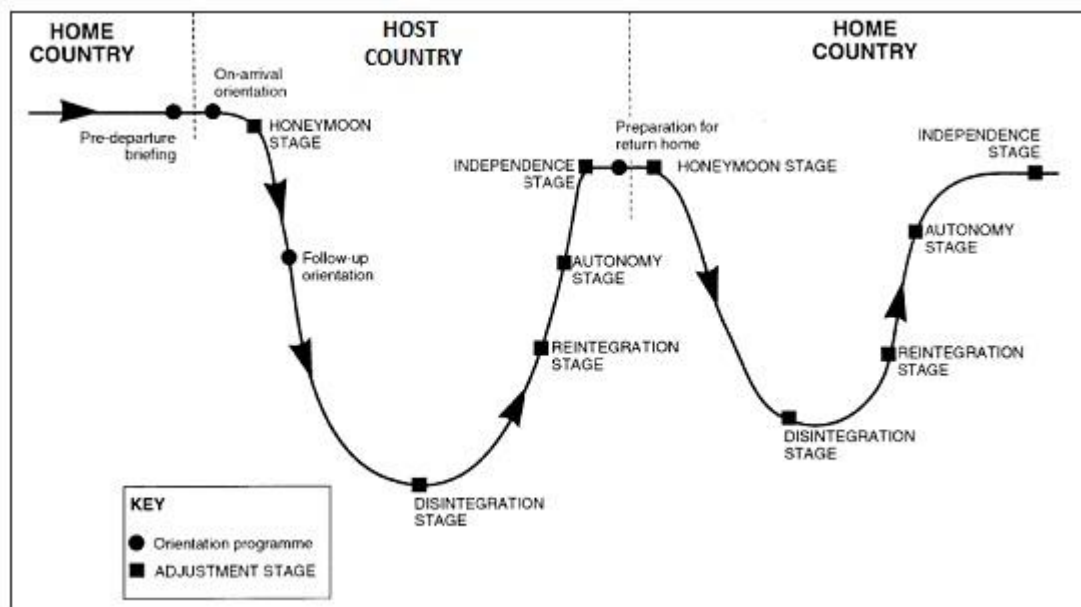


Průřezová data získaná Gullahornovými v jejich studii zejména metodou hloubkových rozhovorů ukázala, že lidé navracející se ze zahraniční prožívají po návratu domů proces reakulturace, prožíváním velmi podobný zážitku akulturace po příjezdu do zahraničí. Řada z respondentů uvedla, že proces reakulturace nebyl díky původní (domovské) socializaci tak traumatický, jako akulturační zážitek ze zahraničí, nicméně jejich hodnocení určitých situací v domovské kultuře se výrazně změnilo. Charakter změny vnímání byl popisován zejména jako znechucení a frustrace z určitých typů situací v domovské kultuře, které byly před pobytem v zahraničí respondenty běžně akceptovány. Průřezově byla reakulturace odlišně vnímána v závislosti na různých faktorech, jako je předchozí zkušenost s cestováním, věk, povaha pobytu v zahraničí atd. (Gullahorn a Gullahorn, 1963, s. 39).

² Převzato z <http://www.expat2singapore.com.sg/orientation.html>.

Lysgaardova akulturační U křivka byla rozšířena na tzv. W křivku, která zahrnuje také proces reakulturace, který je bezpodmínečně spojen s návratem do domovské kultury. Tvar revidované W křivky (prospívání jedince v závislosti na čase) znázorňuje graf č. 2.

Graf č. 2 – W křivka (Gullahorn a Gullahorn)³



Popis průběh procesů akulturace a reakulturace v čase je stejně jako počet a charakter fází kulturního šoku často revidován a kritizován. Například Dongfeng (2012, s. 71) uvádí, že Church (1982) v komparaci šestnácti empirických studií vedené se záměrem podpořit hypotézu U křivky dochází k závěru, že Lysgaardově U teorii odpovídá pouze jedenáct z těchto studií. Velmi objektivní kritikou přispěli ke konceptu Furnham a Bochner (1986), kteří považují za největší slabinu teorie křivek skutečnost, že křivka implikuje hladký postupný průběh adaptačních procesů, což neodpovídá skutečnosti, kdy procesy akulturace a reakulturace zahrnují řadu výkyvů a velmi nepředvídatelných krizí (Dongfeng, 2012, s. 72).

Jak píše Sahin (1990, s. 166), uvažování o ponávratovém syndromu jako izolovaném fenoménu je zavádějící. Návrat je z této perspektivy pouze pokračování zkušenosti získané při dočasném přesunu do zahraničí.

³ Převzato z <http://www.bath.ac.uk/international/living/britishculture.html>.

Výchozím teoretickým konceptem této práce je komplexní hledisko, které prosazuje Sahin (1990). Stejně jako v případě kulturního šoku se autoři shodují na projevech reverzního kulturního šoku, které jsou popsány v následující kapitole.

2.2.2 Projevy reverzního kulturního šoku

Ač je možno projevy reverzního kulturního šoku možno najít u mnoha autorů, pro účely této studie se velmi dobře hodí popis Moiry McCreesh, členky rady The Northern Territory Council of Social Service, protože vychází přímo ze studií provedených u pracovníků v pomáhajících profesích.

„Po prvních pár dnech euforie po návratu domů mnoho pomáhajících pracovníků zažívá pocity ztráty, žalu a izolace. Mohou pociťovat také neporozumění a nezájem ze strany blízkých, což způsobuje frustraci ze skutečnosti, že nelze sdílet prožité zkušenosti nebo pocity ztráty v jejich plném rozsahu“ (McCreesh, 2003).

Dalšími významnými motivy v prožívání ponávratového období je změna náhledu na domovskou kulturu a větší kritičnost k hodnotám blízkých lidí; pokud se jedinec vrací z výrazně stresové situace, může také zažívat pocity viny za opuštění kolektivu v místě a ponechání kolegů či dalších lidí svému osudu (McCreesh, 2003).

Dalšími symptomy, popsanými mnoha autory jsou mimo jiné sociální otažítost, pocity bezmoci, dezorientace, agresivita, zlost, deprese, úzkost, pocity zmatení a nejistoty, v extrémních případech dokonce kompulzivní strach z určitých podnětů (kol. autorů podle Gaw, 2000, s. 84).

Reverznímu kulturnímu šoku byla věnována i celá řada kvalitativních studií, s více či méně průkaznými výsledky, které spojují dočasný život zahraničí s více či méně závažnými psychickými fenomény. Vybrané z nich, společně s výstupy relevantními pro tento výzkum jsou zmíněny v tabulce č. 2 na následující stránce (podle Gaw, 2000 s. 87-88).

Tab. č. 2 – Výstupy vybraných studií

Autor	Výstup studie
Sahin (1990)	U studentů, kteří během studia vyjeli do zahraničí se klinická deprese vyskytovala u počtu studentů o 7% vyššího než v kontrolní skupině.
Rogers & Ward (1993)	Výstupem ze studie bylo potvrzení pozitivní korelace mezi problematickým prožíváním ponávratové fáze, depresí ($r = 0,37$) a úzkostí ($r = 0,58$).
Seiter & Waddel (1989)	Výstupem ze studie byla výrazně negativní korelace mezi reverzním kulturním šokem a spokojeností ve vztazích ($r = - 0,42$)

I řada kvalitativních studií přinesla zásadní data. Například studie Pedersena a Gamy (1987) identifikovala u jedinců, kteří se navrátili ze zahraničí problematické konflikty hodnot ve vztahu k sociálním skupinám, jedincům i v rámci profesních rolí; Martin (1986) zaznamenal výrazné změny ve vnímání kvality vztahů mezi přáteli a rodinou expatriatů a Kidder (1992) popsal dilema japonských studentů, zda zachovat nové aspekty osobnosti, které byly získány v zahraničí - šlo jak o změny na fyzické úrovni, tak o chování, prostředky komunikace apod. (podle Gaw, 2000, s. 77 – 78).

V rámci zmíněných studií byly také definovány některé z determinantů prožívání repatriace, které jsou zmíněny v následující kapitole.

2.2.3 Determinanty prožívání repatriace

Jak lze snadno pozorovat empiricky a ověřit také v literatuře, prožívání repatriace je výrazně variabilní. Zatímco někteří jedinci po návratu zaregistrují pouze několik málo dopadů, pokud vůbec nějaké, jiní se s ponávratovou situací vyrovnávají po několik měsíců nebo i déle (Adler, 1981, Carlisle-Frank, 1992, podle Gaw, 2000, s. 84). Vzhledem ke komplexnosti prožívání návratu ze zahraničí a množství faktorů, které ho přímo či nepřímo ovlivňují, bohužel nebude nikdo možno popsat všechny determinanty. Některé z nich se však jeví jako poměrně významné.

Například Gullahornovi ve své studii uvádějí, že proces návratu do domovské země byl snazší pro jedince zkušenější a starší (Gullahorn and Gullahorn, 1963, s. 39). Jedním z jasných determinantů prožívání kulturního šoku je tedy věk a předchozí životní zkušenosti.

Na výsledek výzkumu, který provedl Sahin (1990, s. 172) u studentů různého věku, kteří se vraceli ze zahraničí, lze dobře ilustrovat proměnlivost, dynamiku a propojenost

determinantů prožívání kulturní změny. Zatímco na úrovni základní školy zvládly přizpůsobení po návratu v oblasti akademických úspěchů výrazně lépe dívky než chlapci, na úrovni střední školy byl trend opačný. U studentů vysokých škol nebyl zaznamenán rozdíl mezi pohlavími. Tato skutečnost může být ovlivněna odlišným psychickým stárnutím obou pohlaví, tak jak ho popisují odborníci ve vývojové psychologii.

Dalšími determinanty mohou být národnost nebo gender, situační faktory jako charakter návratu, přípravné kurzy, fyzické zdraví, charakter práce v zahraničí, sociální interakce v zahraničí i doma, osobnostní faktory jako sociabilita, tolerance, temperament apod. (Church, 1982, podle Sahin 1990, s. 172). Důležitými proměnnými, se kterými pracoval Sahin ve své studii byly také kvalita zahraničního zážitku (na škále pozitivní – negativní zkušenost), úroveň kulturní odlišnosti mezi oběma zeměmi, úroveň osobnostní změny jedince, délka pobytu, osobnost jedince, počet předchozích zkušeností v zahraničí, přístup přátel a rodiny po návratu a další.

2.2.4 Prožívání repatriace – podobné studie

Velmi přínosnou studií byla práce Christofiové a Thompsona (2007), kteří zpracovali studii s názvem „You cannot go home again“ (Nemůžeš se vrátit domů), se zaměřením na jedince, kteří se po návratu ze zahraničí do domovské země rozhodli tuto zemi opustit. Ač se ve své studii zaměřují spíše na prožívání návratu do hostitelské země, řada výstupů práce je velmi podnětných i pro tento výzkum, a to zejména proto, že zvolenou metodou je shodně fenomenologické východisko a že pocit nemožnosti adaptovat se znovu na domácí prostředí je jedním z podnětů, které vedly k trvalému přesídlení do hostitelské země.

Jak je zmíněno v závěrečné diskuzi k výzkumu (Christofí, Thompson, 2007, s. 61), „Respondenti, kteří byli požádáni promluvit na téma návratu do hostitelské země, mluvili o tomto tématu jen okrajově a místo toho se zaměřovali na prožitky prvního návratu domů a problémů, které v tomto období v jejich životech nastaly.“

Základním motivem, který Christofí a Thompson (2007, s. 56) identifikovali jako klíčový, byl popis prožívání návratu v kontextu porovnávání obou kultur. Základní bipolární témata a podtémata společně se zachycením oblastí, kterých se týkala, vystupující z nestrukturovaných rozhovorů s respondenty, jsou shrnuta v tabulce č. 2.

Tab. č. 3 – Výstupy studie Christofi & Thompson

TÉMA	PODTÉMA	OBLAST
Konflikt vs. smíření	Frustrace, ambivalence	Vztah k zemi, jejíž kultuře je respondent vystaven (domovská i hostitelská).
Realita vs. ideály	-	Očekávání od země v kontrastu s realitou.
Svoboda vs. omezení	-	Vědomí svobody v kultuře (rodina, genderové role, tradice apod.)
Změny vs. stabilita	Přizpůsobení, identita	Změna vnímaná na straně domovské země nebo respondenta.
Pohodlí vs. nepohodlí	-	Obecné pocity v jedné nebo druhé kultuře.

Realita domácího prostředí po návratu byla respondenty popisována jako neuspokojivá, což vedlo podle respondentů k pocitům „vnitřního konfliktu“. V symbolických termínech popisovali respondenti, jak vidí sami sebe jako jedince, kteří stojí v každé ze zemí pouze jednou nohou, což jim neumožňuje stabilně fungovat ani v jedné ze zemí (Christofi, Thompson, 2007, s. 61).

Dr. LaBrack (2007) z University of the Pacific, který se již řadu let věnuje problematice studentů vyjíždějících do zahraničí, definoval deset hlavních oblastí, které způsobují studentům po návratu obtíže. Jsou jimi:

- nuda, která je po intenzivní vyčerpání v zahraničí často pociťována
- skutečnost, že zážitky nelze předat a nikdo je nechce poslouchat
- stesk po životě a blízkých v zahraničí
- změna vztahů s blízkými lidmi doma
- skutečnost, že lidé v domovské zemi na jedinci vnímají pouze osobnostní změny k horšímu
- lidé nerozumí popisovaným zážitkům nebo je špatně interpretují
- pocity odcizení – bytí doma už není přirozené
- nedostatek prostoru k využití nově nabytých znalostí a dovedností
- obava ze ztráty zkušenosti pod tlakem domácího prostředí

V klasické studii Adlerové lze najít i pozitivní momenty prožívání návratu. Řada respondentů uvedla, že po určité době strávené profesně v zahraničí se cítili kompetentnější v rozhodování v nejistých a nestabilních podmínkách, trpělivější, schopni

pokládat dobré otázky a vidět situace z více perspektiv nebo lépe spolupracovat s širším okruhem osob (1980, s. 346). Výše popsané pozitivní změny jsou mimo další aspekty, zmíněné v následující kapitole, jedním z cílů zahraničních praxí na CARITAS VOŠs.

2.2.5 Zahraniční praxe na CARITAS VOŠs

Podle průvodce praktickým vzděláváním (Palaščáková, 2012) studenti oboru Mezinárodní sociální a humanitární práce zatím vykonávali praxe ve 30 zemích 3 světadílů. Mezi každoroční destinace patří například Gruzie, Arménie, Makedonie, Indie, Uganda, nebo i země EU – Nizozemí, Holandsko a Velká Británie. Povinná doba, kterou je třeba strávit v zahraničí je 7 týdnů z celkových 13, studenti však téměř ve všech případech tráví v zahraničí celou dobu praxe nebo i déle. Běžně se doba praxe pohybuje od 3 do 5 měsíců. Charakter praxe je pomáhající, studenti jsou zařazeni do organizací, které se pohybují v oblasti sociální, mezinárodní sociální nebo rozvojové práce.

„Cílem zahraničních praxí je rozšířit a prohloubit kompetence, které student získal během svých praxí v prvním ročníku, upevnit a získat nové kompetence právě v práci v jiném sociálním a kulturním kontextu.“ (Palaščáková, s. 20, 2012).

Na výjezd do zahraničí jsou studenti systematicky připravováni v rámci předmětů Odborná praxe a Provázení odbornou praxí, které jsou doplněny systémem supervizí. V průběhu praxe je student doprovázen tutorem (fáze přípravy, tvorba cílů praxe, revize dosažení cílů, apod.) a mentorem, který by měl být osobou znalou pracoviště, nejlépe pak pracovníkem organizace, do které je student zařazen (odborné vedení na pracovišti, dohled, hodnocení).

V rámci přípravy na zahraniční praxe pro obor Mezinárodní sociální a humanitární práce probíhá kromě rozsáhlé teoretické přípravy (sociální politika dané země, kulturní odlišnosti apod.) tzv. přípravný týden, který má výrazně supervizní charakter a kromě dalšího se silně zaměřuje na očekávání studentů směrem k praxi.

Po návratu probíhá standardně skupinová supervize, s možností individuální supervize pro ty studenty, kteří o ni vyjádří zájem. Pokud se ve skupině vyskytnou studenti, kteří se z praxe vrací až po termínu supervize skupinové, je pro ně povinností projít supervizí individuální.

Veškeré informace o průběhu praxí byly čerpány z Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS VOŠ sociální Olomouc (Palaščáková, 2012), žádostí o

akreditaci oboru Sociální a humanitární práce na CARITAS VOŠs Olomouc (kompletní akreditační materiály nejsou veřejně dostupné) a osobní zkušenosti.

3 Výzkumná část

Výzkumná část je uvedena základními determinanty výzkumu – cílem a výzkumnými otázkami, na které navazuje metodologická část zdůvodňující volbu použitého přístupu a jeho praktickou aplikaci v rámci této studie. Zvolená metodologie současně vyžadovala určitou sebereflexi autora výzkumu, která je stručně shrnuta v kapitole 3.3.5 Výchozí pozice tazatele.

Během sběru dat vyšlo najevo, že určité situace (zasahující zejména do výběru respondentů) mohou být eticky problematické, tyto závěry, které následně výběr respondentů a materiálu pro přímé citace opravdu ovlivnily (a určitým způsobem také limitovaly studii), jsou shrnuty v kapitole 3.3.6 Etický rozměr studie.

Výsledky výzkumu byly rozpracovány do struktury myšlenkové mapy, která poměrně přesně pokrývá oblasti, které byly rozhovory s respondenty pokryty. Některé z těchto oblastí korespondují s otázkami, které byly použity v polostrukturovaných rozhovorech, jiné byly vneseny přímo respondenty samotnými. Výzkumná část je zakončena diskuzí, ve které je kriticky zhodnoceno zodpovězení výzkumných otázek, jejich vhodnost, limity výzkumu a další oblasti, jejichž zmapování by napomohlo celkovému pochopení procesu repatriace studentů oboru SOHUP.

3.1 Cíl práce

Cílem této práce je popsat žitou zkušenost studentů oboru MESOHUP, kteří během studia vycestovali na několikaměsíční zahraniční praxi a poté se vrátili do školního prostředí, aby dokončili poslední rok bakalářského studia.

Repatriace je fenoménem, který u studentů tohoto specifického oboru zaslouží pozornost nejen proto, že jde o situaci, kterou humanitární pracovníci zažívají během svého profesního života velmi často a je tedy třeba, aby disponovali znalostmi a schopnostmi, které jim pomůžou situaci zvládnout, ale i proto, že jde o velkou příležitost k osobnímu rozvoji. Vzhledem k tomu, že je reverzní kulturní šok charakteristický výrazně proměnlivým, interindividuálním prožíváním a množstvím determinantů, je třeba jeho prožívání studenty MESOHUP popsat, aby data mohla být využita pro případné úpravy osnov oboru nebo nastavení supervizního mechanismu praxí. Vzhledem k již identifikovaným determinantům prožívání repatriace (věk, životní zkušenosti, role v zahraničí, národnost, přípravné kurzy a další, více v kapitole 2.2.3), lze tvrdit, že

studenti oboru MESOHUP jsou natolik homogenní skupinou, aby většina dat mohla být do určité míry zobecněna na všechny studenty oboru.

3.2 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka před začátkem sběru dat byla formulována takto: *Jak prožívají studenti oboru MESOHUP návrat ze zahraničních praxí?*

Dílkami, přesto neméně důležitými otázkami byly následující:

- *Jak pojmenovávají studenti zkušenost zahraniční praxe ve vztahu k profesní formaci?*
- *Je v prožívání ponávratového období faktor spojený s pomáhajícím charakterem praxe?*
- *Pociťují studenti potřebu další péče (psychologické, profesní, supervizní) ze strany školy?*

3.3 Použité metody

Základní plán výzkumu byl vystavěn na fenomenologické perspektivě. Jak píše Groenewald, cílem fenomenologického zkoumání je popsat zvolený fenomén tak přesně, jak je jen možné a důsledně se vyhnout ovlivnění již formulovanými koncepty nebo teoriemi (Groenewald, 2004, s. 5). Toto východisko bylo zvoleno, protože velmi dobře vyhovuje účelu výzkumu a definované výzkumné otázce. Na fenomenologii může být nahlíženo buď obecněji, jako na obecné filozofické východisko nebo konkrétněji, jako jednu z metod kvalitativního výzkumu. Následující podkapitoly shrnují základní informace, na kterých byl vystavěn provedený kvalitativní výzkum.

3.3.1 Fenomenologie jako filozofické východisko

Fenomenologie je jedním z hlavních filozofických proudů 20. století. Jak píše Blecha (2011, s. 16), řada z moderních filozofických postojů tak či onak vzešla z fenomenologie nebo s ní souvisí (Schelerova filozofická antropologie, Heideggerova fundamentální ontologie, strukturalismus a další). Za duchovního otce fenomenologické perspektivy je považován Edmund Husserl, který převzal inspiraci od svého vysokoškolského profesora Franze Brentana v řadě oblastí, zejména však v rámci koncepce intencionality (Keller, 1996, s. 181). Vliv F. Brentana na formaci filozofie konce předminulého století je dle Kellera (tamtéž) podceňován, ač je ho možno

vystopovat v díle řady významných filozofů (Heidegger, Sartre, Levinas) a to zejména pokud jde o etiku.

„Fenomenologie je v mnoha ohledech vsutku výjimečnou filosofickou disciplínou. Už její název prozrazuje její ambice i styl práce: chce být naukou o tom, jak se skutečnost jeví, a programově (metodicky) se pohybovat právě v mezích, které si jeví se skutečnost sama určuje“ (Blecha, 2011, s. 16).

Ve výzkumné praxi jde zejména o důležitou podmínku snahy o prozkoumání a porozumění každodenní realitě nejen bez předsudečných očekávání, ale také s odhlédnutím od znalostí, či vědomostí, které již výzkumník o studovaném fenoménu má. Jak píše Converse (2012, s. 28), pro Husserla bylo hlavním cílem fenomenologického výzkumu porozumět lidským myšlenkám a zážitkům skrze přesné a nezaujaté studium fenoménů, tak jak se jeví.

Důležitými fenomenologickými koncepty jsou intencionalita a epoché. Pojem intencionalita, převzatý z psychologie, odkazuje k zaměřenosti vědomí na předmět, který konstituuje aktuální apercepce (komplexní vnímání) a propůjčuje jim schopnost dávat jednotlivým entitám jsoucna jejich význam a smysl (Hroch, 1998). Epoché, neboli „zdržení se od úsudku“ (z řeč.), tj. zdržení se všech představ, názorů a úsudků o objektivní realitě je procesem vedoucím k fenomenologické redukci, kdy jsou vyloučeny všechny objektivizující vědecké pokusy i záměry praktického života (Hroch, tamtéž).

Tato studie vychází z mírně odlišného, či spíše specifického pojetí fenomenologie, jehož autorem je Martin Heidegger, žák a asistent Edmunda Husserla. Zatímco Husserl považoval za objekt svého výzkumu podstatu fenoménů, Heidegger se zaměřuje spíše na vlastní „bytí“ – prožívání fenoménu, které vede k popisu a pochopení smyslu našeho porozumění jednotlivostem či jevům (Converse 2012, s. 29).

3.3.2 Interpretativní fenomenologie

Pro tento výzkum je teoretickým metodologickým východiskem interpretativní fenomenologie. Přístup zahrnuje detailní průzkum respondentova životního světa, snaží se o prozkoumání zkušenosti respondentů a ve středu jeho zájmu stojí jedincovo vnímání nebo připisování významu věcem nebo událostem. Jeho cílem není objektivní pojetí předmětu studia. Důraz je kladen na výzkum jako dynamický proces, s aktivní rolí výzkumníka (Smith, Osborn, 2003, s. 53).

Interpretativní fenomenologie zahrnuje několik důležitých teoretických konceptů, pro tuto práci je významným zejména koncept předporozumění.

Předporozumění zahrnuje výzkumníkovu znalost problému, osvojené teoretické koncepty a názory na zkoumaný fenomén (Tuohy, Cooney, Dowling, Murphy, Sixmith, 2013, s. 18). Autoři se rozcházejí v názoru na to, zda by se měl výzkumník od tohoto předporozumění zcela oprostit (tzv. uzávorkování) nebo zda je předporozumění naopak nutné pro to, aby zkoumaný fenomén bylo vůbec možno poznávat. Např. Finley (2008, s. 11) je toho názoru, že výzkumník se musí snažit během sběru dat a analýzy „udržet na uzdě“ své předporozumění, čehož lze dosáhnout pouze procesem uzávorkování. Naopak McConnell-Henry (2009, s. 10) píše, že uzávorkování nemá v interpretativním fenomenologickém výzkumu místo vzhledem k tomu, že výzkumník je součástí výzkumu (participatorní výzkum), předporozumění podle něj výrazně napomáhá interpretaci. V tomto se zcela shoduje s Heideggerem, kterého na stejném místě cituje (Johnson, 2000 podle McConnell-Henry, 2009, s. 10):

„K porozumění nikdy nedojde bez předpokladů. Nerozumíme a nesmíme se všemu snažit porozumět z čistě objektivního hlediska. Věcem rozumíme vždy v rámci kontextu podmíněného našimi dispozicemi a účastí ve světě.“

Důležitým závěrem, ze kterého vychází také tato práce, je Finleyho tvrzení, že výzkumník může porozumět zkoumanému pouze v případě, že správně rozpozná a pojmenuje vlivy, které jsou z jeho strany do výzkumu zapojeny. Místo toho, aby toto předporozumění bylo odkládáno, je potřeba ho přenést do popředí – tedy vědět o něm, během výzkumu ho zohledňovat a zanést do interpretace (Finley, 2008, s. 17).

3.3.3 Techniky sběru dat

Základní technikou sběru dat byly polostrukturované rozhovory. Během rozhovorů byly pořizovány také terénní poznámky, zaměřené zejména na chování respondentů při rozhovorech. Při prvních třech rozhovorech byla také využita technika zachycení spokojenosti v čase po návratu z praxe křivkou. Během sběru dat se ukázalo, že jde o techniku, která nepřináší žádná důležitá data a byla již jednou využita při supervizi, respondenti se k ní stavěli výrazně odmítavě a nedůvěřivě, proto byla opuštěna.

„Pomocí polostrukturovaného rozhovoru se snažíme porozumět tématům či motivům žité zkušenosti respondentů z jejich vlastní perspektivy. Charakterem se

přibližují každodenní konverzaci, ale na rozdíl od ní mají účel a je při nich využívána určitá technika, či přístup“ (Steinar, Brinkmann, 2008, s. 27).

Jak píše Smith a Osborn (2003, s. 58), při polostrukturovaném rozhovoru má výzkumník připravenou sérii otázek v určitém pořadí, tato struktura však v žádném případě není limitující, pouze konceptuálně vede výzkumníka.

Polostrukturovaných rozhovorů bylo použito v této studii zejména kvůli skutečnosti, že poskytují výzkumníkovi jakousi záruku, že respondenti z větší části zůstanou ve svých výpovědích u zkoumaného fenoménu, ale zároveň mají dostatek prostoru, aby mohli zmínit témata s fenoménem související, která mohou být pro výzkum nosnější.

Otázky byly formulovány velice obecně a otevřeně, někdy až minimalisticky, tak aby nabízely respondentům hned několik možných variant uchopení problematiky. Celý proces sběru dat provázela snaha formulovat otázky tak, aby nepředjímalý odpovědi respondentů. V několika málo případech bylo při přepisu zjištěno, že toto pravidlo nebylo dodrženo, následné reakce respondentů byly při analýze vyloučeny.

Pořadí otázek ve většině rozhovorů nebylo dodržováno, postup byl určen uchopením témat, která respondent zmínil ve své odpovědi na předchozí otázku či otázky. Otázky byly v průběhu analýzy dat mírně přepracovány, pokud bylo zjištěno, že původní znění v některém ohledu nevyhovuje účelu. Rozhovory byly otevřeny konverzací na téma spokojenosti s praxí.

Základní témata otázek byla následující: spokojenost s praxí, obecný dotaz na prožívání návratu (v reakci na odpověď otevřena pozitiva a negativa), charakter prvních ponávratových dní, prožívané změny, četnost a povaha sociálních kontaktů (rodina, přátelé, spolužáci, kolega/kolegové z praxe), potřeby po návratu ve vztahu k sociálnímu okolí, změny v profesní motivaci, vztah ke škole, změny v osobní filozofii a charakter vzpomínek na celé prožité období.

Rozhovory byly po souhlasu respondentů nahrávány na diktafon. Závěr setkání probíhal na základě neformální konverzace s vypnutým diktafonem – proběhlo základní ověření, zda rozhovorem nebyla otevřena příliš citlivá témata, která by vyžadovala intervenci - ať už se strany tazatele nebo odborníka.

Pomocnou technikou bylo pozorování respondentů při rozhovoru, tato data bohužel nejsou moc výnosná, zejména z důvodu nezkušenosti tazatele – poznámkování během rozhovoru se ukázalo jako poměrně obtížné.

3.3.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem bylo celkem 8 respondentů, studentů nebo bývalých studentů oboru MESOHUP, kteří prošli zahraničními praxemi v roce 2012 (2 respondenti) a 2013 (6 respondentů). Obava, že studenti, kteří absolvovali praxi v roce 2012, si nebudou zážitek dostatečně vybavovat, se během sběru dat ukázala jako neopodstatněná. Před sběrem dat proběhl také supervizní rozhovor realizátorky výzkumu (byl veden velmi podobně jako rozhovory s respondenty, jeho shrnutí v následující kapitole), který byl nahrán, přepsán a využit k uzávorkování prožitků a zkušeností, které vnáší do výzkumu tazatel. Výzkumný vzorek byl stanoven prostým účelovým výběrem, kdy hlavní kritéria byla zpočátku následující:

- student MESOHUP
- na zahraniční praxi nejméně 3 měsíce v roce 2012 nebo 2013
- bez problému se vyjadřující, spíše hovorný typ
- praxe proběhla v zemi s výrazně odlišným kulturním kontextem (bylo vyřazeno např. Slovensko, Francie a Nizozemí)

Během analýzy prvních rozhovorů byla identifikována další kritéria:

- pokud možno rovnoměrné zastoupení respondentů, kteří vyjeli na praxi sami a respondentů, kteří vyjeli s kolegou nebo ve skupině (v reakci na výrazné téma vztahů mezi studenty, kteří vyjeli na praxi ve dvojicích či ve skupinách.)
- nepřijímat k rozhovorům respondenty, kteří vyjeli na praxi spolu (z etických důvodů)

Účelový výběr plně odpovídá zvolené metodologii. Jak píše Smith a Osborn (2003, s. 56), při využití IFV se výzkumníci snaží zvolit co nejvíce homogenní vzorek, blíže definovanou skupinu respondentů, pro které je výzkumná otázka významnou.

3.3.5 Výchozí pozice tazatele

Před zahájením sběru dat byl reflektován vlastní prožitek zahraniční praxe a návratu a očekávání od výzkumu. Tento krok byl nezbytně nutný k tomu, aby s touto skutečností realizátorka výzkumu mohla v průběhu sběru dat vědomě pracovat a reflektovat situace, kdy by mohlo dojít k ovlivnění respondentů či výsledků výzkumu.

Analýzou supervizního rozhovoru realizátorky výzkumu došlo k odhalení následujících témat a přesvědčení, která jsou vnášena do výzkumu. Rozhovor byl

analyzován stejnou metodou jako rozhovory respondentů, získaná struktura však nebyla přenášena do společné myšlenkové mapy, která vznikla pouze z rozhovorů respondentů (viz kapitola 3.4).

Reflexe praxe. Praxe je celkově považována za vysoce přínosnou, dokonce názorově reformní záležitost, i přes to, že se během celého procesu odjezdu, průběhu a návratu vyskytla řada negativních situací a faktorů.

„No, mně občas přijde, že nedokážu ani... jako popsat, jak strašně moc mi to dalo, což mě samozřejmě rozčiluje. Není to jen o tom profesním, vlastně je to hlavně o tom osobním. O názorech, pohledech na svět, protože o tom hodně rozvojovka je. Protože práce, kterou děláte je přímý odraz toho, jak se díváte na svět. Spoustu věcí teď chápou úplně jinak... někdy mi přijde, že až teď jsem začala myslet, jako kdyby to byl proces, kterej je potřeba nějak zapnout a já to předtím neudělala.“

Návrat z praxe. Ponávratové období bylo vnímáno spíše pozitivně ve vztahu k rodině a přátelům, návrat do školy byl vnímán jako obtížný, zejména kvůli zvýšené motivaci ke studiu, potřebám získávat nové informace a dál se rozvíjet v oboru, které subjektivně nebyly naplněny.

„Je to jako kdyby najednou spousta z těch lidí, z těch přednášejících, na který jsem dřív chodila ráda, jako nestačila. Jako... jako kdyby to, co říkají, nedávalo smysl. Najednou mi přijde, že v tom všem vlastně plavou stejně jako já. Možná hůř. A pak si řeknu, že to není možný, že by tu přece nebyli. Ale co když je?“

Hlavními potřebami na mezilidské a profesní úrovni, které se projevíly po návratu, bylo sdílení zážitku na profesní úrovni, zanesení nově formulovaných názorů a postojů do každodenního života, nalezení nové, stabilnější názorové pozice ve vztahu k rozvojové práci a celkově aktivnější přístup k životu v osobní i profesní sféře.

„Já jsem o tom chtěla mluvit. Ale ne tak jako u kafe... spíš tak nějak s lidma, který mi můžou něco dát, jako přispět svým názorem. S lidma, který třeba dělají v oboru.“

„Na praxi jsem si šáhla na to, jaký to je, když nemáte dostatek informací, který by vás posouvaly dál. Profesně i osobnostně. A teď najednou strašně potřebuju pracovat. A mluvit s lidma, co mají nějaký zkušenosti. Zároveň mi ta vize – jakože nějaký celkový můj názor na rozvojovku a vlastně to, jak se k tomu postavím, uniká. Jak kdyby to bylo hodně blízko, ale nešlo to nějak uchopit. Nebo spíš pojmenovat.“

Jako hlavní problematické oblasti byly v rozhovorech zmíněny přístup školy k praxím a studentům z praxí se vracejícím, názorová neukotvenost v profesní oblasti a nedostatek prostoru pro zpracování návratu.

„Jakože já chápu, že je to pro tu školu důležitý nástroj, jak se prezentovat. Ale furt mám z toho pocit, že jsou ti lidi dost využívány. Nejen ty lidi, taky ty země, do kterých se jezdí. Bez nějaký větší citlivosti k tématu. Jakože prostě někdo promluví o tom, jak se měl, jak to bylo třeba těžký nebo nějak obtížný něco zvládnout a že ta země je taková a taková a lidi jenom přikyvujou. Žádná reflexe. Nic. Neumím si představit prezentovat svoji praxi hned po návratu, potřebovala jsem nějaký čas ke zpracování, jakože jsem potřebovala vědět, co vlastně chci těm lidem říct. Protože ve spoustě věcí, který jsem se tam třeba naučila, zatím nemám páru, jak je jako dostat do normálního života tady.“

Další témata zmíněná v supervizním rozhovoru jsou pro přehlednost zapracována do následující tabulky. Názory vyjádřené v rozhovoru byly přepracovány do výroků vyjadřující postoje, se kterými je v tabulce vyjádřen souhlas. Pro vyjádření souhlasu či nesouhlasu s výrokem byla použita škála +++ (absolutní souhlas), ++ (souhlas), + (spíše souhlas), - (spíše nesouhlas), -- (nesouhlas), --- (absolutní nesouhlas). Polarita výroků zůstala pro zachování autenticity tak, jak byla vyjádřena v rozhovoru.

Tab. č. 4 – Témata zmíněná v supervizním rozhovoru realizátorky výzkumu

Zmíněné oblasti a jejich vnímání na škále souhlas/nesouhlas (+++/ - -)			
Praxe byla velkým přínosem v profesní oblasti	+++	Vztah k studovanému oboru se zlepšil a prohloubil	++
Ponávratové období bylo obtížné	--	Po návratu byla vnímána změna životních postojů	+++
Kontakt s rodinou a přáteli byl bezproblémový	++	Po návratu se objevila potřeba sdílet zážitky	++
Vztah ke škole se změnil k lepšímu	-	Potřeby (sociální, profesní) pocíťované po návratu byly naplněny	---
Motivace ke studiu se zvýšila	+++	Nastaly změny ve vztahu k ostatním studentům oboru	--

Obecně lze říci, že od výzkumu autorka očekává vysokou rozmanitost výpovědí o prožívání návratu ze zahraničních praxí, nikoliv v intenzitě, ale ve škále obtížných situací, které se mohou po návratu objevit. Jako důležité podtéma jsou vnímány zejména vztahy mezi studenty, kteří vyjížděli na praxi ve dvojicích či skupinách a často se tak dostali do situace, kdy sdíleli svůj život dvacet čtyři hodin denně po dobu několika měsíců, načež bylo jejich soužití ze dne na den ukončeno.

3.3.6 Etický rozměr studie

Během sběru a analýzy dat se objevila řada eticky problematických situací. Jak píše Padgettová (1998, s. 67), výzkumníci v kvalitativním paradigma nemohou nabídnout respondentům anonymitu v takovém rozsahu, jako výzkumníci v paradigma kvantitativním, je však nutností, aby poskytli svým respondentům naprostou garanci důvěrnosti rozhovorů.

Respondenti byli při rozhovorech patrně zejména díky přátelským vztahům s realizátorkou výzkumu velmi otevření, rozhovory nabývaly v některých případech až terapeutických rozměrů.

Jeden z respondentů během rozhovoru uvedl:

„No fuj, to se mi ulevilo! Hele... jako je smutný, že to tak je, ale asi jseš první člověk, kterej mě fakt poslouchá. Je sice jasný, že to je pro ten výzkum, ale stejně...“

Charakter rozhovorů byl v řadě případů velmi důvěrný, což bohužel ve výrazně limitovaném počtu studentů posledního ročníku oboru MESOHUP 2013 – 2014 (celkem 20 osob) znemožňuje řadu informací z výzkumu v této práci použít, neboť by bylo velmi snadné jednotlivé respondenty rozpoznat. Z tohoto důvodu v práci také není uváděno pohlaví respondentů (citace jsou uváděny jednotně v ženském rodě), ani země, ve které byla jejich zahraniční praxe realizována, i když nelze vyloučit, že je jedním z významných determinantů prožívání návratu.

Podle Padgettové by měl výzkumník, který hovoří se svými respondenty o citlivých tématech, nabídnout také možnost profesionálního poradenství, pokud by se rozhovorem otevřela témata, která dále potřebují zpracovat (1988, s. 69). Tato podmínka byla splněna prostřednictvím školy, která nabízí studentům vracejícím se z praxe individuální supervize.

Možné ohrožení při odhalení identity respondenta je spatřováno nejen ze strany široké veřejnosti, které je práce určena, ale i ze strany studentů navzájem. Jak již bylo zmíněno v kapitole popisující výběr respondentů, během sběru dat došlo k definici

nového kritéria: nezahrnovat do vzorku respondenty, kteří vyjeli na praxi spolu. Důvody pro toto rozhodnutí byly dva:

- možnost, že do rozhovoru s druhým studentem budou tazatelem nevědomě vnášena témata od jeho kolegy a tím bude ovlivněna jeho výpověď
- ochrana vztahů v kolektivu studentů – hrozilo nebezpečí ohrožení vztahů mezi respondenty na lidské úrovni

Před zahájením hloubkových rozhovorů byly respondenti plně informováni o charakteru a účelu výzkumu, dobrovolnosti rozhovoru, anonymitě a možnosti kdykoliv před zveřejněním studie vzít svůj souhlas zpět. Byli požádáni také o souhlas k záznamu rozhovorů ve zvukové podobě. Informovaný souhlas byl získáván pouze ústně, při podpisu souhlasu písemně hrozilo znervóznění respondenta a následující nepřirozený charakter rozhovoru i výpovědi. Souhlasy všech respondentů jsou zaznamenány v audio nahrávkách a prepisech rozhovorů.

Při popisu účelu výzkumu byl místo termínu „reverzní kulturní šok“, který dle řady osobních zkušeností i literatury evokuje zejména negativní kontext, používán termín „prožívání návratu z praxe“. Účelem bylo nasměrovat respondenta k předání komplexního popisu zážitků z ponávratového období, nikoliv pouze negativních zkušeností.

3.4 Zpracování dat

Zpracování dat proběhlo dle modelového návodu v rámci metody interpretativní fenomenologické analýzy, který ve své publikaci překládají Smith a Osborn (2003, s. 66). Pro tento přístup je hlavním záměrem výzkumníka zachytit význam výpovědi v daném kontextu co nejkomplexněji, nejde tedy o měření frekvence jednotlivých výroků (Smith, Osborn, 2003, s. 66).

Tato metoda byla zvolena proto, že dobře vyhovuje zvolenému paradigma a teoretickému přístupu, v jehož rámci je tato studie zpracována. Dalšími výhodami jsou velká citlivost ke kontextu, ve kterém jsou jednotlivé výroky zasazeny, zpočátku spíše idiografický přístup, který ale dobře umožňuje generalizovat zjištění a vytvářet myšlenkové mapy. Analýza musí být v tomto případě postupná, což dobře odpovídalo časovému plánu rozhovorů a postupné revizi a přizpůsobování metodologie a techniky výzkumu.

Postup analýzy byl následující:

1. první transkript byl několikrát přečten a důsledně opoznámkován (zajímavé úseky, opakující se témata, protimluvy, okamžiky spojené s projevy emocí, sumarizace, jazyk, prvotní interpretace výzkumníka atd.)
2. proběhla první fáze otevřeného kódování
3. jednotlivé výroky či větší souvětné celky (nesoucí konkrétní význam) byly očíslovány a zaneseny do tabulky společně s odkazem k místu textu, kde se vyskytují, (pro snadnou orientaci v transkriptech) a kódem
4. k jednotlivým výrokům v tabulce byla přiřazena nadřazená témata, popisující oblast života, ke které je výpověď vázána (např. škola, profesní růst, motivace, osobní život apod.)
5. témata byla několikrát revidována a nakonec uspořádána do několika základních tematických celků, kde byla abstrakce již vyšší (např. coping, vztahy se spolužáky, výzvy a problémy apod.)
6. nejobecnější kategorie byly zaneseny do myšlenkové mapy a logicky uspořádány tak, aby následná interpretace byla přehledná a jasně strukturovaná
7. myšlenková mapa byla porovnána s transkriptem, kontrola přesnosti mapy
8. následně byl proces poznámkování a zobecnění témat proveden s ostatními přepisy, základní myšlenková mapa byla revidována a doplňována tak, aby zahrnovala témata zmíněná ve všech rozhovorech, ale zároveň přesně odrážela strukturu výpovědí všech respondentů
9. následná interpretace probíhala podle témat zahrnutých do myšlenkové mapy jednoduchým tříděním do tabulek

V průběhu procesu třídění a tematického řazení výpovědí byly některé části rozhovorů vyřazeny – šlo zejména o odchýlení se od tématu, nebo příliš konkrétní informace, které nemohou být použity v citacích, protože by hrozilo odhalení identity respondenta.

Protože v rámci zvolené metody analýzy byly všechny transkripty a vynořující se témata přidávána do tematické struktury prvního rozhovoru, bylo zapotřebí přistupovat k první myšlenkové mapě pouze jako k pracovní, aby nebyla opomenuta nová důležitá témata, nesoulad s mapou či chyby a nedostatky původní mapy.

Stejně jako každý sociálněvědní výzkum, má i tato studie své limity. K nepřesnostem může dojít jak na straně respondenta (výpověď zcela neodpovídá

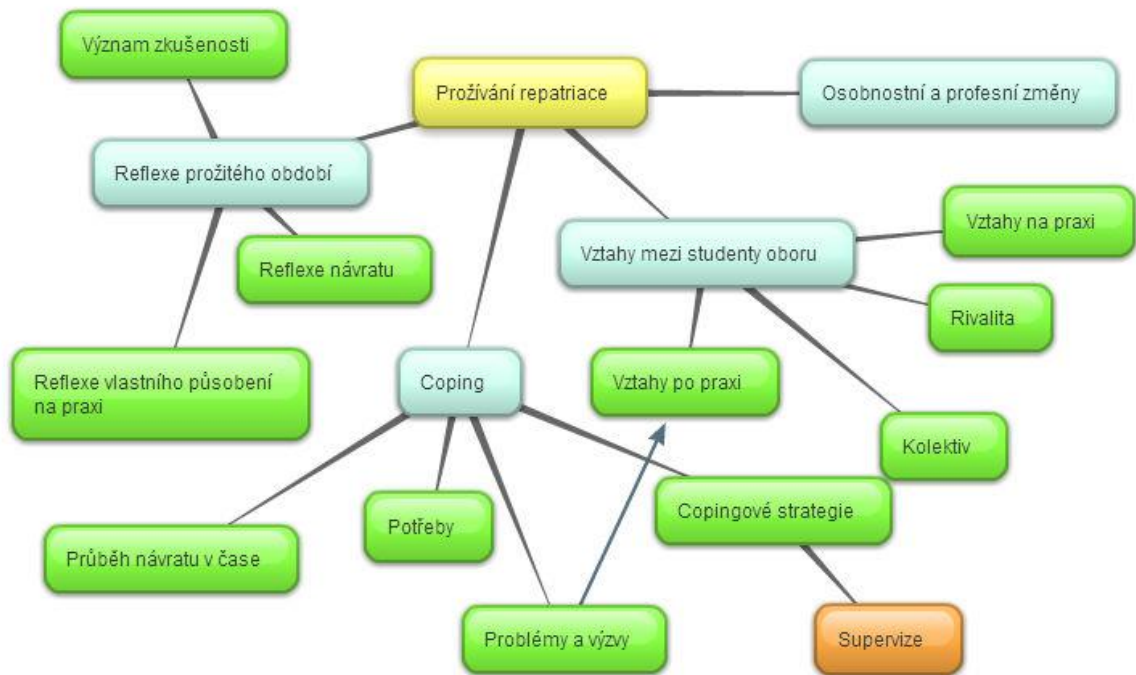
zamýšlenému), tak na straně realizátora výzkumu, který nevhodně či nepřesně interpretuje.

Tato studie si klade za cíl popsat prožívání repatriace studenty komplexně, nejde jí tedy o průměr, ale o širokou variabilitu situací, které po návratu mohou nastat, interpretovaná data proto nejsou ve většině případů kvantifikována. Ke kvantifikaci došlo pouze tam, kde by nekvantifikovaná data mohla být zavádějící. Během procesu interpretace výsledků bylo do co nejvyšší míry využíváno vlastních slov respondentů

3.5 Výsledky

Struktura této části kopíruje výsledky následující myšlenkové mapy (obr. 1), která byla vytvořena syntézou výpovědí jednotlivých respondentů.

Obr. 1 - Společná struktura výpovědí



Ve výpovědích byly identifikovány celkem čtyři širší kategorie (v mapě modře). Jsou jimi reflexe prožitého období, coping (vyrovnávání se s návratem), vztahy mezi studenty oboru a oblast profesních a osobnostních změn. Do poslední kategorie spadají také změny ve vztahu ke studovanému oboru či škole samotné.

V rámci širších kategorií byla definována témata (v mapě zeleně a oranžově). Ve většině případů nedocházelo k výraznějšímu překrývání jednotlivých témat, jedinou výjimkou je téma vztahů mezi studenty oboru po praxi (myšleno těch, kteří vyjeli na praxi společně), které bylo vnímáno většinou respondentů jako velmi problematické. V mapě je tento překryv naznačen šipkou. V jednotlivých kategoriích může dojít ke zpracování stejných dat z různých pohledů (např. naplnění potřeby může být zároveň copingovou strategií), což dle mého názoru přispívá ke komplexnějšímu uchopení problematiky.

Jednotlivé oblasti jsou postupně rozebrány v následujícím textu.

3.5.1 Reflexe prožitého období

3.5.1.1 Význam zkušenosti

Při první reakci na otázku po charakteru praxe respondenti popisují zahraniční praxi jako zcela zlomové období, velký životní krok, nebo dokonce jako největší a nejzásadnější okamžik života, celkové vyznění zážitku je v první chvíli popisu všech respondentů spíše pozitivní. Zajímavým prvkem spojeným s výrazně pozitivním hodnocením praxe je ověření vlastních schopností, spokojenost s odvedenou prací a prožitou zkušeností.

„...byl to takovej první zlom, kdy jsem se fakt cítila, že jsem něco dokázala. Že jsem si něco zadala a dokázala to. Že jsem se vrátila. A byla jsem sama a řešili jsme věci a bylo to poprvé v životě. Takže jako pro mě to byl jeden z největších a nejzásadnějších okamžiků v životě.“

„Tak jakoby bylo to hodně pozitivní v tom, že jsem tam odjela sama, víš co, člověk jakoby je tam sám, musí se spolehnout sám na sebe a prostě v tom životě je tak nějak víc situací, kdy to využiješ.“

„Podle mě to v mnohém bylo jako jedno z nejzlomovějších období, ta praxe. Možná ještě víc teď po návratu, než ta praxe samotná.“

Naopak respondenti, kteří hodnotili praxi méně nadšeně, přesto však pozitivně, současně uváděli nedostatečné pracovní vytížení v době pobytu, či nenaplnění očekávání od praxe.

„Praxi mám hrozně spojenou s úzkostí, protože já jsem nevěděla – neznala svoji roli. (...) Ten pocit mám z toho, že mi tam nějaký hloupej mentor nedokázal říct, co tam mám dělat, takže jsem tam stála jako kůl v plotě.“

„Ale jako bylo to dobré, ale nechtěla bych tam, protože to bylo fakt jako přežívání, já na to nemám špatné vzpomínky vyloženě, ale bylo to přežívání, jakože pro mě to nebylo takové, jakože bych tam vedla takový ten úplně plnohodnotný život (...) ono tam v podstatě nebylo co dělat, nebylo to takové, že bys byla zaúkolovaná.“

Obecně lze říci, že hodnocení praxe je výrazně spojeno s profesní výtěžností – tedy subjektivně chápaným ziskem v podobě nových dovedností či profesní zkušenosti. Významnou úlohu zde patrně hraje pozice respondenta na škále aktivní/pasivní participace na činnosti v organizaci.

Zajímavou skutečností je, že ač všichni respondenti hodnotili zahraniční praxi v úvodu pozitivně, během rozhovoru vyvstala řada momentů, kdy hovořili o situacích, které byly výrazně negativní, ve dvou případech dokonce život či zdraví ohrožujících.

„... a když popisuješ ten zážitek, oni ti na to řeknou: Tý jo... Ale ty víš, že by se ti v tom okamžiku krve nedořezal, že bys prostě jako... No, prostě největší checkpoint⁴, že jsi málem umřela, fakt jako, že my jsme byly úplně na pokraji zhroutilí.“

„... a to jsem jako myslela, že přichází moje poslední hodinka. A to nemyslím ve srandě, ale pocity – nevím k čemu bych to přirovnala, to bylo hrozný.“ (pozn.: respondentka popisuje situaci, kdy na praxi vážně onemocněla)

„Já bych se ráda vrátila, že bych si prošla prostě cestu do práce (...) a vzpomínala bych, s jakou krizí jsem tam vždycky šla, ale že bych z toho byla smutná, to ne.“

U několika studentů dokonce proběhla výrazná, většinou neuvědomovaná změna v hodnocení praxe na počátku rozhovoru a v závěru rozhovoru. Nejen že se výroky postupně stávaly ambivalentními, nebo si dokonce protiřečily, ale nastala pozorovatelná změna od nadšeného respondenta, vyprávějícího o svém zážitku, k hloubajícímu a nejistému respondentovi, který váhá vyslovit svůj názor. Tuto skutečnost by bylo možné vysvětlit například tím, že respondenti neměli dostatek času či příležitostí k důkladné revizi zážitku. Respondenti mohou být také ovlivněni školou, která prezentuje zahraniční praxe jako určité vyvrcholení studia a velkou výhodou studovaného oboru. Negativní hodnocení praxe proto není očekáváno.

„Zas přemýšlím o věcech, o kterých jsem dlouho nepřemýšlela a tak trošku je tam nádech negativna. Protože si pořád myslím, že to není vyřešený všechno.“

„No jako vlastně to nebylo dobrý... ani trochu, ale to jsou věci, co doma jako neřekneš, že jo, to je jasný. Že jsi tam měla jako nějaký problémy s lidma a tak. To by je kleplo.“

„... takový jako ambivalentní docela. Prvně se mi vybaví to, že bych se prostě vrátila, ale přitom vím, že se nechci vrátit, bylo to hrozně fajn, celá praxe, ale vím, že to není moje cílová země, vím, že asi... nebo nevím, ale očekávám, že mě někde čeká něco možná trošku lepšího.“

Vzpomínky na zátěžové momenty z praxe mají u respondentů zpětně spíše zábavný charakter, což může být způsobeno jak odstupem od situace, tak aktivací obranného mechanismu.

⁴ Checkpoint = kontrolní místo, obsluhované ozbrojenou složkou, která ovládá území v dané oblasti

„Jako třeba teďka už někdy se spíš k tomu vrátím, jakoby když se k tomu váže nějaká jakoby vzpomínka, ono je to pak vtipný...“

„Jako já se tomu směju. Vždycky když si vzpomene na nějakou situaci nebo problém, jak to bylo úplně trapné a co jsme tam vyvedly, jak jsme byly prostě úplně blbě, ale jako pořád vzpomínáme. Ale jako v dobrém.“

Závěrem této kapitoly uvádím shrnutí zjištěného: studenti hodnotí praxe veskrze jako pozitivní záležitost, přestože se při hlubší reflexi dostávají k momentům či situacím, které jsou pro mnoho z nich výrazně negativní zkušeností. Tato skutečnost může být způsobena také prostým vyjádřením pocitů a vzpomínek. Jak píše Berger a Luckmann, když mluvíme, naše vlastní subjektivní významy pro nás začínají být objektivně a souvisle přístupné a tím se pro mě stávají i „reálnějšími“ (1966, s. 42).

Pro mnohé z respondentů je zahraniční praxe první zkušeností svého druhu. Lze také říci, že existuje určitý vztah mezi pozitivním hodnocením zahraniční praxe a překonáváním limitních situací a z něho pramenícím ziskem nových dovedností a zkušeností v profesní i osobní oblasti.

Pro organizátory praxe by pak mělo být nosnou informací, že studenti prochází v tomto období prvním výrazně zátěžovým obdobím svého druhu a tato zkušenost je pro řadu z nich přelomová. Dalším významným faktorem je skutečnost, že zpracování zážitku praxe je dlouhodobou záležitostí, která nebyla ukončena u řady studentů ani po pěti měsících od návratu, kdy probíhal sběr rozhovorů.

3.5.1.2 Reflexe vlastního působení na praxi

Významnou kategorií se ukázalo být zhodnocení vlastního působení na praxi. Ač tato oblast nebyla primárně zařazena mezi okruhy otázek, velmi často se ve výpovědích vyskytovala. Veškerá sebraná data v této oblasti lze charakterizovat jako výpovědi kriticky hodnotící vlastní zapojení či možnosti uplatnění na praxi, překvapivě se neobjevila ani jedna výpověď pozitivního charakteru. Téma vlastního působení na praxi je významně spjata s tématem předchozím.

„Mám pocit, že jsem na praxi mohla udělat víc... a to je docela blbý pocit, protože to už člověk nemůže změnit. Mohla jsem tam mít víc aktivit. Možná to souvisí s tím, jak jsem workoholik.“

„Oni (pozn.: respondentka mluví o vedení školy) si myslí, že opravdu jedem a někomu zachráníme život, i když si nikdo asi nemyslí, že ho tam budem oživovat (smích). Ale já z toho ten pocit nemám, v podstatě jsem se někdy cítila, že my jsme ti klienti. (...) Ve své

podstatě jsem neměla pocit, že to že jsem tam byla, že by to někomu pomohlo, nebo že bych někoho prostě zachránila. Nebo že bych byla statečná. (...) Ve své podstatě je dost náročné zhodnotit to svoje působení tam.“

„Někdy si sednu a je mi z toho fakt zle. Říkám si, jestli to bylo fakt k něčemu. A jestli to třeba nebylo k ničemu kvůli mně. Že jsem byla jako málo aktivní.“

„Celou dobu jsem tam (pozn.: na praxi) měla pocit, že můžu dělat víc.“

„Jako to jsem byla fakt naštvaná, protože mentorka mi napsala do hodnocení asi tři věci, přitom já jsem toho dělala daleko víc, a nic mi k tomu neřekla. To už je jako hodnocení, který nemůžu nikde použít.“

Hodnocení vlastního působení na praxi se ukázalo být jedním z výrazně problematických momentů a to zejména pokud existoval určitý výraznější nesoulad mezi očekávanou a reálně prožitou zkušeností.

Podle Průvodce praktickým vzděláním CARITAS VOŠs by měl mentor kromě jiných povinností také poskytovat studentovi zpětnou vazbu, ohledně jeho počínání během stáže, a vypracovat hodnocení, které se studentem konzultuje (2012, s. 17). Výše uvedené citace bohužel naznačují, že toto hodnocení buď neprobíhá, probíhá nedostatečně nebo nemá zamýšlený efekt, protože studenti pocítují výraznou nejistotu v oblasti hodnocení svého působení na praxi. Tato nejistota může být spojena i s pocity viny, nenaplnění očekávání či nedostatečného uznání zásluh a hněvu, což bezpochyby komplikuje proces návratu.

3.5.2 Reflexe návratu

Do kategorie reflexe návratu byly zařazeny pouze ty výpovědi, které obecně shrnují a pojmenovávají zkušenost návratu do domovské země. Obecně lze říci, že ač respondenti vnímají ponávratové období jako vysoce problematické, důvody proč tomu tak je, jsou vysoce variabilní. Poprvé se objevilo téma šoku z negativních pocitů, které po návratu nebyly očekávány.

„Už tak měsíc před koncem praxe jsem se hrozně těšila domů, všechny jsem hrozně ráda viděla (...) ale hrozně mě překvapilo, jak rychle jsem měla negativní pocity. (...) Byl to docela šok.“

„No, bylo strašně náročné se vrátit, protože mně se tam otevřel osobní problém s přítelem (...) a když jsem jakoby přijížděla, tak jsem věděla, že nastane to, že to budem muset řešit...“

takže ze začátku jakoby... jakoby se mi ani nechtělo moc vracet, protože jsem věděla, že to bude strašně nepříjemný.“

„A pro mě nejhorší moment byl, když už jsme přistávali skoro v Mnichově a já jsem viděla už ty baráky. Baráky a prostě jako ty zahrady. A říkám si: Tý jo, a jsem v Evropě prostě... Prostě jsem byla úplně jako, já nevím jak to popsat. Bylo to takový, jako že jsem si říkala, že se vracím z domova jako někam, kam vůbec nechci.“

„Ty první dny (pozn.: mluví o návratu), na to jsem se těšila úplně nejvíc, a pak se to jako všechno pokazilo. (...) Že to bylo až jako takové, že ty první dny stály za houby.“

„Já jsem myslela, že tam nemá být co špatné, až se vrátím, ale bylo a z toho jsem byla překvapená.“

V jednom z rozhovorů se vyskytla velmi zajímavá pasáž, kde respondentka hovoří o situacích, kdy měla ze zahraničí komunikovat se svou rodinou. Popisuje situaci následovně:

„Ono tě jako stojí strašných sil se jen přehoupnout z toho, v čem tam žiješ na ten Skype, že ačkoliv to prostě zapneš, tak se nějak přetransformovat je strašně náročný. A v té chvíli se ti to ani nechce dělat, je to dost únavný. (...) Jako jasně, občas jsme si volali a někdy to bylo dobrý, ale bylo prostě hrozně těžký pro mě ať už přes ten internet nebo mobil se vracet.“

Respondentka v uvedené pasáži popisuje situaci analogickou momentu návratu. Jedinec je nucen naprosto změnit prostředí, denní činnosti, často podnebí a při návratu ze země s výrazněji odlišnou kulturou i optiku, kterou nahlíží na svět a mechanismy, kterými reaguje na každodenní výzvy. Proces návratu je tedy skutečně jakousi „transformací“, která po návratu probíhá v mnoha oblastech a jak popisují respondenti, stojí také v řadě případů značné úsilí a významné množství energie.

Sebraná data jsou v souladu s výsledky kvantitativní studie Gullahornových (1963, s. 40), kteří uvádějí, že pro jedince, kteří vyjíždějí do zahraničí poprvé, může být návrat velmi problematický proto, že obtíže po návratu nejsou očekávány.

3.5.3 Coping

Do kategorie coping byl zahrnut popis procesu vyrovnávání se s návratem do domovské země, problémy a potřeby s ním spojené a aktivity či strategie, které respondentům návrat usnadňovaly. Coping Vágnerová (2003, s. 57) definuje jako vědomou volbu určité strategie vyrovnávání se se stresem.

3.5.3.1 Průběh návratu v čase

Tato kapitola byla nazvána „průběh návratu v čase“ zejména proto, že samotné „vracení se“ se v průběhu studie ukázalo být daleko více procesem, než určitým momentem v čase. Respondenti ve svých výpovědích nikdy nepoužívají slovo návrat jako odkaz na den příjezdu do země, ale vždy jako odkaz na několik týdnů až měsíců po fyzickém návratu. Stejně tak „byť doma“ se ukázalo jako pojem relativní, respondenti jsou sice fyzicky zpět v domácím prostředí, někteří z nich ale podle svých slov mentálně zůstávají v zahraničí. Časové období, potřebné k dokončení návratové fáze se ukázalo být výrazně variabilní.

„...až teď už si myslím, že jsem se dostala do takové fáze, že jsem se jakoby trochu uklidnila, že jsem se dostala do takových těch zajetých kolejí a že jsou věci, které musím řešit...“ (pozn.: rozhovor sebrán 4 měsíce po návratu)

„...po těch třech měsících, to už jsem teď jako úplně doma.“

„Jo, ale netrvalo to zas nějakou chvíli (pozn.: hovoří o návratu), bylo to třeba fakt těch, ty první tři týdny, vlastně ještě v podstatě, když jsme přijeli sem (pozn.: hovoří o supervizním týdnu), tak ještě ten týden tady byl takový jakoby blbý a pak už jsem přijela domů, byly ty prázdniny, tak už to bylo lepší.“

„Myslím, že už se mi podařilo vrátit.“ (pozn.: rozhovor sebrán 4 měsíce po návratu)

„...takže ten první dojem je, jó, bylo to fajn, chtěla bych se tam vrátit, protože asi nevím nějak... jsem psychicky tam.“ (pozn.: rozhovor sebrán 4 měsíce po návratu)

„Skončilo to, když jsme skončili školu (pozn.: tj. tři týdny po návratu) a já jsem se nevidala s nikým ostatním. A možná i to, že jsem řekla nahlas ten příběh v Soše příběhů⁵, ačkoliv to zní hrozně banálně.“

Poslední citace otevírá téma důležitosti pomyslného symbolického uzavření prožitého období. Respondentka zde zároveň vyjadřuje svou obavu, že tento moment bude vnímán jako „banální“, což může být způsobeno jak nezvykem symbolicky, až téměř rituálně přistupovat k záležitostem světského charakteru, tak vysokou mírou intimity a osobní participace na příbězích, které jsou často v souvislosti se vkládáním kamenů do Sochy patrné.

⁵ Socha příběhů je školním projektem, který symbolicky představuje místo setkávání osudů různých lidí ze zahraničních i tuzemských praxí studentů. Do sochy jsou za jednotlivé osudy při společném ceremonálu vkládány kameny, které jsou doplněny životními příběhy lidí, se kterými se studenti na svých praxích setkali.

Respondenti také uváděli spojení prožívání návratu s následujícími faktory: návrat do školy a kontakt se spolužáky a aktivní či pasivní prožívání volného času po návratu z praxe.

„Na praxi si vzpomenu dost často. (...) Myslím, že to dělá ta škola, protože pořád po nás hrozně chtěli jakoby reflektovat tu praxi, ale myslím si, že i tak setkání se spolužáky, že se o tom často bavíme...“

„Když jsem se vrátila do školy, teprve se asi tak nějak dostavil špatnej pocit z praxe.“

„Mám dojem, že jak skončila ta škola, tak jsem to jako hodila za hlavu, že to bylo za mnou, ale teď v tom září se to zase dostává ven a není to moc příjemný.“

Školní režim, s veškerou péčí po praxi (skupinové a individuální supervize, neformální rozhovory se spolužáky apod.) podle respondentů vyvolává vzpomínky na praxi a svým způsobem umožňuje zážitky zpracovávat. Zajímavou skutečností je, že někteří respondenti považují školní režim z hlediska zpracování za přínosný, zatímco ostatní ho mají spojený s „povinnou reflexí“.

Na tomto místě lze také poprvé registrovat moment represe, který by odpovídal sekundárnímu vytěsnění, definovanému Freudem⁶ (Plháková, s. 227, 2005), či prostého vědomého nebo nevědomého odložení zpracování zážitku na jindy (respondentka popisující „hození praxe za hlavu“), který je z dlouhodobého hlediska velmi nevhodnou copingovou strategií, jak se také potvrdilo dle výpovědi výše citované respondentky. Škola a zapojení do výuky je tedy jedním z faktorů, který jednak udržuje prostřednictvím debaty se spolužáky vzpomínky na prožité období živé a zároveň stimuluje studenty k reflexi, která je v konečném důsledku bezpochyby žádoucí, ale může být náročným a nepříjemným procesem.

Skutečností, na které se respondenti shodovali, je vliv charakteru trávení volného času po příjezdu na škále od aktivity k pasivitě. Nevytíženost a nepřítomnost každodenních úkolů hlubšího charakteru byla vnímána velmi negativně.

„...a najednou o prázdninách jak vlastně nebylo vůbec nic co dělat, tak jsem prostě byla úplně jako vytržená z kontextu, že jsem byla prostě jako... hrozně negativně jsem to brala.“

„Pak jsem na čtrnáct dní odjela, vypadla jsem úplně mimo a byly zase jiný starosti, to mi pomohlo na to nemyslet.“

⁶ Autorka zároveň vyjadřuje určitou skepsi nad zavedením termínu vytěsnění a jeho častému používání laickou ne odbornou veřejností. Zde tedy pouze ve smyslu dočasného odstupu od reflexe prožitého zážitku.

„No a tak jsem jako ten první týden seděla doma a najednou nic nemělo smysl. Nic co jsem dělala. Byla to taková nějaká jako nuda spojená se strašnou depkou. Ale jako takovou tou blbou, víš, jako existenciální (smích).“

Po návratu ze zahraniční praxe, kde mají studenti často velmi jasně strukturovaný čas, stanoveny cíle a činnosti, které k jejich naplnění směřují, může být podle respondentů poněkud obtížné o tento systém, který je pravděpodobně určitou zárukou jistoty a smyslu činnosti studenta, přijít. Ve chvíli, kdy se tak stane, objeví se dostatek prostoru k reflexi a zpracování zážitku, která, jak už bylo popsáno výše, je sice žádoucí, ale za to velmi často obtížná a nepříjemná, proto je pasivní trávení volného času po praxi pro studenty velmi negativním zážitkem. Naopak aktivní trávení volného času (zde téměř až hraničící s vytížeností), odsunuje reflexi do budoucna a je tak vnímáno pozitivně. Rizikem je samozřejmě návrat negativních pocitů, které nebyly zpracovány. Z dlouhodobého hlediska nelze ani jednu ze strategií považovat za výrazně výhodnější.

Podobné závěry se objevily například ve studii, kterou provedli Piercy, Cheek & Teemant (2011, s. 556), zaměřené na humanitární dobrovolníky vyššího věku. Respondenti zde po návratu z mise popisují velmi podobné pocity – depresi z nečinnosti, pocity ztráty smyslu denních činností a touhu znovu vyjet na další misi.

Vracení se z dlouhodobého pobytu v zahraničí je tedy procesem, který trvá u různých jedinců různě dlouho. Sebraná data naprosto odpovídají kritice, kterou k teoriím reverzního kulturního šoku vyjádřili Furnham s Bochnerem (Dongfeng, 2012, s. 72), kteří poukazují na nevhodnost teorií, využívajících křivky k popisu procesu návratu. Zatímco tyto křivky implikují hladký průběh adaptace, reálný průběh zahrnuje řadu výkyvů oběma směry. V návaznosti na sebraná data lze tedy říci, že existuje dále neurčený počet faktorů, které výrazně ovlivňují průběh adaptace. Tyto faktory a jejich polarita v dopadu na proces adaptace jsou vhodným námětem pro další výzkum.

Důležitým závěrem pro tuto studii je skutečnost, že některé z těchto faktorů (jako například charakter trávení volného času) jsou poměrně snadno ovlivnitelné a mohou tedy být použity studenty jako prostředek sebepečce. Poměrně překvapivou informací je subjektivně vnímaný čas, potřebný k „dokonalému“ návratu, který u některých studentů dokonce překračuje dobu strávenou v zahraničí.

3.5.3.2 Potřeby

První nejvýrazněji vystupující potřebou, o které respondenti hovořili, byla potřeba sdílení, či předání zážitku a k němu vázaných myšlenek či názorů.

„První dva měsíce jsem se těšila, až se na to někdo zeptá, nebo až se na to někdo zeptá, co jsme tam dělali a já mu to jako řeknu... (smích)

Při naplňování této potřeby studenti volili více či méně úspěšné strategie, někteří se snažili sdílet zážitky s rodinou, jiní se spolužáky, objevila se i potřeba předat zkušenosti formalizovanou cestou. Zajímavým problémem spojeným s tímto tématem byla jistá rozporuplnost výpovědí. Studenti se často vyjadřují v tom smyslu, že po praxi neměli chuť s nikým téma rozebírat (měli tedy potřebu zpracovávat zážitky o samotě), zároveň lze ale v odpovědích na různé otázky identifikovat jasnou snahu zážitek určitým způsobem předat. Pro ilustraci dodávám dvě citace stejné respondentky, pocházející z různých míst výpovědi.

„...asi ten úplně nejdřívější negativní pocit, nejprvnější, byl když jsem hned ten první den dělala jakoby takovou prezentaci... že jsem promítala fotky a byly tam prostě celá moje rodina, mamka, sourozenci, děti sourozenců, taková ta nejužší rodina. No a prostě promítala jsem fotky a nikdo neposlouchal.“

„Ty první dny jsem se dost separovala od lidí. Jakože... třeba po zátěžáku⁷ jsem se cítila úplně stejně. To bylo jenom jako dva dny, víkend, ale po praxi jsem tak jako moc nechtěla se s lidma o tom bavit.“

Nesrovnalosti by bylo možno vysvětlit časovým odstupem od zážitku, o něco pravděpodobnějším vysvětlením je skutečnost, která se průřezově objevila i u ostatních respondentů a tou je poměrně výrazná selekce lidí do skupin tzv. „blízkých“ a „ostatních“. Zatímco sdílet zážitek se skupinou „blízkých“ je vnímáno jako potřeba, zvýšený zájem ze strany „ostatních“ je považován za nežádoucí. Zajímavou skutečností je, že do skupiny „blízkých“ nemusí spadat blízcí přátelé a rodina, ale spíše lidé, kteří prošli podobným zážitkem a jsou tedy schopni s respondenty na dané téma hovořit.

„...byla taková chvíle, kdy jsem si říkala, že to fakt jako nezvládnou, nebo že to nezvládám. Ale dala jsem tomu čas. Tím že jsme si o tom promluvili my tady (pozn. myslí spolužáky) nebo že jsme se o tom bavili s třetákama. Nebo že jsem o tom mluvila se spolužačkou, která na té praxi byla přede mnou.“

⁷ Zátěžák = zátěžový výcvik. Týdenní zátěžový výcvik je povinnou součástí studia oboru Sociální a humanitární práce. Studenti jsou při něm vystaveni vysoké fyzické a psychické zátěži zejména proto, aby dokázali identifikovat svá slabá místa pro výkon budoucího povolání. Výcvik má výrazný bezpečnostní přesah.

Respondenti, kteří zvolili k naplnění potřeby sdílení strategií formálního předávání zážitků prostřednictvím veřejných prezentací, přednášek nebo výstav, se k tomuto svému rozhodnutí stavěli velmi pozitivně.

„V polovině září (pozn.: měsíc a půl po návratu) jsem měla přednášku v jedné vesnici tam kousek od nás, tak to bylo jako strašně fajn, jo, první zkušenost, první přednáška, lidi nadšený.“

„Prezentace byla strašně náročná, ale zase jsem z toho měla skvělejší pocit. Jakože bylo hrozně dobré jednou mluvit o něčem, čemu fakt rozumíš. No a taky dost dělalo to, že to bylo před lidmi, kteří se o to jako zajímají, že jo...“

Formalizované předávání zážitků z praxe má nesporné výhody. Zatímco v běžném mezilidském kontaktu musí studenti přizpůsobovat sdílení sociálnímu okolí a svým způsobem bojovat o pozornost i o jakousi legitimitu tohoto sdílení (ve smyslu vhodnosti okamžiku, míry sděleného, zájmu okolí apod.), přednáška či prezentace jsou formy sociální interakce, kde jsou pravidla a role jasně stanoveny. Naplňováním obecně přijatého smyslu a cíle přednášky, výstavy či prezentace student uspokojuje svoji potřebu sdílet a zároveň se vyhne možným pochybnostem, které vyplývají ze sdílení neformálního.

„Já jsem prostě cítila, že když jim budu něco říkat, tak že se budu jako... že mě budou brát jako nějakého pozéra, jako že jsem fakt ten... že jsem fakt všechny zachránila a jakože se hrozně honosím. A když jim nebudu nic říkat, tak že budu dělat prostě trapně tajemnou.“

Další potřebou, která ale v některých případech pravděpodobně překračuje hranici nepříliš vhodných copingových mechanismů, je potřeba znovu odcestovat ze země.

„Po praxi jsem celý dny hledala, kam vyjet... prostě hrozný. (...) Jakože pryč, když jsem zjistila, že mi to doma nevyhovuje, že se chci někam vrátit, kde budu jako závislá jen sama na sobě.“

„Ale... už samozřejmě asi jako všichni mám takové potřeby jako někam vyjet, na chvíli, nemám jako nějaký touhy někam utíkat...“

Tyto dvě citace od různých respondentek dobře ilustrují rozdíl mezi potřebou vyjet jako nevhodným copingovým mechanismem (první citace), kdy respondentka sama velmi dobře reflektuje, že potřeba vznikla v reakci na nepříznivé podmínky po návratu, a prostou zvědavostí či přijetím nového životního stylu v reakci na první pozitivní zážitek dlouhodobějšího pobytu v zahraničí.

Dalšími obecněji formulovanými potřebami bylo větší pochopení ze strany rodiny a přátel, pocit klidu a bezpečí, nebo uzavření zážitku prostřednictvím určitého zhodnocení mezi studenty, kteří vyjeli na zahraniční praxi společně.

V tomto oddíle byly shrnuty zejména ty potřeby, které respondenti uznali za vhodné zmínit, což může znamenat, že jde primárně o potřeby, které nebyly naplněny vůbec nebo byly naplněny nedostatečně. K danému tématu se bohužel nepodařilo dohledat podobnou studii či teoretické zakotvení, které by mohlo do oblasti potřeb poskytnout hlubší vhled.

3.5.3.3 Problémy a výzvy

Rozsahem obsáhlejší tematická část nazvaná problémy a výzvy zpracovává situace či zážitky, které respondenti zmiňovali v silně negativním kontextu. Do této části tematicky spadá i oblast vztahů mezi studenty, která ale byla kvůli své specifčnosti zařazena do samostatného oddílu (kapitola 3.5.4).

Průřezovým tématem této kapitoly je bezpochyby optika, kterou respondenti tohoto výzkumu shodně nahlízejí na svět. Pracovně bylo toto téma, výrazně spojené s identitou a sebepojetím studentů oboru Sociální a humanitární práce nazváno MY & ONI. Osobně považují toto poměrně překvapivé průřezové téma za jednu z nejnosnějších a nevýznamnějších částí této studie. Jádrem tématu je existence specifické, poměrně vyhraněné identity studentů Sociální a humanitární práce, která v mnoha případech velmi výrazně ovlivňuje jejich sociální fungování. S návratem z praxe je toto sebepojetí studentů ještě výrazně posíleno.

(pozn.: respondentka hovoří o obtížné komunikaci s přáteli) „...to spíš asi není tou praxí, ale tím, že už tady jsme dva roky, někde jsme byli, něco prostě víme. Nevím, jestli je to tím, ale já se přistihnu při tom, že něco řešíme a já to prostě neposlouchám. Jako já chci, chci, aby mě to zajímalo, ale najednou přemýšlím... Mně to přijde tak strašně plytký, že můj mozek se na to nedokáže zaměřit, protože vůbec neví, co by v tom měl hledat, když je to taková kravina.“

Respondenti dále popisují celkové nepochopení jejich profesního i osobnostního zaměření ze strany přátel a rodiny. Často uvádějí, že rodina je vnímá jako nekritické idealisty, kteří nejsou plně schopni fungovat v reálném světě. V extrémních případech bohužel může dojít až k narušení rodinných vztahů, ztrátě přátel, či celkovému špatnému psychickému a sociálnímu prospívání studentů.

„Jako můj otec? Ten vždycky přijde s něčím jako: «No to jsem na tebe zvědavěj, ty na ty svoje názory jednou dojedeš...» Nebo: «S ní se nebavte, ona má tou školou vymytej

mozek.» A pak si lehne k tý televizi, kouká na ty zprávy na Nově a já mám chuť jít mlátit hlavou do zdi.“

„Oni mě jako mají rádi, ale u nich jsem prostě ekoterorista a to jsou jako maličké věci, který řeknu... a oni hned že se jako vážu ke stromům, když řeknu humanitární téma, tak jsem zas Matka Tereza. Všechno je prostě vyhocený. Ty lidi vůbec neznaj tu míru, že se můžeš zajímat o tyhle témata a může to bejt pozitivní.“

„No tak já jako doma nasazuju mimikry, že jo. Prostě se tvářím, že mě to nezajímá, nebo že k tomu nemám co říct, protože vím, že ve chvíli kdy svůj názor řeknu, tak tvrdě narazím. A za to mi to zas jako nestojí, to je jasný.“

Míra nepochopení, či dokonce poměrně ostře vyjádřeného nesouhlasu se sociálním nastavením studentů ze strany jejich blízkých je poměrně alarmujícím zjištěním. Jedním z cílů oboru je předávat studentům nejen znalosti, ale i určité hodnotové nastavení, postavené na základech křesťanského pojetí sociální práce. Toto předávání neprobíhá direktivně, jedná se o spíše o dovednosti sebereflexe a reflexe vlastní činnosti, základní filozofická východiska a výcviky v psychosociálních dovednostech. Už ze skutečnosti, že zdaleka ne všichni studenti oboru jsou křesťany, je zřejmé, že toto nastavení je v konečném důsledku výrazně individuální a vyplývá spíše ze žité zkušenosti a její reflexe, nikoliv z obecných teoretických pravidel. Sdílené hodnoty jsou velmi univerzální, jako například otevřenost k cizím kulturám, víra v důstojnost a stejnou hodnotu každého člověka, či zásady vyplývající z lidskoprávního přístupu.

Dle mého subjektivního názoru se škole daří tento cíl naplňovat, respondenti jsou si v každém případě vědomi změny, kterou od začátku studia prošli a nikdo z nich ji nehodnotní negativně. Na druhou stranu je z výpovědí studentů zřejmé, že toto nastavení se u jejich rodin a přátel může setkat s poměrně negativní reakcí. Vzhledem k tomu, že studenti jsou stále zařazeni ve výukovém procesu, nelze ani říci, zda v profesní oblasti bude toto nastavení výhodou či nevýhodou (pokud odhlédneme od morálního přesahu).

Jedna z respondentek dokonce zmiňuje určitou obavu z budoucnosti:

„Přijde mi, že mám kolem sebe málo lidí. Ale fakt jo. A vůbec, už jsem nad tím fakt jako přemejšlela. Zvlášť v okamžiku, kdy vím, že tu školu končíme. A to neříkám, že jako nějak chodíme pařit a bavíme se o všem. Ale je to prostě asi taková nějaká sociální skupina, do který se počítáš a když si představím, že ta škola skončí, tak budu úplně nahá v jiným světě jako.“

V rámci této studie bohužel není dostatek prostoru na to, aby bylo toto téma hlouběji prozkoumáno. Závěrem proto může být, že studenti oboru Mezinárodní humanitární práce se v období výjezdů na zahraniční praxe a samotného bakalářského studia nachází v období, kdy je formována jejich identita. Studenti se podle poznatků vývojové psychologie nacházejí v období časně dospělosti, kdy se upřesňují osobní cíle a upevňují identita dospělého (Langmeier, 1998, s. 161). Stopa, kterou tedy zanechává jak studium oboru tak vlastní zážitek zahraniční praxe v osobním i profesním nastavením studenta je velmi výraznou a mělo by s ní být počítáno. Zjevným rizikem je vytvoření velmi specifické identity, která bez další reflexe může způsobovat problémy v sociálním fungování studenta. Stejně tak stojí za zvážení, zda v oblasti vztahů nepotřebují studenti více péče či pouze dostatečné množství informací, aby byli na případné obtíže alespoň v určité možné míře připraveni.

Zahraněční praxe zde působí pouze jako katalyzátor, který budování identity v rámci profese urychluje a určitým způsobem vyhrcoje. Průnik do osobní sféry je zde patrně způsoben charakterem sociální a humanitární práce jako profese, která výrazně souvisí s osobnostním nastavením člověka a bezpodmínečně vstupuje do formace jeho osobnosti.

Vysoce problematickou oblastí, spojenou jak s předchozím průřezovým tématem identity studentů, tak s kapitolou potřeb, bylo sdílení prožitého zážitku. Jak již bylo popsáno výše, studenti se při naplňování potřeby sdílení zážitku uchýlovali k různým strategiím. Níže jsou popsány obtíže, na které při nich narazili.

„Jako jediný a hlavní problém, kterej jsem měla, byl ten, že ty zážitky byly nepřenositelný, že ač jsem se to furt snažila vysvětlit, nebo nesnažila, že potom jsem byla jakože fakt... že to nešlo prostě.“

„No jako když jsem jim říkala o té praxi, a o tom vlastně, jaký to celý bylo, tak tam je prostě vidět, že oni... nikdo nějak moc to nechápe, prostě praxi, nebo co jsem tam tak mohla prožít. Oni to všichni berou, že jsem tam měla teda ty ztížený podmínky životní, jo, že jsme prostě neměli teplou vodu, jo, ale to bylo to poslední na té situaci, vlastně, že jo. Všichni to spíš pobrali tak jako bojově (...), ale myslím, že nepochopili, o čem to vlastně bylo.“

Nemožnost předání zážitku adekvátně vedla některé studenty až do situací, kdy opustili i veškerou snahu a veškeré otázky ze strany svých blízkých vnímali výrazně negativně. Současně lze říci, že respondenti byli po návratu vystaveni zvýšenému tlaku svého sociálního okolí, které se dožadovalo jak informací, tak společně stráveného času.

„No, ta otázka: Jak bylo? Ta je jako příšerná. No a mě strašně pak už štvalo, že se všichni ptají, jak bylo. Co jim na to chceš říct, vlastně. Já jsem říkala: Tak bylo dobře, no. A pak se na mě všichni dívali divně, jakože se víc nerozpovídám. Až mi to lezlo na nervy.“

„...mně je právě protivné, jako když se mě někdo ptá z rodiny jako takové jak kdyby konkrétnější otázky, možná na to nejsem zvyklá. Možná spíš cítím, že by to ty lidi jako ani nepochopili, tak jakoby o tom nechci mluvit, že jakoby si myslím, že chyba je na druhé straně.“

„Všichni prostě... Všichni měli nějaký otázky, nějaký tlaky... a pořád chtěli o všem povídat, já nevím, jak chceš prostě v třiceti minutách shrnout tři měsíce. To už radši neřekneš nic.“

„Jako dobrý, byla jsem ráda, že jsem doma, ale všichni mě chtěli vidět a všichni mi vyčítali, že tam jsem šla dřív než k nim, a proč jsem šla k jedné babičce dřív než ke druhé...“

Zajímavým momentem bylo, když jedna z respondentek hovořila o proslovu vedení školy při příležitosti vkládání nových kamenů do Sochy příběhů. Pocit nepochopení či nemožnosti předat povahu času stráveného v zahraničí se zde promítl i do vlastní struktury, která praxe zavedla a zprostředkovala.

„Hodně špatný to bylo, když jsem byla třeba na té Soše kamenů, kde mluvili úplně všichni zcestně, a on tam mluvil i ředitel a mně to přišlo zcestný. Mluvil, opravdu jaký jsme hrdinové, ve své podstatě, že jsme jeli na praxi. Bylo vidět, že ani jeden člověk z těch co tam byli, neví, co to znamená na tý praxi být, to mě úplně dorazilo.“

Dle mého názoru se zde dostáváme do oblasti, kde jsou držitelem problému v zásadě studenti samotní. Informace, které jejich sociální okolí dostává, mají jediný zdroj – respondenty samotné. Neexistuje žádná další cesta, jak by se jejich blízcí mohli dozvědět, jakou povahu měly zážitky na praxi a jaký význam jim přiřkládají samotní respondenti. Přesto se zdá, že respondenti si tuto skutečnost neuvědomují a očekávají od svého sociálního okolí více určité pozornosti a citlivosti při poskytování zpětné vazby při sdílení zážitku.

Výrazným momentem je zde poměrně rychlé vzdání se snahy zprostředkovat zážitek. Je třeba si uvědomit, že ponávratová doba je pro studenty psychicky náročné období, ve kterém velmi snadno dojde k podobným situacím.

Psychická náročnost návratu je podle slov respondentů umocněna požadavky školy. V průběhu krátké doby po návratu z praxe mají studenti odevzdat ročníkovou práci,

zprávu z praxe, zajistit vedoucí bakalářské a absolventské práce a vypracovat zadání obou prací, což je často proces, který potřebuje několikerou revizi.

„Tam bylo jako tolik věcí... jak vyúčtování, tak jako ročníkovka, absolventka, bakalářka, který ani jedno nestojí za nic... Nemůžeš se prostě vrátit, být někde úplně jinde, mít dva dny na oddech a začít dělat prostě tyhle věci. To nestálo za nic. Jako moje ročníkovka, já jsem se u toho nesoustředila. Moje témata stejně jako polovina lidí teďka měním oboje, jako vyúčtování ani nevím, co jsem tam psala...“

„No jako to bylo takové blbé, jako hodně rozlitané, já jsem furt někde běhala, měla jsem takový ten pocit, že nestíhám absolutně nic... (...) Stokrát to odevzdat, stokrát mi to vrátili, to bylo takové jako úplně blbé, to bylo finále té krize.“

„V tom týdnu se něco slavilo, jo – ty zásnuby, tak to bylo fakt takové, že třeba dvacet minut jsme si vydrželi normálně vykládat a pak stejně všichni začali řešit bakalářku, kontrolovat maily, protože všem hořel termín a teď se to řešilo, vedoucí odepsal nebo neodepsal, tak to bylo takové jako setkání, nesetkání, no.“

Stres z návratu je tedy u studentů propojen s tlakem na vyřízení formálních náležitostí spojených s praxí a studiem. Je třeba dodat, že všechny požadavky jsou dopředu známy, takže existuje možnost vyřešení některých z těchto náležitostí již v průběhu praxe (ročníková práce, zpráva z praxe apod.). Na druhou stranu je pravdou, že řada studentů je na praxi v situaci, kdy podmínky (většinou technického rázu) neumožňují studentům na těchto požadavcích pracovat.

Stres se pak násobí nejen tlakem blížících se termínů, ale i kombinací zpracovávání zážitku a vyrovnávání se se změnami, které po praxi nastaly, což je záležitost hlubšího existenciálního rázu, s čistě formálními a někdy mírně byrokratickými požadavky, které jsou v tomto období studenty vnímány ještě negativněji, než je obvyklé.

V poslední části této kapitoly jsou zmíněny problematické situace, které byly u respondentů zastoupeny okrajově, přesto zaslouží pozornost jako možné modelové alternativy.

Pokud jde o oblast vztahů s rodinou, přáteli či životními partnery, obecně z dat vyplývá, že ve větším riziku jsou vztahy, které již před praxí nebyly úplně stabilní.

„Už třeba když jsme odjížděli na praxe, tak na supervizi mě to hodně sebralo, jako jak jsem si uvědomila vlastně, že... jakoby ten vztah konkrétně s moji mamkou není dobrý... (...) Jakoby jak se říká, že humanitární pracovník nemá od ničeho ujíždět, tak jsem si úplně hrozně připadala, že to dělám a že teď potřebuju odjet, že to možná není jako že chci, ale jako že utíkám od problémů.“

„Taky jsem na praxi zjistila, kdo je můj opravdovej kamarád a kdo ne, že...“

Několikaměsíční odloučení patrně vyvolává jistou revizi vztahů jedince a zároveň tyto vztahy podrobuje zkoušce odloučením.

Dalším zmíněnou oblastí byla nepříznivá finanční situace.

„Já jsem se zadlužila u bratra, ale to bylo v průběhu. V prosinci jsem si kupovala letenku, až. A otec mi řekl, že mi ty peníze nedaj. A tak já jsem byla v háji prostě, jako on mi to pak dal, půjčil samozřejmě, já jsem měla štěstí, že mi někdy v lednu, nebo snad týden před odjezdem na praxi končilo stavební spoření.“

Studentské praxe jsou financovány školou do výše 30 % nákladů na základní potřeby (např. bydlení, cestovné, telefony, místní doprava). Výběr praxí je dostatečně široký na to, aby i sociálně slabší studenti dokázali najít svou alternativu, přesto možnost finančních problémů vzhledem k nemožnosti být během praxe výdělečně činnou osobou může být jednou z výstupních situací.

Pro ilustraci skutečnosti, že nelze všem alternativám komplikací návratu předcházet, uvádím situaci respondentky, která si během své praxe našla vážnou známou.

„Hodně často byla možnost, že se prostě nevrátím, nejen kvůli příteli, ale jako celkově prostě. (...) No a potom to jsou takový ty otázky, kde teda budu, no protože já jsem se vrátila s takovým tím, jako že už jsme skoro zasnoubení, víš. (...) No a jako třeba můj bratr, ten se teda projevil jako strašnej rasista. Jakože černocho vůbec. A děda se se mnou nebavil. Děda mi řekl, že dokud se s ním nerozejdu, tak se se mnou nemá o čem bavit.“

Kapitola Problémy a výzvy shrnuje některé za zásadnějších obtížných momentů, kterými si prošli studenti po návratu z praxí. Jak dokazují závěrečné citace, obtíže zažívané po praxi jsou výrazně variabilní a nelze je tedy nijak spolehlivě předvídat. Pozitivní zprávou je, že řadě z těchto momentů lze do určité míry předcházet, takže kapitola není jen výčtem problémů, které jsou se zahraniční praxí spojeny, ale zároveň seznamem věcí a situací, nad kterými stojí za to se pozastavit a věnovat jim pozornost – ať už ze strany studentů na praxi odjíždějících nebo ze strany organizátorů.

3.5.3.4 Copingové strategie

Do tématu copingové strategie byly zařazeny pouze ty strategie, které respondenti z hlediska většího časového odstupu hodnotili jako úspěšné a mohou tak sloužit jako příklad dobré praxe. Kapitola by stejně tak mohla být nazvána „co pomohlo či pomáhá“.

Prvním a vzhledem k datům nejdůležitějším prostředkem zpracování zážitku je dialog s osobami, které respondent považuje za blízké (ve smyslu mající kapacitu zážitek pochopit a podat respondentovi adekvátní zpětnou vazbu). Pro některé respondenty bylo za začátku poměrně těžké o zážitcích mluvit, posléze však docenili přínosnost sdílení.

„Já myslím, že mi to pomáhá, jako vždycky když o tom mluvím, že to člověku jako zase trochu mění pohled. (...) Ale pořád je tam takový ten pocit, že částečně, že o tom vlastně nechci vůbec mluvit, já nevím, je to hrozně zvláštní. (...) ...no asi jo, že částečně se mi jako asi ulevilo, že jsem byla jakoby ráda, že mě někdo poslouchá.“

„Myslím, že tím jak jsme o tom tady mluvili (pozn.: myšleno se spolužáky), se toho dost vyjasnilo.“

„Mluvení mi pomáhá jako začít nějak reálně vnímat, líp tu praxi zpracovávat. Protože jsem to asi neuměla vnímat, bez toho, abych si s někým o tom promluvila, s někým, kdo o tom něco ví, že si to dokáže představit. Což jsem přes prázdniny nemohla, protože jsem se neviděla s žádnými spolužákama.“

Svou váhu má pak i formální sdílení, které respondentům pomáhalo utříbit myšlenky a pocity spojené s prožitým obdobím.

„...a pak jsem si uvědomila, že čím dál víc od toho jakoby, čím dýl po tý praxi to bylo, tak se to zkracovala, ta délka tý přednášky a byla víc jakoby strukturovaná, předtím to byl takovej mix dojmů prostě, a pak jsem si ty prezentace víc připravovala, takže je vidět, že se ty myšlenky utřibějí.“

Jak již bylo popsáno v kapitole Význam zkušenosti (3.5.1.1), když mluvíme, naše vlastní subjektivní významy pro nás začínají být objektivně a souvisle přístupné a tím se pro mě stávají i „reálnějšími“ (Berger, Luckmann, 1966, s. 42). Sdílení s ostatním tedy výrazně napomáhá vlastnímu zpracování zkušenosti. Prostřednictvím dialogu a sdílení obtíží zde dochází k vyjádření pocitů, které nemusely být vědomě zpracované. Současně jsou naplňovány jedny ze základních lidských potřeb podle Maslowa – potřeby sociální, které mohly být během praxe u některých respondentů naplňovány nedostatečně.

Další vhodnou strategií se ukázalo aktivní využití volného času. Jak ale upozorňuji již v kapitole Průběh návratu v čase (3.5.3.1), ukázalo se, že není vhodné, aby došlo k takovému vytížení, které neumožňuje žádnou reflexi prožitého období.

„...až jakoby škola a denní řád, jakoby školy mně hodně pomohl, pomohl nad tím tak jako neuvažovat.“

„Tak to bylo ještě blbě, že jsem hledala brigádu, kterou jsem nemohla najít, ale pak mi volali jako z firmy, že mě vemou, pak už to bylo dobré. I na konci těch prázdnin se pořád něco dělalo, řešilo se a fakt, jako jsem si připadala, že jsem doma, že jsem si to užívala.“

Aktivní využití volného času je vhodné hned ze dvou důvodů. Prvním je eliminace skoku mezi vytížeností na praxi a prázdninovým nicneděláním doma a druhým omezení prostoru, který je v myšlenkách věnován zpracování praxe na tolik, aby tento proces netvořil hlavní náplň dne a při případných obtížích nebyl příliš zátěžový.

Vzhledem k tomu, že jednou z problematických oblastí se ukázalo být předávání zážitků z praxe, jako velmi vhodné se ukazují strategie, kdy respondenti zachovávají pravidelný kontakt s nejbližšími (rodina, partneři) již během praxe a sdílejí tak čerstvé zážitky.

„Jako s našima jsme si volali každý tejdenn vlastně, takže když jsem přijela, nebylo co řešit a to mi to strašně usnadnilo...“

„No tak přítel, ten všechno věděl, že. To vždycky když se něco semlelo, tak jsem to jako napsala do mailu a bylo to. Pak mi ani nepřišlo, že bychom to museli nějak dohánět, nebo takhle, víš co.“

Komunikace z některých typů zahraničních praxí může být výrazně omezená, přesto se jeví jako výhodnou strategií zachování alespoň určité míry kontaktu. Úsilí vynaložené v této oblasti se při návratu může výrazně zúročit. Ke stejným závěrům došli i Piercy, Cheek & Teemant (2011, s. 556), kteří u respondentů, zachovávajících pravidelný kontakt s rodinou a přáteli i během zahraniční mise, identifikovali mnohem snadnější a rychlejší znovuzapojení do sociálního dění v domovské zemi.

Závěrem dodávám citaci respondentky, která hovoří o důležité copingové strategii, která je implicitně obsažena v celé studii:

„Dala jsem tomu čas. A ono to nějak pomohlo.“

3.5.3.5 Supervize

Téma supervize bylo zařazeno, protože se objevovalo napříč všemi rozhovory, i když primárně nebylo zařazeno v oblastech, které měly být podle projektu studie pokryty. Předem uvádím, že autorka této studie se skupinové supervize z důvodu pozdějšího návratu ze zahraniční praxe nezúčastnila. Pro řadu respondentů byla supervize velmi kontroverzní záležitostí. S časovým odstupem hodnotili studenti přínos supervize mírně pozitivně.

„Možná, že potřebujeme nadhled, ten jiný pohled na věc, abychom se tak jakoby zastavili a kriticky to prostě zhodnotili. Protože jinak by to možná ani nemělo smysl, ta supervize. Takže možná... když to hodnotím s větší časovou rezervou, tak to asi nebylo tak špatné.“

„Ale bylo to fajn, cítila jsem se celou dobu dobře. Neřešili jsme právě... bylo to hodně povrchní, jak to všichni vykládali, jak jsme se měli, jaký to bylo super a nějaký vtipný situace. Kdyby se z toho někdo cítil špatně, tak tam nebyl prostor si o tom promluvit.“

„Já jsem to nebrala vůbec jako nějaký... jako to, k čemu supervize slouží. Já jsem to brala tak, jako že jsme si sedli, byly nějaký okruhy, oni nám k tomu řekli jako věci, který byly strašně přínosný, ale... určitě to byl přínos, ale ne takovej.“

Ačkoliv by se mohlo zdát, že průběh supervize, vzhledem k předchozím citacím, nebyl nějak dramatický a jednalo se spíše o povrchovou záležitost, ukázalo se, že u některých respondentů byla otevřena hlubší témata, která by zasloužila větší pozornost.

„A udělala jsem si takovej ten graf. Najednou jsem si uvědomila, že mám všechno v takových těch minusových bodech, i když jsem z toho v první chvíli byla nadšená. Všem těm blbejm situacím jsem se smála, fakt to byla sranda. A pak jsem si uvědomila, že to není taková pravda, že jsem si to tak pojmenovala pro usnadnění situace. Uvědomila jsem si, že to není jen tak uzavřený a že je to takový hodně nepříjemný. (...) Ale nešla jsem do toho, cítila jsem, že jsem v ohromným presu z bakalářky a absolventky a taky jsem psala ročníkovku a zprávu z praxe jsem dodělávala. Musela jsem to odstranit, protože jsem na to přemýšlení neměla čas, neměla jsem čas na nějakou supervizi. Prostě jsem to vytěsnila, dávala jsem důraz na to, co se muselo udělat.“

„První dojem ze supervize byl hrozně negativní, protože jsem měla pocit, že mi všechno zkritizovali (pozn.: myšleno supervizoři), že na všem hledali chyby, že jakoby znevažili ten můj... ty zkušenosti z praxe. (...) Připadalo mi to, že mě fakt kritizuje a že nedá na můj názor.“

„...tak jsem to všechno řekla a pak mě úplně... Jako řekla jsem, co si myslím a dost mě jako překvapilo, že to jakoby vzali tak blbě, no. Já jsem to ale neřekla škaredě. Já jsem prostě řekla, že věřím, že to někomu pomohlo, ale mně ne. Jak on reagoval (pozn.: supervizor), tak to mě přišlo teda jakoby úplně mimo. Ne tak jako devatenáct lidí předtím mu řeklo, že to bylo fajn, takže já jsem prostě řekla, že mi to nepomohlo, protože jsem asi potřebovala něco jiného. ...proč tady mám hrát komedii, že to bylo všechno super, když pro mě nebylo.“

Supervize je problematickým místem, kde se střetává a zároveň částečně potvrzuje hned několik menších hypotéz, vycházejících z této studie.

V první řadě je možné, že v rámci oboru a školy existuje tak velký tlak na zahraniční praxe, jejich výjimečnost a důležitost, že může být problematické vyjádřit se v tomto kontextu negativně. O tomto tlaku nelze hovořit jako o účelovém a vědomě vedeném. Tento tlak ovšem není vyvíjen jen ze strany vedení školy, je zároveň výrazně udržován studenty samotnými, možná proto, že přispívá k prestiži studovaného oboru a zároveň tvoří jeden ze základů identity studentů. Jedna z respondentek uvádí, že dokud se nezačala tématem důkladněji zabývat prostřednictvím grafu, nenapadlo ji, že by se mohla cítit špatně. Ač z výše zmíněných dat jasně vyplývá, že supervize byla nepříjemná pro více studentů, pouze poslední respondentka supervizorům tuto zpětnou vazbu skutečně dala.

Druhý rozměr spočívá v poměrně negativní reakci respondentů na zpětnou vazbu se strany supervizorů. Opět se zde setkáváme s nemožností předat zážitek a zároveň protichůdným očekáváním, že sociální okolí plně pochopí význam tohoto zážitku. Nepochopení zde respondenti vnímají jako kritiku, znevážení či nerespektování jejich vlastní osoby.

Třetí problematickou oblastí se ukázalo být složení supervizní skupiny. Opět se jasně ukazuje, že zážitky ze zahraniční praxe jsou natolik intimní či specifickou záležitostí, že respondenti je jsou schopni sdílet pouze se skupinou, kterou si pro sebe definují jako MY (více kapitola 3.5.3.3). Z této skupiny pak jasně vypadávají supervizoři, se kterými respondenti nemají velkou zkušenost a zároveň nejde o humanitární či rozvojové pracovníky, kteří by mohli vystupovat s mandátem vlastní zkušenosti se situací. Zajímavou skutečností je, že pro některé respondenty jsou do skupiny ONI zařazeni i někteří spolužáci.

„Mně nedělá problémy mluvit o věcech před lidma. Jakoby... protože tady se cítím dobře ve třídě, jakoby ve skupině. To mi nedělá problém vůbec. Tady se fakt jako cítím bezpečně. Ale moc mi nevyhovovali supervizoři.“

„...bylo nás tam prostě moc. Jakože sdílet takový jako poměrně intimní věci ve skupině jako deseti lidí nebo jedenácti, to je prostě strašný maso. Oni ti lidi někteří neví, kolik máš sourozenců, ty s nima málo mluvíš a máš se tam nějak otevřít. (...) Protože tady máš přátele, který máš hodně blízko, ale zároveň je nechceš prostě... Jako je to prostě paradox, jako jsou ti hrozně blízko, ale nechceš je tam v situaci, kdy budeš řešit tyhle tvoje nějaký rozhárání.“

„Já furt jako žiju v tom, že když jsme na začátku měli rok D. (pozn.: školní psychologka), když s náma prožila zátěžák, což byl jeden z nejneuvěřitelnějších zážitků v mém životě, tak že by nás měla provázet i dál. Ona jako prostě... není to naše rodina, není to naše máma,

jo. (smích) Ale je nám prostě hodně blízka. A byla s náma, ona je ta, která nás zná a nejvíc jako. Když tam postaví dva sympatický pány, tak je to fajn, vidělas je někdy v životě, ale ne, není to ono.

Závěrem tedy je, že skupinová supervize není respondenty vnímána jako naprosto bezpečný prostor a čas, ve kterém lze probrat hlubší témata. Na druhou stranu se tato skupinová supervize jeví jako velmi vhodným nástrojem k nenásilnému otevření problematických oblastí, k první reflexi a jakési „výstupní kontrole“ stavu studentů po návratu z praxe. Na skupinovou supervizi navazuje možnost supervize individuální, o kterou student musí sám zažádat. Toto nastavení velmi logicky a zároveň výchovně přesouvá zodpovědnost za ošetření vlastního psychického stavu po praxi do rukou studenta. Bohužel se ukázalo, že z různých důvodů studenti možnosti individuální supervize nevyužívají.

„Na individuální supervizi jsem nešla. Nechala jsem to, protože jsem si říkala, že takhle před prázdninami to nebudu řešit. Neměla jsem to pojmenovaný, nevěděla jsem, s čím bych tam vlastně šla. Že jsem měla z toho divnej pocit, tak to mě nepřišlo jako dostatečná zakázka... (...) ...asi když jsem přijela sem, to jsem na tím hodně uvažovala. Ale nešla jsem. Asi trošku, tak trochu ze strachu někoho kontaktovat, s někým mluvit.“

„A potom je jakoby možnost té individuální, já jsem si ale říkala, víš, jak se to stupňovalo, jako tři měsíce potom, no ale individuální, to už mně asi teďka nikdo nedá, mně by to vůbec nenapadlo, že by to šlo. Protože ono se říkalo, že individuální je pro takový ty těžký případy, pro nějaký ty specifický, že. (...) Tak oni nám říkali, že jakoby tu individuální prostě v případě potřeby, ale já jsem nevěděla, co je to případ potřeby.“

Ač se supervizní mechanismus zdá být na první pohled dobře nastaven, selhává na neochoť a mírném strachu studentů využít možnosti individuální supervize, i když by v řadě případů byla zcela na místě a mohla respondentům výrazně usnadnit proces návratu. Je tedy velmi pravděpodobné a zároveň překvapující, že dokonce i mezi studenty Sociální a humanitární práce stále ještě existuje určité tabu či pocit nestandardnosti spojený s individuální psychologickou péčí. Odkaz na podobnou situaci můžeme nalézt například v práci McCormackové, která v úvodu své studie shrnuje výsledky předešlých výzkumů. Podle těchto závěrů byla repatriace humanitárních pracovníků komplikována obavou, že případná poskytnutá psychologická podpora by byla považována za osobní slabost a mohla mít dopad na budoucí pracovní příležitosti (Kaur, podle McCormack, 2010, s. 96). Během dalšího výzkumu vyšlo najevo, že někteří pracovníci považují své

potřeby za triviální ve srovnání s potřebami lidí, jejichž svědky byli během své mise (Grant, podle McCormack, 2010, s. 96).

3.5.4 Vztahy mezi studenty oboru

Kategorie vztahů mezi studenty, kteří vyjížděli na praxi společně, je tématem, ke kterému autorka výzkumu před zahájením sběru dat formulovala očekávání ve směru možných problémů jak na praxi, tak po návratu. V prepisech bylo důkladně zkontrolováno, zda respondentům nebyly podsouvány informace podobného charakteru. Žádná taková situace zachycena nebyla, přesto je z prepisů znát, že tématu bylo věnováno o něco více pozornosti, než jiným.

3.5.4.1 Vztahy na praxi

Oproti očekávání bylo v oblasti vztahů na praxi popisováno méně problematických situací. Ač si respondenti velmi dobře uvědomují, že skutečnost sdílení zahraniční praxe s další osobou či osobami ovlivňuje její charakter, neobjevilo se žádné negativní hodnocení s touto situací spojené. Někteří respondenti dokonce uváděli významné prohloubení vztahů a navázání pevného přátelství.

„Já jsem celou dobu před praxí žila v tom, že chci jet sama. Že by to bylo lepší a bla bla bla. Po prvním týdnu jsem si uvědomila, že v životě. Že ne. Že bych nezvládla ani polovinu z toho, co tam bylo. Jak organizačně, tak psychicky, tak nějak jako přes nějakou jazykovou bariéru, jakože ve dvou to vždycky nějak splácáš. (...) My o sobě víme všechno. My prostě teďka po té praxi, my o sobě víme zlozvyky, návyky, rodinu.“

„Jo, nám bylo furt smutno po sobě (smích). My jsme vlastně jako přiletěly a já jsem si říkala: Ona teď pojede domů a já budu jako doma, nás trochu drželo, že se uvidíme tento týden, jakože ten po té praxi, protože kdybychom se neviděli až do září, tak to jako vůbec.“

Podobnou tendenci k prohloubení vztahů během pobytu v zahraničí s pomáhajícím charakterem identifikovali u svých respondentů také Piercy, Cheek & Teemant (2011, s. 556). Studie zaměřená na osoby vyššího věku prokázala mnohem větší pevnost a stabilitu těch manželských dvojic, které vyjeli na dobrovolnickou humanitární misi společně.

Pokud byly v datech zachyceny negativnější výpovědi ohledně vztahů mezi studenty na praxi, šlo pouze o okrajové, nepříliš zatěžující záležitosti. U některých dvojic se vyskytovaly zmínky o vzrůstající antipatii (neboli tzv. ponorkové nemoci) úměrně s délkou pobytu, ale podle slov respondentů, šlo o jev přirozený a dobře zvládnutelný.

„Často jsem měla na praxi pocit, že F. upírám... nebo ubírám jí prostě možnosti, protože když se muselo něco řešit, tak jsem prostě musela mluvit já, protože ona je prostě povahově taková... jakože introvert, takže z těch situací jako vyplynulo, že jsem iniciativu převzala já.“

„Teda jako samozřejmě, bydlely jsme spolu v jednom pokoji tři měsíce, takže jako, asi ne úplně ponorka, ale takový ten pocit, že už jako chceš vystřídat prostředí, to je jako myslím přirozené.“

Obecně lze říci, že pokud na zahraniční praxi odjeli studenti ve skupině osob, ve které se alespoň částečně pohybovali už dříve bez větších problémů, společný pobyt nebyl pro jejich vztah nijak ohrožujícím. Naopak, společně prožité zážitky vztah prohloubily a dodaly mu větší opravdovost.

3.5.4.2 Vztahy po praxi

Očekávaným vývojem po navázání hlubších vztahů po praxi byl podle autorky intenzivnější kontakt těchto osob. Jak se ukázalo, tato oblast se pro některé respondenty stávala velmi problematickou. Z různých důvodů proběhl hned u několika respondentů ve vztahu s kolegyní nebo kolegou z praxe velmi rázný střih, který vyústil v dlouhodobější komunikační vakuum.

„My jsme teď v takovém procesu (pozn.: 4 měsíce po návratu z praxe), kdy se začínáme bych řekla bavit, nebo... Protože my jsme se vlastně vůbec nebavili a já jsem nad tím přemýšlela, že to je taky možná moje vina. (...) Asi je to taky částečně z obrany před sebou, abych prostě jakoby s tím asi neměla zas nějaký problém, tak jsem jakoby ten kontakt nepřímo ani jako nehledala.“

„Jakoby třeba spíš v té škole jsem čekala, že se budem bavit třeba minimálně stejně, nebo ne-li víc a to vlastně jakoby nepřišlo, no... a teď, když se potkáme, tak je to... že to prostě cítím v tom, že to je jakoby zvláštní, trošku úzkost. Je to v podstatě nedořešený.“

„No, teďka je to dost divný. My se skoro vůbec nebavíme, ale já... nevím, čím to je. Možná, jakoby... já nevím, neumím to moc popsat, ale cítím za sebe takový... jako moc nechut se s ní bavit, že jakoby nemám moc chut se bavit. Ale nevím, čím to je.“

Počet respondentů, se kterými byla situace rozebrána, neumožňuje generalizovat, přesto lze vyslovit hypotézu, že problémy v komunikaci po praxi se vyskytovaly zejména u těch dvojic nebo skupin, kde respondenti zároveň uváděli, že se se svým kolegou či kolegyní před praxí znali spíše povrchně. Problémy v komunikaci potom mohou být způsobeny situací, kdy nové přátelství vzniká v extrémně odlišných podmínkách, a po

návratu neexistují zaběhnuté mechanismy, které by tyto vztahy udržovaly bez většího úsilí aktérů. Další možností je, že zahraniční praxe svádí dohromady studenty, kteří v běžném životě patří do různých sociálních skupin a tyto vazby jsou natolik silné, že může být obtížné je po návratu upravit.

Z výše zmíněných citací také vyplývá, že je pro respondenty poměrně těžké uchopit podstatu problémů v komunikaci. Často uvádí pocity zmatku a určité nejistoty v interakci s kolegyní či kolegou. Ač se jim jako jedno z řešení jeví celou situaci s kolegou probrat, dojít ke skutečnému naplnění této strategie se jim zdá obtížné.

„Asi si s ní o tom budu muset promluvit, že je to takový divný. Ale možná to není divný, možná to jen tak vypadá, asi si s ní o tom budu muset promluvit. ...protože mám pocit, že se mi vyhýbá, ale možná to je, že se já vyhýbám jí, nevím. Nevědomky.“

„Možná kdybysme si o tom promluvili, proč to tak třeba tak je, nebo jako jak vlastně na tom jsme a co to pro nás znamenalo, tak by to asi bylo lepší. (...) Já mám vždycky nějaký plány, ale mně to tak nějak nevyjde. Zatím tomu nechávám volnej průběh, jestli bysme spíš třeba k tomu spontánně nedošli. (...) Protože jednou jsem měla takovou snahu a vůbec to nebylo přijatý.“

Rozměr vztahů mezi studenty na praxi i po praxi se zdá být poněkud opomíjenou oblastí. Během přípravného týdne ani skupinové supervize nebývá diskutován, ač je situace, kdy dva lidé, kteří se v mnoha případech znají pouze ze školního prostředí, začnou za dne na den sdílet 24 hodin svého denního času, vysoce nestandardní a hodná pozornosti. Skutečnost, že někteří studenti, kteří spolu vyjeli na praxi, nejsou po návratu schopni funkční komunikace, může významně negativně ovlivnit jak proces návratu, tak také znovuzapojení do školního procesu a s ním spojeného kolektivu.

3.5.4.3 Kolektiv a rivalita

V následující kapitole jsou zachyceny změny, které respondenti pociťují v rámci studijního kolektivu. Změny nemají nijak výrazný charakter, který by ovlivňoval funkčnost kolektivu. Většina respondentů vnímá kolektiv stále jako bezpečné místo, kde může docházet ke sdílení. Někteří z respondentů očekávali po návratu z praxí vřelejší vztahy, toto očekávání pak nebylo naplněno.

„Možná jsem očekávala, že si budem bližší po praxi, ale že to tak úplně není a teď jak je třeták, tak už možná se zas budem postupně vzdalovat, protože budem všichni zaneprázdnění, možná jsem čekala, že to bude jakoby vřelejší.“

„Ne tak jako, pro mě to je prostor, kde se mi jako dobře dejchá, víš? Jakože sice nemáme nějaký kdovíjak hluboký vztahy, víš co, ale alespoň je to prostor, kde se nemusím furt obhajovat, prostě jsem to já se svejma názorama a tím to končí.“

Rivalita zde není rivalitou v pravém slova smyslu, během studie vyšlo najevo, že studenti mají poměrně výraznou tendenci se mezi sebou porovnávat na základě prožitých zahraničních praxí. Tato skutečnost vedla při analýze k poměrně úsměvným situacím.

„To je jasné, že třeba kdybych jela někam na Balkán nebo Kavkaz, tak to bude jako horší. víc zážitků a tak...“

„...ale to se bere jako Kavkaz, že to není jako tak daleko. Určitě se prostě budou vyzdvihovat ty státy, co jsou nejdál, takže možná ta nebezpečnost se na ten Kavkaz a na ten Balkán jako nebere tak vážná.“

Jak už bylo zmíněno několikrát, zahraniční praxe jsou do jisté míry považovány za nejdůležitější součást studia, jsou využívány také k prezentaci školy a oboru. Nelze se proto divit, že jsou i samotnými studenty vnímány jako důležitý bod profesní orientace a jsou spojeny s hledáním své vlastní pozice v kolektivu kolegů.

Zároveň s porovnáváním se s ostatními se objevilo vyjádření pocitu, že někteří respondenti „nedělají dost“. Na tomto místě je nutné objasnění – sociální práce je jedním z oborů, kde velmi důležitými pro budoucí profesní uplatnění jsou zejména nabyté zkušenosti. Řada studentů proto volí cestu dobrovolnictví, různých stáží apod. U sociálního pracovníka se kromě osobních a profesních kompetencí očekává, že bude angažovaný.

„...prakticky celej ten pobyt tam, jsem měla pocit, že můžu dělat víc. (...) Myslím, že kdybych neměla ani přístup jako k blogům, k fotkám ostatních, že bych se jako neporovnávala, tak si myslím, že bych byla jako ve větší pohodě.“

„Potřebuju nějakou jistotu, že na tom nejsem tak špatně. (smích) Ale pak zjistím, že spousta lidí už toho dělala milionkrát víc.“

„Na praxi vzpomínám, když jako mám pocit, že to jako stojí za prd, nebo bych měla dělat víc věcí...“

Téma rivality nelze obecně zhodnotit jako pozitivní či negativní dopad zahraničních praxí. Jde o téma výrazně relativní – pozitivní do chvíle, dokud se jedná o zdravou motivovanost, která studenty podněcuje k dalšímu studiu a práci na sobě, negativní ve chvíli, kdy se studium sociální práce stává honbou za zkušenostmi, které lze sepsat do

CV, nebo natolik zaměstnává vědomí studentů, že nejsou objektivně schopni docenit přínos své vlastní činnosti v oboru, protože „nedělají dost“.

3.5.5 Osobnostní a profesní změny

Do tématu profesních změn byl kromě změn motivace a profesních aspirací zahrnut i vztah ke škole a studovanému oboru, který se u některých respondentů během zahraniční praxe výrazně změnil.

V rámci profesní formace respondenti obecně uznávají, že zahraniční praxe jim přinesla řadu zkušeností, dodala sebevědomí a obecně je motivovala k další práci v profesi.

„Mám z toho teď pocit, že bych to zvládla. Jako kapacitně. (...) Už si nepřipadám taková jakoby malá... mladá... (smích) Ale už jako trošku s nějakými zkušenostmi. Že už jakoby trošku vím, o čem se tu mluví. Hodně mě to motivovalo k tomu, abych si mákla. Na sobě.“

„Bylo to hodně pozitivní v tom, že jsem tam odjela sama, cejtím se teď jako víc nějak kompetentní, nebo jako samostatná.“

Někteří respondenti si prošli také změnou aspirace v rámci profese, která často byla reakcí na realitu vnímané práce na praxi.

„Zjistila jsem, že třeba tato práce, třeba s těma migrantama, že by mi nevadila. Jakoby že mě to fakt bavilo. Ale že mě spíš baví jako taková jako ta praktická. Já jsem si původně myslela, že bych to vůbec nechtěla dělat.“

„Já jsem původně chtěla bejt válečnej zpravodaj. Chtěla jsem jet do Afghánistánu, do Somálska a tak dále. A ono víš co, ty jseš v zemi, která prostě pár let předtím měla nějaký konflikt, (...), ještě pořád je to tam vidět, ty silnice jsou rozbitý a tak... (...) Takže tam to člověk prostě úplně přehodnotí, ty bezpečnostní rizika, všechno. A řekne si: Tohle byla jako jedna z těch bezpečnějších zemí.“

„Uvědomila jsem si, že se tohle nedá, nebo bych tohle nechtěla dělat s rodinou. Určitě ne s dítětem.“

Zahraněční praxe je pro studenty prvním kontaktem s realitou humanitární, rozvojové a sociální práce v zahraničí. V reakci na toto první setkání může dojít k redefinici osobních cílů v profesní oblasti. Nikdo z respondentů se však nevyjádřil, že by tuto redefinici provázelo zklamání či prožívaná nejistota, i když tuto možnost nelze vyloučit.

Objevili se i respondenti, u nichž první kontakt s praktickou prací v zahraničí výrazně snížil motivaci ke studiu.

„Možná mě to jakoby i docela vyčerpalo, že se mi nechce studovat dál.“

„Už nejsem úplně motivovaná... prostě je tu fakt už hrozně málo věcí, které mě jako vyloženě baví. Že mám třeba dva tři předměty, které mě fakt baví, no. Jakože na které jdu ráda. Což je blbě.“

Snížení motivace ke studiu může být částečně spojeno se způsobem, jakým po praxi nahlízejí studenti na školu a vzdělávací proces samotný.

„Před tou praxí si myslím, že jsem měla větší chuť studovat, že jsem se necítila tak vyčerpaná. I kdybych nešla nebo tak, že bych do toho měla větší chuť, což teďka moc nemám. Radši bych šla do té praxe, ne že bych zanevřela na studium, ale ne už to prezenční studium, tak jak je to tady nastavený. Myslím si, že to je vyčerpávající a v některých případech i zbytečný.“

„Přijde mi, že po té praxi, že na to nahlížím úplně jinak, na ty věci, na ty řeči, co nás tady vlastně učí, oni netuší, co to znamená, o čem mluví, dost často. (...) Některé předměty mi přijdou jako mrhání časem. Ta realita je fakt úplně jiná.“

„Myslím si, že jsem k nim měla takovou... takovou větší důvěru, že jsem... Jako já ten obor miluju, tu školu miluju a fakt ty lidi jsou úžasný. Ale jako je to fakt svým způsobem takový, že to jako oni mají odškrtný. Že ty lidi byli v atraktivních krajinách, že se vrátili a že budou všude napsaný v těch novinách. (...) Já prostě jenom asi chci říct, že mě mrzí, že je to taková samozřejmost.“

Změny v profesní oblasti jsou tedy poměrně značné a bylo by možné říci, že zahraniční praxe výrazně ovlivňuje profesní i studijní směřování studentů. Vzhledem k tomu, že tyto změny se zakládají na kontaktu s realitou profese, jde o proces žádoucí. Na druhou stranu se jedná o jedinou (ač poměrně bohatou) zkušenost, která by neměla být generalizována a neměla být se stát jediným východiskem v budoucím rozhodování o vlastním profesním zaměření.

Změnu, která proběhla ve vztahu studentů ke škole jako instituci, ponechávám pouze na úrovni informativní, jde o výslednici řady faktorů, které nelze v této studii postihnout.

Pokud jde o změny v osobnostní oblasti, pravděpodobně jich praxe způsobila mnohem více, než respondenti dokázali vyjádřit. Poměrně výraznou změnou, kterou

uvádějí respondenti s lehkým roztrpčením, je mnohem kritičtější přístup ke svému sociálnímu okolí.

„...asi jsem začla víc nemít ráda lidi, kteří nemají žádný cíl. Jako když to řeknu blbě, jakože... jakoby že jsou v našem okolí lidi, kteří nemají... nebo ne že nemají, ale tak jako žijou takový obyčejný, normální život a nikam se jako takhle nehrnou a já prostě po tom, co jsem se vrátila, co jsem viděla, jak je svět úžasnej... tak jsem si říkala, proč ty lidi taky nevyjedou a proč prostě tady pořád sedí v těch malých vesničkách a nic nezažijou.“

„Všechno mi přijde taková... ale extrémně... přesně to, o čem jsme se bavili, že prostě budeš stát v tom HMku a ty lidi budou prostě jako dvacet minut koukat na růžovej šátek a budou ho řešit. (...) A rozčiluje mě prostě, že si myslím, že každé prostě by to zvládl, my jsme taky nebyly jako nějaký horalové a zvládli jsme prostě žít samy. Prostě nevím, jako všichni neumí a mají ruky prostě levý a prostě mě serou. Asi mě sere pohled na ty mladý lidi. Že jsem viděla, kolik se toho dá udělat.“

Jak píše Martin (1984, podle Thompsona, 2007, s. 54), jedním ze specifík reverzního kulturního šoku je neuvědomění si osobnostních změn, které se v jedinci odehrály během pobytu v zahraničí. Většina z těchto posunů v osobnostním a hodnotovém nastavení se projeví až při prvním setkání s domovskou kulturou. Na příkladu těchto citací lze dobře ilustrovat, jak se hodnoty, které byly přijaty v zahraničí, patrně také vlivem působení v sociální oblasti, přicházejí do ostrého konfliktu s realitou domovské země.

I sami respondenti si s větším časovým odstupem od praxe uvědomují určitý posun, či změnu priorit.

„A možná i proto mě štvou jako věci, ačkoliv teď je to jako primární, je to důležitý, tak prostě ty věci, jako ty práce, nebo státnice a takhle, že žiju v takové své bublině, ve které... prostě to nevyhrocuju. Že si fakt jako říkám, že tady hrozně moc věcí a tím nemyslím chudá Afrika, ale fakt jako malý věci, který je potřeba řešit, a tohle prostě není primární. (...) Myslím, že jsem po praxi taková víc vyklidněná.“

Respondenti dále reflektovali další změny, jako je nárůst sebevědomí, větší sebejistota v osobních věcech i v komunikaci a zvýšení celkové nezávislosti. Změny v osobnostní oblasti mohou výrazně souviset s pomáhajícím charakterem praxe. Situace, které jsou pro respondenty po návratu z praxe určitým způsobem špatně stravitelné, jsou často spojeny s nezájmem lidí o své okolí, stereotypním náhledem na svět, pasivním přístupem k životu či konzumním stylem života, které jsou výrazně v rozporu s hodnotami sociální a rozvojové práce.

3.6 Diskuze

V následující kapitole je diskutováno zodpovězení výzkumných otázek, jejich celková vhodnost, limity studie a v neposlední řadě oblasti vhodné pro další výzkum.

Základní výzkumná otázka: *Jak prožívají studenti oboru MESOHUP návrat ze zahraničních praxí?* byla zodpovězena poměrně detailním popisem struktury, která se objevovala ve výpovědích respondentů. Prožívání návratu bylo rozděleno do čtyř hlavních kategorií: reflexe prožitého období, coping, vztahy mezi studenty oboru a profesní a osobnostní změny, které byly dále tematicky děleny. Data přinesla velmi komplexní pohled na celou ponávratovou situaci a výsledky studie tak umožňují čtenáři proniknout do problematiky repatriace poměrně podrobně.

Pokud bychom měli obecně shrnout závěry, které z práce vyplývají, bylo by možné říci, že studenti považují návrat za velmi problematické, ale na druhou stranu profesně a osobnostně nosné období, během kterého zažívali jak širokou škálu symptomů reverzního kulturního šoku, jak je popisuje například McCreeshová (2003), tak ověření určitým způsobem redefinovaných hodnot, osobních a profesních cílů v domácím prostředí. Za vysoce problematické oblasti bylo považováno předání zážitku a znovunavázání kontaktu se sociálním okolím, ke kterému respondenti po návratu ze zahraničí přistupovali vysoce kriticky, což odpovídá výsledkům práce Christofiové a Thompsona (2007, s. 56), kteří jako dvě z hlavních problematických oblastí definovali změnu identity vracejícího se jedince a nenaplnění očekávání od domovské země, které v důsledku vyústí v tento kritický přístup a problematickou komunikaci.

Obecně lze říci, že výsledky nebyly překvapivé v oblastech, pro které existují podobné studie či rovnou teoretické koncepty, naopak výsledky dobře odpovídaly již formulovaným závěrům jiných výzkumníků. Přínosem tohoto výzkumu jsou tedy zejména ty oblasti, které jsou pro tuto skupinu respondentů specifické, spojené se studiem oboru Mezinárodní sociální a humanitární práce, jako jsou změny profesních aspirací, motivace ke studiu, oblast vztahů mezi studenty, kteří vyjeli na praxi společně či využití a funkčnost supervizních mechanismů.

V rámci zodpovězení výzkumné otázky lze v návaznosti na data formulovat hypotézu, že o něco hůře prožívají ponávratové období ti studenti, kteří zahraniční praxi hodnotili výrazně pozitivně v oblasti profesní a osobnostní výnosnosti. Hypotézu by bylo třeba kvalitativně ověřit, dalšími podmiňujícími faktory, které se objevily v datech,

mohou být sociální vztahy navázané během praxe, stabilita rodinných a osobních vztahů v domovské zemi a celková motivovanost k práci v oboru.

Dílčí výzkumnou oblastí byl vztah zahraniční praxe k profesní formaci. Otázka zněla: *Jak pojmenovávají studenti zkušenost zahraniční praxe ve vztahu k profesní formaci?* O této problematice bylo pojednáno v kapitole 3.5.5 Osobnostní a profesní změny, zde tedy jen shrnutí:

Zkušenost zahraniční praxe je pro řadu studentů prvním kontaktem s realitou profese. V reakci na tento kontakt probíhala u těchto studentů revize profesních aspirací, které byly často dramaticky přehodnoceny, a zároveň ověření osobní kapacity a kompatibility s danou profesí. Výrazně pozitivním rozměrem je, že nikdo z respondentů z této první zkoušky neodešel s výrazně negativním sebehodnocením či nechutí v profesi setrvat. Zajímavým faktorem bylo snížení motivace ke studiu, které bezpochyby je jedním z determinantů profesní formace.

V této oblasti se mi bohužel nepodařilo dohledat podobnou studii, která by se zabývala prvním kontaktem studentů s realitou zvolené profese. Téma se ukázalo jako příliš široké na to, aby mohlo být důkladně zpracováno v rámci tohoto výzkumu. Otázka se také ukázala jako poněkud předčasná, mnohem vhodnější by bylo kvantitativně změřit vliv zahraničních praxí na profesní formaci u absolventů, již zapojených určitou dobu do pracovního procesu. Na základě získaných dat lze pouze prohlásit, že zkušenosti nabyté při zahraniční praxi budou mít výrazný vliv nejen na další studijní směřování studentů, ale i na výběr budoucí oblasti působnosti.

Odpovědí na dílčí otázku: *Je v prožívání ponávratového období faktor spojený s pomáhajícím charakterem praxe?* je zejména kapitola 3.5.5. Osobnostní a profesní změny. Respondenti po návratu uvádějí velmi kritický přístup ke svému sociálnímu okolí, kdy hlavními negativně vnímanými faktory jsou nečinnost a nezájem o své okolí. Existence této souvislosti je na úrovni této studie pouze hypotézou, kterou by bylo možno ověřit srovnávací studií. Na této úrovni lze dodat, že například v bakalářské práci Mikuláškové (2010), která se zabývala přizpůsobením a sociálními vztahy studentů po výměnném programu Erasmus v různých oborech, se podobný rozměr nevyskytuje. Nelze také opominout faktor studia sociální práce - je více než pravděpodobné, že studenti již před odjezdem inklinují ke kritičtějšímu vnímání sociálního okolí, které je zahraniční praxí a skokovým návratem do domovské země pouze umocněno. Závěrem lze dodat, že ač toto velmi kritické vnímání ztěžuje respondentům návrat a pravděpodobně i osobní život, nelze o něm hovořit v konečném důsledku jako pouze o negativním dopadu, neboť

z hlediska profesního i osobnostního jde o velmi užitečnou vlastnost, pokud se projevuje v přijatelné míře.

Poslední dílčí otázkou, která směřuje již k metodám vyrovnávání se s ponáratovou situací bylo: *Pociťují studenti potřebu další péče (psychologické, profesní, supervizní) ze strany školy?*

Průřezově se ukázalo, že studenti kromě péče ze strany školy poměrně intenzivně využívají přirozených mechanismů vyrovnávání se s reverzním kulturním šokem, jako je například sdílení se spolužáky a dalšími osobami, které zažily repatriaci. Explicitně nebyl vyjádřen žádný požadavek, na druhou stranu v kapitole 3.5.3.5 Supervize bylo jasně prokázáno, že ač je systém supervizí nastaven na první pohled dobře, řada studentů, kterým by odborná péče výrazně usnadnila proces repatriace z něho z různých důvodů vypadává. Jako zcela nevhodná se pak jeví kumulace termínů odevzdání různých formálních požadavků (např. s. 44), spojených se zahraniční praxí, která výrazně zvyšuje míru distresu zažívaného po návratu. Otázkou zůstává, do jaké míry lze v tomto systému udělat změny tak, aby zůstal nadále funkční a průchozí i pro školu samotnou.

Z mého subjektivního pohledu považuji za nejproblematictější moment, kdy studenti, ač pociťují výrazné obtíže, nevyhledávají pomoc a to zejména ve vztahu k oboru, který studují. Supervizní péče by pro sociální pracovníky měla být přirozeným a hojně využívaným nástrojem. Velkou otázkou, která však spadá spíše do kompetence vzdělavatelů a organizátorů praxe je, zda je systém nastaven nevhodně, nebo studenti nejsou ochotni převzít zodpovědnost za svoje všeobecné prospívání nejen po návratu z praxe ale celkově v rámci profesních aktivit. Jeden i druhý extrém nebo jejich kombinace však zaslouží pozornost.

4 Závěr

Tato práce je kvalitativní studií využívající fenomenologickou perspektivu k popisu reverzního kulturního šoku u studentů oboru Mezinárodní sociální a humanitární práce, kteří v průběhu svého studia vyjeli na dlouhodobé zahraniční praxe. Stejně jako v úvodu teoretické části, znovu zmiňuji určitou problematičnost terminologie spojené s repatriací. Koncept kulturního i reverzního kulturního šoku dle mého názoru došel do stádia, kdy je nutná revize terminologie, neboť pojmenování fenoménu neodpovídá novým poznatkům o jeho obsahu (více s. 5, s. 8).

Cílem práce byl detailní popis prožívání ponávratového období z hlediska studentů samotných. Vzhledem k fenomenologické a kvalitativní perspektivě, která byla v tomto výzkumu zvolena, je tento výzkum zejména osobní výpovědí několika málo zástupců studentů, kteří prošli repatriací nejen v rámci studia, ale také v rámci profesní formace a procesu dotváření osobní identity. Práce je proto zaměřena poměrně široce na různé aspekty života těchto respondentů po návratu z praxe – vztahy na užší i širší úrovni, změny profesních a studijních aspirací, změny v hodnotové oblasti a celkové prospívání v domácím prostředí. Specifikem práce je pak úzká zaměřenost na studenty konkrétního oboru, která umožňuje jeho realizátorům využít výsledky k dalšímu nastavování vzdělávacího systému v oblasti praxí.

Výsledky odvozené z dat všeobecně velmi dobře odpovídají poznatkům zpracovaným v teoretické části. Repatriace studentů se vyznačovala stejnými příznaky, jaké vyplývají z řady jiných studií, tedy zejména všeobecným psychickým neprospíváním, ztíženou komunikací se sociálním okolím, určitou změnou hodnot a názorů a přechodným obdobím subjektivně vnímané nejistoty. Většina studentů se nachází v podobné situaci poprvé, více informací o dané problematice by jim umožnilo se určitým způsobem připravit a současně popřípadě informovat nejbližší okolí, že tato situace může nastat. Obecná teoretická východiska reverzního kulturního šoku by tedy měla být jedním ze základních kamenů při přípravě studentů na zahraniční praxe a následné supervizní péče.

Druhou oblastí, která by měla být do konceptu péče o studenty v období praxí zapracována a která je hlavním přínosem práce, jsou specifika prožívání repatriace, která jsou navázána ke studiu daného oboru a pomáhajícímu charakteru praxí. V této oblasti přinesla studie poměrně zásadní informaci, kterou je existence velmi specifické identity studentů oboru MESOHUP, umocněné právě zážitkem zahraniční praxe. Tuto identitu je

možno chápat jako altruistickou, vyznačující se orientací na dlouhodobé cíle, angažovanost, aktivní zapojení do společenského dění, nezištnost a prosociální myšlení. Ač v rámci profesní formace je tato identita zcela žádoucím výstupem vzdělávacího procesu, průřezově lze říci, že řada studentů současně zažívá potíže ve svém osobním životě, výrazně spojené právě s touto skutečností. Ve svém sociálním okolí, v rodinném kruhu i mezi přáteli se takto formovaní studenti setkávají s nepochopením, z čehož může pramenit řada potíží v celkovém psychosociálním prospívání studentů.

Protože morálně nelze tuto identitu a její vhodnost zpochybnit, zůstává otázkou, zda lze do přípravného a supervizního mechanismu nebo do celkové profesní formace v rámci školy zahrnout v první fázi informaci o možnosti, že k takové situaci během studia může dojít a v druhé aktivní předávání nástrojů, které umožní studentům s touto identitou pracovat v rámci svého širšího sociálního okolí. Téma by jistě zasloužilo dalšího rozpracování v širším záběru.

Další oblastí hodnou pozornosti, která z výzkumu vyplynula, je problematika vztahů s kolegou/kolegyní, se kterými jednotliví studenti prožili své zahraniční praxe. Zatímco adaptace na místě probíhala ve většině případů dobře, ponávratové období, bylo u některých jednotlivců poznamenáno poměrně vážnými komunikačními problémy a pocity určitého nedořešení situací vzniklých během praxe. Kvalitativním výzkumem by bylo možno ověřit hypotézu, že menší problémy po návratu zažívali ti studenti, kteří se již před praxí dobře znali.

Práce zároveň přinesla určitý vhled do propojení zahraničních praxí s celkovou motivací ke studiu a vykonávání práce humanitárního, rozvojového či sociálního pracovníka. Zde zahraniční praxe plní zejména funkci potvrzení vlastních schopností danou situaci zvládnout. Studenti uváděli zvýšené profesní i osobní sebevědomí a s ním spojenou zvýšenou motivaci dále se rozvíjet v oboru, což ale u některých nemusí být formou studia, ke kterému se může rozvinout i averze.

Jedním z důležitých výstupů a to jak pro studenty, tak pro realizátory a organizátory praxí je zjištění, že pomocí supervizního mechanismu, který je nastaven směrem k odpovědnosti studentů za své psychické prospívání po praxi (individuální supervize poskytována na žádost), nejsou zachytáváni studenti, kterým by supervize prokazatelně výrazně usnadnila repatriaci. Zda je důvodem určitá nestandardnost individuální supervize, neochota aktivně iniciovat setkání se supervizorem nebo určité tabu, by mohla být předmětem dalšího výzkumu, malého rozsahem - mohlo by jít například o běžnou anketu.

Závěrem lze říci, že systém zahraničních praxí přináší studentům do života sice řadu problematických situací, na druhou stranu osobní a profesní výtěžnost je tak vysoká, že výnosy výrazně převyšují náklady a z hlediska profesní a osobní formace budoucích humanitárních pracovníků se jeví vzhledem k náročnosti profese jako velmi vhodný. V problematických oblastech využívají studenti řadu přirozených mechanismů, jak se s repatriací vyrovnat a proto i přes určité nedostatky celkově prospívají dobře, i když se jedná o první dlouhodobější výjezd. Zároveň lze upozornit na to, že výzkum prokázal výraznou variabilitu v prožívání repatriace co do druhů zažívaných problémů i jejich intenzity a proto nelze zcela generalizovat. Důkladný supervizní systém je jedinou zárukou určitého bezpečí studentů v oblasti psychosociálního prospívání a dle výsledků které přináší tato studie, pak zaslouží nejméně určitou revizi.

5 Zdroje

- Berger, P. Luckmann, T. 1966. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Berry, J.W., Sam, D.L. Acculturation and adaptation. In Berry, J. W., Segall, M. H., Kagitçibasi, C. (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology* (s. 291 – 326) London: Allyn & Bacon.
- Blecha, I. 2011. *Edmund Husserl a jeho filosofie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Cardozo, B., Crawford, C., Eriksson, C., Zhu, J., Sabin, M., Ager, A., Uddin, M. 2012. Psychological Distress, Depression, Anxiety, and Burnout among International Humanitarian Aid Workers: A Longitudinal Study. *Plos ONE*, č.7 (9), s. 1-13.
- CARITAS VOŠs Olomouc 2012. Žádost o akreditaci oboru Sociální a humanitární práce na CARITAS VOŠs Olomouc [on-line]. Dostupné 6. 12. 2013 z <http://www.caritasvos.cz/admin/files/ModuleText/27-ucebnidoc-sohup2010.pdf>.
- Converse, M. 2012. Philosophy of phenomenology: how understanding aids research. *Nurse Researcher*, roč. 20, č. 1, s. 28-32.
- Dongfeng, L. 2012. Culture shock and its implications for cross-cultural training and culture teaching. *Cross-cultural communication*, č. 4, s. 70-74.
- Finlay, L. 2008. A Dance Between the Reduction and Reflexivity: Explicating the "Phenomenological Psychological Attitude". *Journal Of Phenomenological Psychology*, č. 39(1), s. 1-32.
- Gaw, F. K. 2000. Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, č. 24, s. 83-104.
- Groenewald, T. 2004. A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, č. 3(1). [on-line] Dostupné 14. 9. 2013 z http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf.
- Gullahorn, J. T., Gullahorn J. E. 1963. An Extension of the U-Curve Hypothesis. *Journal of Social Issues*, č. 3, s. 33 – 47.
- Harrison, A., Britton, T., Swanson, A. 2003. Working abroad – the benefits flowing from nationals working in other economies. Paříž: OECD. [on-line] Dostupné 28. 9. 2013 z <http://www.oecd.org/greengrowth/32297831.pdf>.
- Christofi, V., Thompson L. 2007. You cannot go home again: A phenomenological investigation of returning to the soujorn country after studying abroad. *Journal of Counseling & Development*, č. 85, s. 53-63.
- Keller, P., 1996. Austrian Philosophy: The Legacy of Franz Brentano. *Modern Austrian Literature*. 1996, roč. 29, č. 2, s. 180-184.
- Křivohlavý, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

- LaBrack, B. 2007. Ten top immediate re-entry challenges [on-line]. Dostupné 13. 10. 2013 z <http://ww2.odu.edu/ao/oip/studyabroad/resources/toptenreentry.pdf>.
- Langmeier, J. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing.
- Liu, J. H. 2011. Commentary on Furnham's Culture Shock, Berry's Acculturation Theory, and Marsella and Yamada's Indigenous Psychopathology: Being a Call to Action for Pacific Rim Psychology. *Journal of Pacific Rim Psychology*, vol. 5, č.2, 75-80.
- Lysgaard, S. 1955. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, č. 7, s. 45-51.
- McConnell-Henry, T., Chapman, Y., & Francis, K. 2009. Husserl and Heidegger: Exploring the disparity. *International Journal Of Nursing Practice*, č. 15(1), s. 7-15.
- McCreesh, M. 2003. Re-entry syndrome [on-line]. Dostupné 13. 10. 2013 z <http://www.aidworkers.net/?q=node/263>.
- Mikulášková, B. 2010. *Průběh přizpůsobení a sociální vztahy studentů MU po návratu z výměnných programů Erasmus* (bakalářská práce). Brno: MUNI.
- Oberg, K. 1960. Culture shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, č. 7, s. 117-182.
- Padgett, D. K. 1998. *Qualitative methods in social work research*. Thousand Oaks, California, US: Sage Publications.
- Paige, R. 1986. *Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications*. Lanham, Md: Univ Pr of America.
- Palaščáková, D. a kol. 2012. *Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS VOŠs Olomouc*. Olomouc: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc.
- Piercy, K. W., Cheek, C., & Teemant, B. 2011. Challenges and Psychosocial Growth for Older Volunteers Giving Intensive Humanitarian Service. *Gerontologist*, č. 51(4), s. 550-560.
- Průcha, J. 2010. *Inkterkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Sahin, N. H. 1990. Re-entry and the Academic and Psychological Problems of the Second Generation. *Psychology Developing Societies*, č. 2, s. 165-182.
- Sborník prací filozofické fakulty brněnské university, 1998. Problém porozumění a transcendentální fenomenologie E. Husserla [on-line]. Dostupný z 25. 9. 2013 z <http://www.phil.muni.cz/fil/sbornik/1998/01hroch.html>.
- Smith, J. A, Osborn M. 2003. Interpretative Phenomenological Analysis. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative Psychology: A practical guide to methods* (s. 53-80). London: Sage.
- Steinar, K., Brinkmann S. 2008. *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.

Stitsworth, M. H. (1989). Personality changes associated with a sojourn in Japan. *The Journal of Social Psychology*, č. 129, s. 213-224.

Tuohy D, Cooney A, Dov/ling M, Murphy K, Sixmith J. 2013. An overview of interpretive phenomenology as a research methodology. *Nurse Researcher*, č. 20, s. 17-20.

Vágnerová, M. 2003. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Xia, J. 2009. Analysis of Impact of Culture Shock on Individual Psychology. *International Journal of Psychological Studies*, č. 2, s. 97 – 101.

Yue, Y., Le, Q. 2012. From „cultural shock“ to „ABC framework“: Development of intercultural contact theory. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, č. 2, s 133-141.

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., Todman, J. 2008. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher education*. č. 33, s. 63-75.