

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2023

Bc. Lucie Mráz

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů

Diplomová práce

Autor:	Bc. Lucie Mráz
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika (SOCPN)
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.
Oponent práce:	doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Lucie Mráz
Studium:	P16K0283
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů
Název diplomové práce AJ:	Education in crisis intervention according to social educators

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce bude s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat vzdělání v krizové intervenci jakožto nástroj zvyšování odbornosti a praktických dovedností sociálního pedagoga a ve výzkumném šetření zjistit postoje studentů sociální pedagogiky k vzdělání v krizové intervenci a jejich motivaci se v tomto směru vzdělávat. Bude zvolena kvantitativní výzkumná strategie, metodou sběru dat bude dotazník, analýza dat bude provedena dle deskriptivní statistiky.

BAŠTECKÁ, Bohumila. Psychosociální krizová spolupráce. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4195-6. KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9. VODÁČKOVÁ, Daniela. Krizová intervence. Vyd. 3., Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.

Zadávací pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.
Oponent:	doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	1.2.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 10. 4. 2023

Poděkování

Srdečné poděkování patří Mgr. Gabriele Slaninové, Ph.D., za její vstřícný přístup, cenné rady a odborné vedení práce.

Anotace

Mráz, Lucie. *Vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na tematiku vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů. Cílem práce je s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat vzdělání v krizové intervenci jakožto nástroj zvyšování odbornosti a praktických dovedností sociálního pedagoga a ve výzkumném šetření zjistit postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a jejich motivaci se v tomto směru vzdělávat.

V úvodních kapitolách je pozornost věnována teoretickému backgroundu a současnému stavu poznání v dané problematice. Dále se práce zaměřuje blíže na fenomén krize a na možné strategie a přístupy k jejímu řešení. Krizová intervence může představovat efektivní formu pomoci pro osoby v krizi. Sociální pedagog je zde přiblížen jednak jako profese, ale též i jako pomáhající profesionál, který může být s krizí u svých klientů nečíslně kdy konfrontován. V práci nezůstává opomenut ani aspekt odborného vzdělávání na poli krizové intervence.

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie, metodou sběru dat je dotazník.

Klíčová slova: krizová intervence, sociální pedagog, vzdělání

Annotation

Mráz, Lucie. *Education in crisis intervention according to social educators motivation*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2023. Diploma Thesis.

The thesis focuses on the topic of education in crisis intervention from the perspective of social educators. The aim of the thesis is to describe and analyse education in crisis intervention as a tool for increasing the professionalism and practical skills of social pedagogues and to find out the attitude of social pedagogy students towards education in crisis intervention and their motivation to be educated in this field.

The opening chapters focus on the theoretical background and the current state of knowledge on the issue. The thesis also focuses on the phenomenon of the crisis and possible strategies and approaches to its resolution. Crisis intervention can be an effective form of help for people in crisis. The social pedagogue is presented here both as a profession and as a helping professional who may often be confronted with a crisis among his/her clients. The aspect of professional training in the field of crisis intervention is also included in the thesis.

A quantitative research strategy was chosen for the implementation of the research investigation, the method of data collection is a questionnaire.

Keywords: social educators, crisis intervention, education

Obsah

Úvod.....	11
1 Stav poznání a teoretický background	13
2 Krize	18
2.1 Charakteristika krize.....	18
2.2 Vznik krize	19
2.3 Průběh krize – časové hledisko a její fáze.....	21
2.4 Typologie krizí	24
3 Řešení krize, krizová pomoc a intervence	27
3.1 Strategie řešení krize a pomoc v krizi	27
3.1.1 Svépomoc, copingové strategie a obranné mechanismy.....	28
3.1.2 Vzájemná pomoc.....	29
3.1.3 Psychologická první pomoc	29
3.2 Krizová intervence – pojem, formy, etapy	30
3.2.1 Charakteristiky krizové intervence.....	30
3.2.2 Specifické znaky a principy krizové intervence	32
3.2.3 Formy krizové intervence	33
3.2.4 Etapy procesu krizové intervence	35
4 Sociální pedagog v kontextu pomáhání	39
4.1 Sociální pedagogika - historický vhled	39
4.2 Vymezení pojetí a předmětu sociální pedagogiky.....	40
4.3 Vztah sociální pedagogiky k jiným oborům.....	42
4.4 Sociální pedagog a pomáhání.....	44
4.4.1 Charakteristika sociálního pedagoga.....	44
4.4.2 Sociální pedagog jako pomáhající profese.....	45
4.4.3 Vybavenost sociálního pedagoga	46
5 Vzdělávání v krizové intervenci	48
5.1 Význam specializovaného vzdělání v oblasti práce s osobami v krizi.....	48
5.2 Kvalifikační předpoklady a vzdělávání v oblasti krizové pomoci a intervence	49
5.2.1 Organizace vzdělání v krizové intervenci v rámci studia sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové.....	51
5.2.2 Kurzy a výcviky v krizové intervenci v rámci dalšího vzdělávání	54
6 Výzkumné šetření.....	56
6.1 Formulace výzkumných otázek a stanovení hypotéz	56

6.2 Výzkumný design.....	60
6.3 Vzorek výzkumného šetření, průběh sběru dat a rizika průzkumu	61
6.4 Analýza dat.....	62
6.5 Diskuze a shrnutí výsledků.....	84
Závěr.....	87
Použité zdroje a literatura	92
Seznam grafů	98
Seznam tabulek.....	98
Seznam obrázků	99
Seznam příloh	100

Seznam zkratek

UHK – Univerzita Hradec Králové

KI – krizová intervence

Úvod

Jak již sám název předesílá, tato diplomová práce se zabývá tematikou vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů. Hlavním impulzem ke zvolení uvedeného tématu jsou mé osobní prožitky z profesní dráhy pomáhajícího pracovníka. Domnívám se, že v práci sociálního pedagoga, stejně jako v dalších pomáhajících profesích, je pracovník nezdědka kdy konfrontován s fenoménem krize, resp. často pracuje s klienty, kteří se aktuálně v krizi nachází.

S velkou radostí vítám, že tento fakt je reflektován právě i ve studiu sociální pedagogiky na půdě Univerzity Hradec Králové a vzdělání v krizové intervenci zde představuje samostatný předmět. Odbornou práci s osobami v krizi považuji za jistý druh „umění“, které si žádá nejen citlivý, empatický přístup, ale stejně tak i specifické profesionální dovednosti, nástroje a postupy, ve kterých je vhodné se odborně vzdělávat. V této práci zároveň odhlížím od svých individuálních postojů a prostřednictvím výzkumného šetření chci nahlédnout do postojů dalších kolegů.

Cílem této diplomové práce je s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat vzdělání v krizové intervenci jakožto nástroj zvyšování odbornosti a praktických dovedností sociálního pedagoga a ve výzkumném šetření zjistit postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a jejich motivaci se v tomto směru vzdělávat.

V kontextu cíle práce se v úvodních kapitolách zaměřím na vhled do vymezení stěžejních pojmů práce, teoretického backgroundu a taktéž na uvedení tematiky přiblížením současného stavu poznání v dané oblasti. Poté se už práce blíže zaměří na fenomén krize a možné strategie a přístupy k jejímu řešení.

Krize, jak práce dále nastíní, představuje značně specifický aspekt lidského života, který v sobě vyjma negativně vnímaných prožitků rovněž nese i značný seberozvojový potenciál. Pozitivní milník v životě jedince může představovat, je-li rozpoznána a překonána, dostalo-li se jedinci adekvátní podpory, příp. pomoci.

Zde se dostáváme k metodě krizové intervence, která může představovat efektivní formu odborné pomoci pro osoby v krizi. Domnívám se, že sociální pedagog zde může sehrát klíčovou roli. Představen zde tedy bude nejen jako profese, ale též

i jako pomáhající profesionál, který může být s krizí u svých klientů nezdědka kdy konfrontován a stát se tak potenciálním pracovníkem krizové intervence.

Jako odborná metoda si profesionální krizová intervence žádá adekvátní přípravu, proto v práci nezůstane opomenut ani aspekt odborného vzdělávání na poli krizové intervence. V kontextu výzkumného šetření se budu blíže věnovat i samotnému vzdělávání v krizové intervenci realizovaného v rámci studijních plánů studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové.

Vědecko-výzkumným problémem jsou: postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a jejich motivace se v tomto směru vzdělávat. Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaké jsou postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a ovlivňují je vybrané aspekty, jaká je motivace studentů se v tomto směru dále vzdělávat? Z hlavní výzkumné otázky jsou následně extrahovány otázky dílčí.

Výzkumný vzorek bude tvořen studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia sociální pedagogiky uskutečňovaných Univerzitou Hradec Králové. Pro realizaci výzkumného šetření je zvolena kvantitativní výzkumná strategie, jako metoda sběru dat potom dotazník. Dotazník bude mezi studenty distribuován elektronickou formou, která respondentům poskytne jistotu diskretnosti a anonymity, kterou považují pro získání relevantních odpovědí za nezbytnou. Výsledná data budou analyzována a prezentována pomocí grafů a tabulek, výsledky šetření budou rovněž interpretovány pomocí slovních komentářů.

Při tvorbě diplomové práce je čerpáno zejména z tištěných pramenů z oblasti pedagogiky, především pedagogiky sociální a psychologie. Svou prací bych ráda přispěla k reflektování vzdělání – vzdělávání v krizové intervenci u sociálních pedagogů. Věřím, že by práce mohla být přínosná pro stávající sociální pedagogy, rovněž i pro ty budoucí, kteří se připravují studiem ke své budoucí profesi. V rámci jejich dalšího rozvoje a zvyšování kompetencí, by dále práce mohla přispět také jejich zaměstnavatelům a vzdělavatelům.

1 Stav poznání a teoretický background

Diplomová práce se zabývá vzděláváním v krizové intervenci, a proto považuji za důležité definovat vzdělávání. Mnoho autorů nabízí pro tento pojem hned několikero pojetí (např. in Vališová a Kasíková, 2011; Dvořáková, 2015; Průcha, Walterová a Mareš, 2004). Pro potřeby této práce bude vzdělávání vymezeno v souladu s Dvořákovou (2015) jako: proces, kdy je především prostřednictvím poznávání rozvíjena osobnost – a to zejména její poznávací, racionální schopnosti. Představuje vytváření systému poznatků a metod poznávání, což je použitelné v praktických činnostech a v dalším poznávání (vzdělávání). Výsledkem procesu vzdělávání je poté vzdělání.

Význam vzdělání je pro krizovou intervenci patrný již v její samotné definici od Špatenkové (2004b, s. 15), ze které budeme v práci vycházet, označuje ji jako: „*specializovanou pomoc osobám, které se ocitly v krizi. Tvoří ji různé formy pomoci, které mají za úkol vrátit jedinci jeho psychickou rovnováhu, narušenou kritickou životní událostí.*“. V souladu s cílem práce bude na vzdělávání v krizové intervenci nahlíženo zejména v kontextu sociálního pedagoga.

Toho je možné ve shodě s Krausem (Poláčkovou a kol., 2001, s. 34) vymezit jako: „... *profesionálního pracovníka, který řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, i dospělé) ve směru jejich žádoucího optimálního osobnostního rozvoje (především v jejich volném čase) a jednak ve směru integrace, což se specificky týká osob, jež se nacházejí v krizové situaci a potřebují odbornou pomoc.*“

V rámci realizace výzkumného šetření je ohniskem našeho zájmu rovněž postoj. Ten bude v této práci chápán v souladu s Čáčkou (2002) jako získaná a do značné míry ustálená komplexní tendence k myšlenkové, citové i akční odezvě na určité osoby, sociální skupiny, objekty, hodnoty, problémy a situace. S postojem se rovněž pojí hodnocení. Nakonečný (2009a) postoj přímo vymezuje jakožto hodnotící vztah. Uvádí, že mít vůči něčemu postoj, spočívá v tom, zaujmout vůči objektu hodnotící stanovisko.

Postoj vnímáme jako multidimenzionální pojem, který se skládá ze tří komponent. Výrost (2008) tento model vnitřní struktury postojů označuje jako klasickou teorii postojů. Jedná se o složky: kognitivní, emotivní a konativní. Kognitivní

(poznávací) složka, představuje smýšlení, to, co subjekt o objektu postoje ví (Nakonečný, 2009b). Taktéž i rozumové zhodnocení situace (Vágnerová, 2002). Emotivní (citová, afektivní) složka představuje emoci, kterou v subjektu postoje objekt vyvolává (Nakonečný, 2009b). Význam situace se projeví v emocionálním hodnocení (Vágnerová, 2002). Nakonečný (2009b) uvádí, že je to právě emocionální složka, která určuje sílu samotného postoje, protože mu dodává subjektivní význam. Poslední – konativní složka – zahrnuje tendenci ke způsobu chování se vůči objektu postoje (Nakonečný, 2009b). Jedná se o vnější projev postoje (Vágnerová, 2002).

S postoji úzce souvisí také pojem motiv. Říčan (2010) uvádí, že postoj vyjadřuje prožitkový – subjektivní aspekt motivu. Motivy aktivizují chování a postoje se projevují v jeho obsahu. (Nakonečný, 2009a) Motivy je možné definovat jako pohnutky, příčiny činnosti, jednání člověka, které je zaměřené na uspokojení určité potřeby. (Hartl, Hartlová, 2009) Motivaci, na kterou rovněž výzkumné šetření cílí, chápeme v souladu s Nakonečným (2009a) jako konstrukt vyvozený z toho, co se děje, když je aktivován motiv. Proces, kdy dochází k přípravě a eventuálně k realizaci chování, které je zaměřeno (vědomě či nevědomě) na dosažení cíle.

Výše nastíněná struktura komponent postojů bude reflektována i ve výzkumném šetření této diplomové práce. V uvedené souvislosti postoje – a to zejména jeho emocionální složky - zde bude zřetel upřen i na motiv, resp. motivaci.

V rámci teoretické analýzy se ukazuje, že krizová intervence, resp. vzdělání v krizové intervenci v kontextu sociální pedagogiky není v literatuře a výzkumných šetřeních nikterak frekventovaným tématem. Nahlédněme nyní do některých realizovaných výzkumných šetření, vztahujícím se k námi diskutované tématice.

První výzkumné šetření, jehož výsledky bych ráda zmínila, nebylo směřováno přímo na sociální pedagogy (nýbrž na sociální pracovníky).¹ Cílem bylo zjistit: jak využívají metodu krizové intervence ve své praxi sociální pracovníci, kteří byli v této metodě vyškoleni. (Kubečková, 2014) Všichni respondenti uváděli, že využívají metodu krizové intervence. Shodovali se na tom, že získali nové dovednosti pro svou práci a že při práci s klientem jsou si jistější. Dále, že absolvování kurzu je obohatilo i osobnostně

¹ Ve své práci si jej dovoluji uvést z důvodu specifického vztahu sociální pedagogiky vs. sociální práce a již zmíněného relativního deficitu výzkumných šetření. Rovněž i proto, že vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání v sociální pedagogice naplňuje kvalifikační předpoklady pro výkon profese sociálního pracovníka, viz § 110 odstavec 4 písmena a) a b) Zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (znění uvedeno též v příloze č. 4)

– získali vhléd do různých krizových situací a stali se vnímavějšími a citlivějšími k sobě i k druhým lidem. Většina účastníků výzkumu by rovněž doporučovala sociálním pracovníkům absolvování alespoň základního kurzu krizové intervence. (Kubečková, 2014)

Kompetencemi sociálního pedagoga jako pracovníka krizové pomoci a intervence se zabývala ve svém průzkumu Foretníková (2009). Výzkumného šetření se účastnili pracovníci, kteří disponovali zkušeností s krizovou intervencí tváří v tvář a telefonickou krizovou intervencí. Cílem autorky bylo prozkoumání a popis požadavků, které jsou kladeny na sociálního pedagoga jako pracovníka krizové pomoci a intervence. Jako stavební kámen, resp. kameny byly vyhodnoceny kategorie osobnost a lidský vztah. V této kategorii byly nejčastěji zmiňovány: empatie, vyrovnanost a důvěryhodnost, naslouchání, porozumění a respekt. Vůbec největší důraz byl kladen na vztah krizového pracovníka a klienta. Pro tyto základy účastníci výzkumu považují za nezbytné určité osobnostní dispozice. Další pomyslné patro představovala kategorie dovedností a vědomostí, zde byly za nezbytné označeny: komunikační dovednosti, umění vést rozhovor, umění jednat s lidmi, posilování klienta, zvládání emocí vlastních, klienta, adekvátní a rychlé reagování, vymezení hranic, ukončení konzultace. Z vědomostí skupina uváděla široký rozhled, odborné znalosti a znalost psychosociální sítě, vědomosti z oblasti krize - jejích projevů, krizové intervence, etického přístupu a první pomoci. Nadstavbu uvedených kompetencí potom představoval profesní růst a sebezpečie pracovníka. (Foretníková, 2009)

Předmětem dalšího výzkumu z oblasti našeho zájmu bylo: hodnocení studentů sociální pedagogiky své teoretické připravenosti na krizové situace v pomáhajících profesích.² (Levová, 2014) Výsledky výzkumu ukázaly, že konfrontace s modelovými situacemi vedla ke snížení výše sebehodnocení připravenosti studentů na krizové situace, a to směrem k objektivnějšímu sebevnímání. Úroveň výroků respondentů v kontextu krizových situací obecně hodnotí spíše jako laické než odborné. Respondenti rovněž hodnotili, co je nejlépe profesně připravilo na podobné krizové situace.³ Nejčastěji oceňovali přípravu v podobě praxe v rámci studia a konkrétní předmět na

² Výzkumný soubor představovali studenti třetího ročníku bakalářského studia, prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

³ Grafické znázornění odpovědí viz příloha A

univerzitě. ⁴ Levová dále uvádí, že se studenti nejčastěji domnívali, že by je nejlépe připravila další praxe v rámci jejich studia na univerzitě. Rovněž by ocenili zařazení předmětů vztahujících se k problematice, a to zejména předmět: krizová intervence, nácvik komunikačních dovedností, poradenství. Na základě výsledků realizovaného výzkumu autorka doporučovala zařadit do povinných předmětů oboru sociální pedagogiky zmíněné samostatné předměty. (Levová, 2014)⁵

Ze zahraničních studií považují za přínosné zmínit práci, která se zabývala vlivem absolvování výcviku v problematice krizové intervence a sebevražedného chování - „Suicide Assessment and Intervention Training for Mental Health Professionals“ (Mirick a kol., 2016). Jednalo se o jednodenní výcvik dalšího vzdělávání určeného pro profesionály v oblasti duševního zdraví. Z výsledků šetření zmíníme ty stěžejní pro tuto diplomovou práci. Autoři uvádějí, že v oblasti znalostí a sebedůvěry došlo ke statisticky významnému nárůstu. Dále se ukázalo, že mezi již absolvovaným počtem tréninků, znalostmi a skórem důvěry je zaznamenáván významný pozitivní vztah. Následný test se také zaměřoval na používání znalostí a dovedností, které se absolventi na kurzu naučili, v jejich praxi. Zde se plných 85 % respondentů vyjadřovalo kladně. Autoři shrnují, že tato studie demonstruje schopnost jednodenního programu dalšího vzdělávání zvýšit znalosti a důvěru praktiků při práci se sebevražednými klienty. (Srov. Mirick; Bridger a kol., 2016)

Poslední z šetření, které bych zde ráda zmínila, bylo zaměřeno na: postoje studentů humanitních oborů ke krizové intervenci. Autorkou tohoto výzkumného šetření je Gabriela Slaninová (2010), která si v něm kladla za cíl, podat zprávu o postojích studentů humanitních oborů ke krizové intervenci. Výzkumný vzorek obsahoval studenty, kteří v rámci svého studia dosud neměli zařazenou výuku krizové intervence. Šetření mimo jiné hledalo odpověď na otázku: „Kdybyste měl/a problém, využil/a byste krizovou intervenci?“⁶ Pouze 14 % respondentů se k použití metody krizové intervence vyjádřilo negativně. 15 % studentů by ji využilo podle situace, 25 % neví. Jednoznačně nejčastější odpovědí byla kladná odpověď – krizovou intervenci by při problému

⁴ Tento předmět většina respondentů i uvedla. Nejčastěji se jednalo o předměty: sociální práce, sociální patologie, psychologický výcvik. Studenti magisterského studia, kteří absolvovali předmět pedagogicko-psychologické poradenství, uvedli nejčastěji tento předmět.

⁵ Dle informací dostupných přes portál IS/STAG (Portál Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně - IS/STAG, nedatováno) nebyl předmět krizové intervence do studijního plánu zařazen (stav k akademickému roku 2020/2021).

⁶ Grafické znázornění odpovědí viz příloha B

využilo 46 % dotazovaných studentů. Další šetřenou otázkou byla dostatečná informovanost o krizové intervenci. Výsledky se ukázaly být poměrně rezolutní.⁷ Pouze 7 % respondentů uvedlo, že mají o krizové intervenci dostatek informací. (Srov. Slaninová, 2010) Tento výsledek značně kontrastuje s vysokým skórem tendencí užití metody krizové intervence při problému.

Nutno podotknout, že aktuálně je na Univerzitě Hradec Králové krizová intervence jako samostatný předmět již zahrnut ve studijních plánech jak bakalářského, tak i magisterského stupně oboru Sociální pedagogiky. Tato skutečnost bude reflektována ve výzkumném šetření realizovaném v této diplomové práci.

⁷ Grafické znázornění odpovědí tamtéž

2 Krize

Tématu krize jsme se dotkli již v první kapitole, která se zaměřovala na objasnění základních pojmů. Nyní budeme tomuto fenoménu věnovat hlubší pozornost. Cílem této kapitoly je pojem krize blíže objasnit a přiblížit faktory - spouštěče jejího vzniku, dále zmapovat průběh krize. Uvedena zde bude také typologie krizí.

2.1 Charakteristika krize

Pro hlubší pochopení krize nejen jako abstraktního pojmu, ale též i hloubky, která se za tímto fenoménem skrývá, nahlédněme do etymologických kořenů tohoto slova:

Dnešní termín krize pochází z řeckého „*krisis*“. Tento pojem označoval soudní proces, ve kterém vrcholí spor a dospívá se k rozhodnutí - k rozsudku. V situaci dochází k obratu, a to jak k lepšímu, avšak také i k horšímu. (Lucká, in Matoušek, 2003) Vodáčková (a kol., 2002) zmiňuje fáze řeckého dramatu, v kterém právě krize zastává jednu z jeho stěžejních etap. Ta zde přichází jako důsledek kolize, kdy došlo ke střetu protikladných sil konfliktu. Dochází k rozhodné chvíli, k bodu obratu – krize představuje vyvrcholení děje dramatu. Obdobných významů potom nabývá i v latinském „*crisis*“. (Kastová, 2000)

V medicínské oblasti byl výraz krize používán pro období předcházející razantní změně pacientova zdravotního stavu. Ke změně směrem k uzdravení, či naopak ke smrti. V posledních desetiletích se s pojmem krize častěji a častěji setkáváme také v kontextu jevů psychologických, sociálních i ekologických. (Lucká, in Matoušek, 2003)

Připomeňme, že v první kapitole jsme se již dotkli vymezení krize a v souladu s Vymětalem (1995, in Vodáčková a kol., 2002) jsme krizi definovali jako: důsledek střetnutí s překážkou, kterou není člověk schopen zvládnout vlastními silami, vlastními vyrovnávacími strategiemi (případně za pomoci blízkých osob), v přijatelném čase a navyklym způsobem. Uveďme si nyní pro možnost komparace definice některých dalších autorů:

O krizi je dle Kastové (2000) možné hovořit, když se člověk ocitá v zátěži nerovnováhy mezi subjektivním vnímáním problému a kapacitami zvládnání, které má aktuálně k dispozici.

S obdobnou interpretací přichází i Lucká (in Matoušek, 2003, s. 120): „*Krizí se rozumí situace, která způsobuje změnu v navyklém způsobu života, a vyvolává stav nerovnováhy, ohrožení a stresu. Nemůže být proto řešena v rámci obvyklého repertoáru vyrovnávacích strategií jedince. Přesahuje jeho adaptační možnosti i zdroje běžných obranných mechanismů.*“

Jak vidno, v uvedených definicích nalézáme společné atributy, Cimmannová (2013) však upozorňuje, že krize je natolik subjektivním fenoménem, že je nemožné ji závazně vymežit.

Nutno podotknout, že krize není nemocí, ale normální reakcí na nenormální situaci. Přestože většina krizí s sebou přináší pocity ohrožení, ztráty bezpečí či zničení či zmaru, skýtá v sobě i druhou stranu mince. Může představovat jedinečnou šanci ke změně, příležitost začít něco nového, začít znovu a třeba i lépe. (Špatenková, 2004a)

Zkušenost s krizí patří k osobnímu růstu a zrání. Aby se krize mohla stát pozitivním milníkem života jedince, je důležité, aby byla včas rozpoznána a překonána, dostalo se jedinci adekvátní podpory, příp. pomoci. (Lucká, in Matoušek, 2003) A zde může právě krizová intervence sehrát zásadní roli. Eis (1994) poznamenává, že úspěšné překonání krizového stavu člověka zdokonaluje a vede k jeho hlubší kultivaci.

2.2 Vznik krize

Švarc (2003) hovoří o tom, že krize vzniká ve chvíli, kdy se jedinec na cestě za důležitými životními cíli setkává s takovou překážkou, kterou není schopen překonat v obvyklém časovém horizontu obvyklými metodami řešení problému. Důsledkem toho nastává posléze období dezorganizace a zmatku doprovázené množstvím marných pokusů o řešení.

Příčiny krize bývají spojovány s jejími vnějšími a vnitřními spouštěči. Vymětal (1995, in Vodáčková a kol., 2002) hovoří o principu tzv. dvojí kvantifikace. Tedy aby mohla vzniknout určitá reakce organismu, musí dojít k propojení vnitřní vyladěnosti tohoto organismu s vnějším spouštěčem. V literatuře se typicky setkáváme s precipitory

- urychlovači definovanými a členěnými dle René Thoma (1992), z kterých vychází řada autorů:

Vnější spouštěče krize

- Ztráta objektu – subjektu je odnímán významný objekt. (Květenská, 2014)
Typickým příkladem může být ztráta osoby jejím úmrtím, rozchodem. Objektem nicméně může být cokoli k čemu je člověk vázán, či je s tím identifikován – partner, domácí mazlíček, zaměstnání, bydlení, zdraví či víra apod. Ztráta takového, pro jedince významného objektu, je vnímána jako ohrožení a může jedincem silně otrást. (Vodáčková a kol, 2002)
- Změna – vnějších podmínek, jež může vyústit v krizi. (Květenská, 2014)
Lidská bytost má tendenci vnímat jakožto pozitivní kontinuální vývoj života bez přítomnosti zásadnějších zvrátů. Významnější změny v nás proto často mohou navodit pocity diskomfortu a nejistoty, a to i v případě, že se jedná o zlom pozitivního charakteru. Spouštěčem krize tak tedy může být i velké štěstí, jako vysněné těhotenství, výhra v loterii, svatba atp. (Lucká, in Matoušek, 2003)
- Volba – člověku se nabízí více objektů, možností volby. (Květenská, 2014)
Situace, kdy volíme jednu z nabízených cest, hodnot s sebou přináší vzdání se nějaké jiné. Tento fakt může jedinci působit značnou zátěž. Nutnost učinění volby mezi dvěma obdobnými kvalitami může zapříčinit bezradnost a vysílení z váhání. Lucká (in Matoušek, 2003) takovou situaci připodobňuje k dilematu v příběhu osla, který má stejně daleko ke dvěma kupám sena. Velmi nepříznivá však může být obzvláště volba mezi dvěma negativními „kvalitami“.

Vnitřní spouštěče krize

- Nutnost adaptace – na vlastní vývoj a změnu (Vodáčková a kol., 2002)
Krize přichází jako důsledek neschopnosti zvládnout vývojové úkoly (Špatenková, 2004a), vyhovět jejich nárokům, zodpovědnosti. Lucká (in

Matoušek, 2003) uvádí jako příklad rodiny, které mají problém s oddělením dospívajícího člena.

- Náhradní řešení – aplikace ne zcela vhodného regulačního mechanismu (Špatenková, 2004a) Tyto kroky, strategie pomáhají v nejtěžších chvílích a umožní překlenutí situace, nicméně problém neřeší. V dlouhodobém horizontu však nemohou obstát. Lucká (in Matoušek, 2003) Krize nastává v situaci, kdy tento mechanismus selže (Špatenková, 2004a). Vodáčková (a kol., 2002) je připodobňuje k opravě píchlé pneumatiky pryskyřicí či žvýkačkou.

2.3 Průběh krize – časové hledisko a její fáze

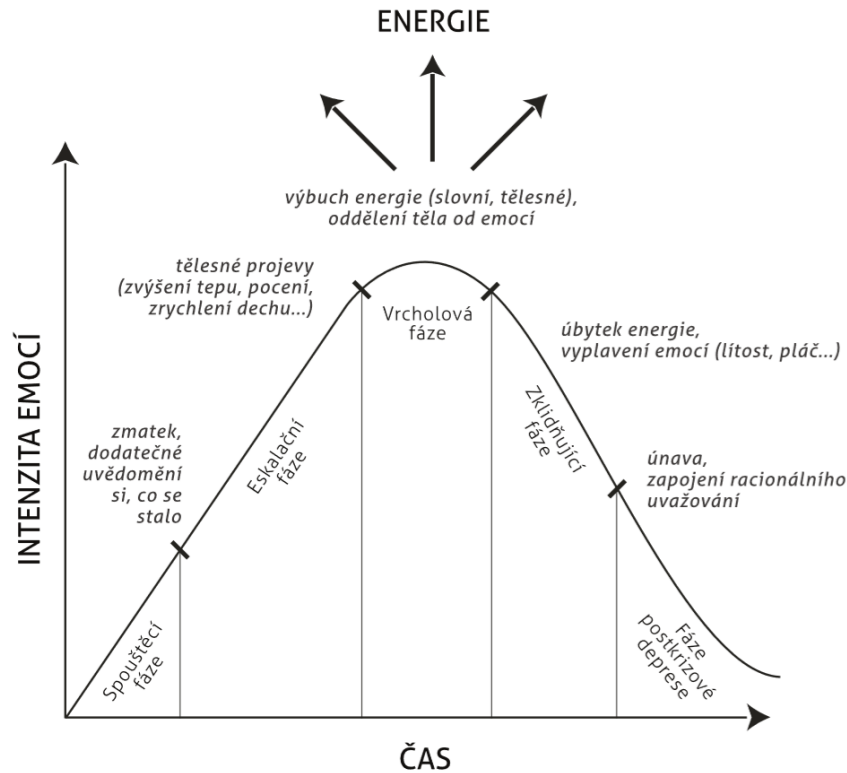
Časový rámec krize

Baštecká (2005) uvádí, že akutní krize obvykle trvá do šesti týdnů. Lucká (in Matoušek, 2003) však upozorňuje, že ačkoliv panuje převládající názor, že krize je krátkodobým procesem, výzkumy tuto tezi zpochybňují. S krátkou dobou trvání krize se ztotožňuje Vodáčková (a Brož, 2015). Uvádí, že trvá hodiny, dny, maximálně několik týdnů. Považují ji za důležitou dobu, která zvyšuje napětí a skrze něj i potřebu situaci řešit, motivuje, otevírá jedince k řešení a přijetí pomoci. Hovoří také o aktivaci řady užitečných mechanismů – učení, aplikaci tvořivých neobvyklých postupů. Za časově významně omezenou událost považuje krizi i Špatenková (2004a). Ta hovoří o odeznění krize (a to i bez intervence z vnějšku) do čtyř až šesti, eventuálně deseti týdnů.

Jako rozhodující dobu pro zpracování krize uvádí Lucká (in Matoušek, 2003) 6-8 týdnů, zároveň zmiňuje, že pro úplnou integraci enormní psychické zátěže je potřebná daleko delší doba – i několik let. Dále uvádí rozmezí 4-6 týdnů, jako stěžejní pro nalezení způsobu, jak zážitek akceptovat, řešit a následně jej tedy i integrovat. Pakliže se to jedinci nepodaří, může tento fakt vést k negativním efektům, jako je například syndrom psychického ohrožení, nicméně tento již nebude předmětem této práce. Hovořeno bývá i o šestinedělí (a to nejen v kontextu narození dítěte), které je časem nezbytným pro vytvoření nové identity (např. jsem vdova). (Baštecká, 2013)

Různé typy krizí mohou mít různorodou trajektorii času. Například nečekaný nástup stresoru navodí obvykle strmý vzestup krize, oproti krizi pramenící

z očekávaných změn, která může mít podobu vln atp. (Vodáčková, Brož, 2015). Hovoříme-li o vlnách, Uhlířová a Kudlvasrová (2013) uvádějí následující schéma průběhu krizové vlny:



Obrázek 1 Krizová vlna

Zdroj: Uhlířová a Kudlvasrová (2013, s.7)

Fáze krize

Fáze krize, které budou nyní uvedeny, popsal Gerald Caplan (in Pasquali a kol., 1989), jeden z předních teoretiků krize. Definoval následující čtyři etapy:

- Ohrožení

Důsledkem vnímání ohrožení je zvýšená úzkost. Jedinec aktivuje obvyklé vyrovnávací strategie. Pokud jsou tyto mechanismy neúspěšné, krize se prohlubuje a nastupuje následně druhá fáze. (Špatenková, 2017; Lucká, in Matoušek, 2003) Jedná se o časový horizont několika minut, hodin, či maximálně několika dnů. (Vodáčková a kol., 2002)

- Zranitelnost a nedostatek kontroly nad situací

Dysfunkčnost vyrovnávacích strategií vede k dalšímu zmatku. Člověk prožívá pocity zranitelnosti, absence kontroly nad situací. Může se pokoušet o aplikaci náhodných způsobů snah o vyrovnání se situací nebo se cítit ochromen. Pokud se nepodaří nalézt východisko, redukovat úzkost, nastupuje další fáze. (Špatenková, 2017; Lucká, in Matoušek, 2003) Probíhá v horizontu hodin až dnů. (Vodáčková a kol., 2002)

- Předefinování krize

Při nástupu této fáze se člověk pokouší o předefinování krize a doufá, že obvyklé vyrovnávací strategie budou nyní úspěšné. Mobilizuje rezervy a projevuje snahu v nalézání nových možností řešení situace, které by mohly být účinné. Obvykle je schopný si připustit pocity, v této fázi je zároveň nejvíce přístupný intervenci z vnějšku. (Špatenková, 2017; Lucká, in Matoušek, 2003) Krizová intervence jako forma pomoci je zde plně dostačující - tedy za předpokladu, že krize nesignalizuje hlubší problém, který se nyní dere na povrch. I tato fáze čítá několik hodin, dnů. (Vodáčková a kol., 2002)

- Psychologická dezorganizovanost

Úzkost, kterou člověk pociťuje, může eskalovat do stavů paniky, objevují se hluboké psychologické změny. (Vodáčková a kol., 2002; Lucká, in Matoušek, 2003) Adaptační mechanismy jedince se hroubí, normální fungování je radikálně narušeno. (Špatenková, 2017) V této fázi je vhodným zásahem krizová intervence, v některých případech následná psychoterapie. (Vodáčková a kol., 2002)

Špatenková (2004a) dále uvádí etapy adaptace na krizovou situaci. Jedná se o: šok, popírání, hněv a agresi, depresi a akceptaci. Tyto fáze však nemusí probíhat striktně v uvedeném sledu, mohou se také překrývat. V závislosti na individualitě mohou být rovněž některé fáze přeskočeny, nebo se mohou naopak jiné opětovně vracet.

2.4 Typologie krizí

Krize je možné typologizovat z mnoha rozličných úhlů pohledu. V této práci bych ráda uvedla klasifikace dle Baldwin (in Pasquali a kol., 1989). Tato typologie člení krize do šesti tříd, které reflektují závažnost a příčiny vzniku krize. Uvedené členění tedy, mimo teoretickou rovinu, považuji za přínosné i pro samotný praktický přístup krizového intervanta. Baštecká (2005, s. 165)

- Situační krize

V tomto typu krize převládá jako precipitator vnější spouštěč. Vnější spouštěče jsme zmiňovali již dříve v této práci – tedy ztráta (příp. její hrozba), změna (a její anticipace), volba. (Lucká, in Matoušek, 2003, Vodáčková a kol. 2002, Špatenková, 2004a) Situační krize je událostí, která je doprovázena nepředvídatelným stresem. Vodáčková (a Brož, 2015) poznamenává, že tento typ krize je pro lidský život typický, a že každý člověk se s ní v určité formě dříve nebo později setká. Pro závažnost je rovněž určující subjektivní nazírání na situaci a dostupnost vyvažujících aspektů. (Lucká, in Matoušek, 2003) S tímto typem krizí se lze setkat nejčastěji, jelikož se skrze ně projevují i další skryté typy krizí. V takovém případě situační krize představuje pomyslnou poslední kapku. (Baštecká, 2005)

- Krize z očekávaných životních změn - tranzitorní krize

Též nazývané přechodovými krizemi, které souvisí se škálou přirozených překážek. Tyto překážky jsou dány vývojovými nároky a zráním, souvisí s předvídatelnými procesy růstu spjatých s určitým časovým obdobím v životě člověka. (Vodáčková a kol. 2002, Lucká, in Matoušek, 2003) Jedinec tedy může očekávat, že dané situace nastanou. Díky tomu se na ně může do jisté míry připravovat a mít je pod kontrolou - nicméně vyžadují změnu, přizpůsobení a adaptaci. Příkladem těchto typů krizí může být kupříkladu sňatek, narození dítěte, klimakterium atp. Významné přechody tradičně usnadňovaly tzv. přechodové rituály a byly sdíleny v širším společenství. (Baštecká, 2005)

- Krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresu

Tento typ krizí je zapříčiněn silnými vnějšími stresory, traumatickými událostmi, které přicházejí neočekávaně a jsou mimo kontrolu dané osoby. Taková událost vyvolává pocity zdrcení, ochromení jedince. (Špatenková, 2004a, Vodáčková a kol. 2002) Na tyto traumatické události lidé obvykle nemívají vytvořeny vzorce chování, a ve stavu otřesu a šoku tak potřebují podporu. (Lucká, in Matoušek, 2003) Jako příklad můžeme uvést nenadálou smrt blízké osoby, autonehodu, přírodní katastrofu apod. Jedná se o situace, které lidé často nazývají „neštěstími“ či „ranami osudu“. (Baštecká, 2005)

- Krize zrání - vývojové krize

Jedná se o krize související s vývojovou psychodynamikou jedince, s nedořešenými a nedokončenými tématy vývojových úkolů. (Lucká, in Matoušek, 2003, Špatenková, 2004a) Nacházíme je tam, kde došlo k potlačení, narušení základních vývojových otázek (např. důvěra, soběstačnost, vliv a moc, láska a přichylnost, závislost atd.) a situační spouštěč jejich defekt oživí. Příkladem může být restimulace problémů s hranicemi u ženy, která byla v raném věku zneužita. (Baštecká, 2005) Objevují se neúspěšné pokusy o dosažení citové zralosti a často se opakují problematické vzorce (např. opakovaný výběr partnera alkoholika). (Špatenková, 2004a) Tento druh krizových situací souvisí s pojmem náhradní řešení, který jsme diskutovali v rámci vnitřních spouštěčů krize. Vývojové krize často souvisí s tranzitorní krizí (viz výše), která neproběhla zdárným způsobem. (Vodáčková a kol. 2002) V souvislosti s vývojem člověka Vodáčková (a Brož, 2015) rovněž upozorňuje, že může být zkomplikován i generačními traumaty, tedy traumatem, které putuje generacemi. Zmiňuje například efekty zážitku holocaustu. Krizová intervence, které se budeme dále v práci věnovat, může u těchto typů krizí pomoci zvládnout zejména jejich situační oživení. Případná návazná psychoterapie může cílit na jejich základ. (Baštecká, 2005) Specifickou skupinu by dále mohly představovat psychospirituální krize.

- Krize pramenící z psychopatologie – krize v kontextu psychopatologie
Někteří autoři upouští od ryze psychologického, resp. psychopatologického kontextu a rozšiřují tuto kategorii i o zranitelnost pramenící ze sociální situace. (např. Vodáčková, Brož, 2015; Baštecká, 2005) Osoby trpící duševním onemocněním jsou obecně zranitelnější a hůře vybaveni ke zvládnání vývojových nároků a zátěže. Krize spadající do této kategorie rovněž pramení z úkolů a otázek vývoje - jako tomu bylo u předchozí skupiny. I zde nacházíme v této oblasti zranění obtíže, absenci řešení, či aplikaci náhradních řešení. Nicméně, u kategorie krizí pramenících z psychopatie budou kořeny obtíží sahát do ranějších vývojových stádií. Precipitorem může být kterýkoliv ze zde již uvedených (Lucká, in Matoušek, 2003, Vodáčková a kol. 2002,), avšak krize je umocněna specifickou zranitelností – pramenící z psychické poruchy nebo sociální situace. (Baštecká, 2005)
- Neodkladné krizové stavy – psychiatrické neodkladnosti
Tato kategorie krizí hovoří spíše než o příčinách krize, o chování člověka, který se v ní ocitá. Jde se o stavy, kdy člověk pozbývá velký díl zodpovědnosti nad svým chováním. (Baštecká, 2005) Jedná se o situace s vysokou mírou naléhavosti, která může - ale také nemusí souviset s psychickým onemocněním. Mohou sem patřit akutní psychotické stavy, intoxikace vlivem alkoholu a drog, impulzy k vražednému a sebevražednému chování, panické, disociativní stavy atp. (Lucká, in Matoušek, 2003, Vodáčková a kol. 2002) Člověk se může stát nebezpečný sobě i okolí a situace může vyústit v nedobrovolnou hospitalizaci. (Baštecká, 2005) Krizová intervence sama o sobě bývá v těchto případech obtížná, na místě je koordinovaná krizová spolupráce a léčba. (Špatenková, 2004a)

3 Řešení krize, krizová pomoc a intervence

V minulé kapitole jsme blíže ozřejmili fenomén krize. Vzpomeňme, že v rámci podkapitoly věnované jejímu časovému hledisku a fázím zaznělo, že mnozí autoři krizi považují za krátkodobý stav. Diskutováno bylo o jejím odeznění v rámci týdnů, nejdelší uvažovaný časový rámec byl autory uváděn jako deset týdnů. (Špatenková, 2004a) Mohla by se tedy nabízet otázka, proč se řešením krize pomocí či intervencí vůbec zabývat.

V práci již bylo zmíněno, že neúspěšně absolvované tranzitorní krize mohou vést k hlubším krizím vývojovým. Toto však není jediným z rizik nevhodně zpracovaných krizí. Pakliže člověk uvízne v krizi, kterou se mu nepodaří zdárně projít, integrovat ji, může dále docházet k negativním efektům.

Může jimi být syndrom psychického ohrožení, následná chronifikace krize, transformace v symptomy nemocí duševního i somatického rázu. (Vodáčková, 2002) Může se objevit neurotizace, či dokonce psychiatrizace, dále například rozvoj posttraumatické poruchy. (Špatenková, 2017) Tyto však nebudou předmětem naší práce a pozornost bude nyní orientována právě na pomoc v krizi.

Cílem této kapitoly bude čtenáře seznámit s neformálními možnostmi strategií a pomocí v krizi, a dále s formální krizovou pomocí – krizovou intervencí, která je jedním (resp. vzdělání v ní) z ústředních témat této diplomové práce.

3.1 Strategie řešení krize a pomoc v krizi

Horská (nedatováno) uvádí, že většina krizových situací je lidmi překonána spontánně, intuitivně – prostřednictvím vlastního systému strategií jedince či za podpory přirozené sociální sítě, tedy bez odborné pomoci. Ta bývá vyhledána teprve, když uvedené mechanismy ke zvládnutí zátěžové situace nepostačují. Špatenková (2004a) přirovnává krizi k prověrci adaptačních schopností daného jedince i jeho sociálního okolí.

3.1.1 Svépomoc, copingové strategie a obranné mechanismy

Svépomoc je uváděna jako jedna ze stěžejních strategií, jak zvládnout první a druhou fázi krize. (Vodáčková, 2002) Člověk v krizi obvykle nejprve aktivuje právě snahu pomoci sám sobě. V rámci pokusů svépomoci jsou aplikovány zejména copingové (zvládací) strategie a obranné mechanismy. Špatenková (2017) hovoří o tom, že obranné mechanismy představují dispozice člověka jednat, reagovat na tíživé životní situace určitým způsobem, avšak falzifikují realitu, a to oproti copingu, který skutečnost respektuje.

Koncept obranných mechanismů má původ v psychoanalýze, koncept systematicky zpracovala Anna Freudová. Koncepcí se dále zabývala řada badatelů. Nakonečný (2009) uvádí například tento výčet dle Costella a Zalkinda (1963): kompenzace, přemístění, útěk do fantazie, identifikace, projekce, záminkové reakce, racionalizace, regrese, represe, fixace, útěk, rezignace, agrese, sebeobviňování.

Špatenková (2012) uvádí (dle Lazarus, Fokmanová, 1984) dvě základní copingové strategie – zaměření se na sebe vs. zaměření se na řešení problému. Květenská (2014) v této souvislosti poznamenává jistý nesoulad mezi autory. Uvádí, že některými autory je zvládání zaměřené na problém považováno za coping, zatímco zvládání zaměřené na emoce za obranný mechanismus.

Eis (1994) poukazuje na riziko volby „vlastních zdrojů“ z důvodu absence objektivního náhledu na nás samé, na pochopení krizového stavu.

Uvedme si nyní některé užitečné adaptabilní strategie dle Vodáčkové (2002, s 48):

- kontakt s pocity (respekt k emocím i u druhých), tělem, s vlastními potřebami
- schopnost sdílet a sdělovat
- vědomí vlastních hranic
- orientace v situaci
- schopnost využít vlastních starších zkušeností, existenci a zkušenost blízkých lidí, potenciál komunity a vzorců kolektivního chování

Svépomoc bychom mohli označit za neformální pomoc, stejně tak jako pomoc vzájemnou - laickou, které se budeme věnovat nyní:

3.1.2 Vzájemná pomoc

Vzájemná pomoc může mít pro člověka v krizi velký význam. Sociální okolí disponuje značným potenciálem pomoci lidem v krizi. (Špatenková 2004) Vzájemná pomoc představuje specifickou sociální interakci, která vychází z principu důvěrně známé atmosféry – sociálního klimatu vstřícnosti a akceptace. Nalézáme zde opravdový zájem a emocionální angažovanost pomáhající osoby vůči osobě v krizi. Takovými laickým pomáhajícím mohou být například členové rodiny, přátelé, sousedé, spolupracovníci, členové komunity atp. (Špatenková, 2017)

Sociální opora má vliv na snížení míry stresu, tlumí vliv krizové situace. Rovněž je důležitým aspektem duševního zdraví a pohody. Absence této podpory znamená snížení psychické odolnosti a šance poradit si s krizí. (Špatenková, 2004a)

Z výše uvedeného by se vzájemná pomoc mohla na první pohled jevit jako takřka všespásná. Nicméně skýtá v sobě i jistá nebezpečí. Eis (1994) upozorňuje na to, že ne všichni disponují okruhem blízkých – rodiny, přátel, kde by se jim mohlo dostat kýžené pomoci na potřebné úrovni.

V souladu s tím Špatenková (2017) uvádí, že laická pomoc se málokdy vyhne banálním frázím, může se objevit bagatelizace, popírání, odmítání, moralizování apod. To může u osoby v krizi vést k dalšímu prohlubování prožitku izolace. Rovněž zmiňuje i riziko v podobě podpory maladaptabilních mechanismů, například abúzu alkoholu. Laičtí pomáhající bohužel nedisponují potřebnou erudicí v oblasti krizové pomoci, dovednostmi, výcvikem atp.

Ve vzájemné podpoře má velký vliv zejména rodina. (Horská, nedatováno) I zde však platí, že (jak již zaznělo v souladu s Eisem) ne vždy je rodina schopna poskytnout adekvátní pomoc. Rodinná dynamika tak může významně napomoci k úspěšnému zvládnutí a řešení krize. Nestabilní rodinný systém však může průběh a řešení krize ještě více komplikovat. (Špatenková, 2017) Na pomyslném rozhraní, nicméně stále spadající do kategorie neformální pomoci by mohla stát:

3.1.3 Psychologická první pomoc

Označení „psychologická“ první pomoc může vyvolávat mylný dojem, že se jedná o pomoc poskytovanou psychologem, avšak takto tomu není. Psychologickou, resp.

psychickou první pomoc může – a měl by poskytnout nejen školený lékař, psycholog na lince důvěry atp., ale kdokoliv, kdo se ocitne v situaci, jež takový zákrok vyžaduje. (Dohnal, Dohnalová; in Špatenková, 2017; Vališová, Kasíková, 2011)

Jedná se o jistou analogii ke zdravotnické první pomoci – obě by měl umět poskytnout jak profesionál, tak i laik. Zatímco v případě zdravotnické první pomoci zajišťujeme základní fyziologické funkce, cílem psychologické první pomoci je zejména stabilizovat člověka, který se ocitl v náročné životní situaci a není aktuálně schopen nastalou situaci zvládnout sám. Na psychologickou první pomoc může navázat **krizová intervence**, která již představuje formalizovanou formu pomoci, a u které je již odborný výcvik nezbytný. (Dohnal, Dohnalová; in Špatenková, 2017) Krizové intervenci bude věnována následující podkapitola.

3.2 Krizová intervence – pojem, formy, etapy

V předchozí podkapitole jsme uvedli formy neformální podoby pomoci v krizi. Nyní se dostáváme již k formální, obvykle institucionalizované formě pomoci osobám v krizi – ke krizové intervenci.

Vzpomeňme, že v rámci uvedení teoretického backgroundu jsme ji v souladu se Špatenkovou (2004b, s. 15) přiblížili jako: *„specializovanou pomoc osobám, které se ocitly v krizi. Tvoří ji různé formy pomoci, které mají za úkol vrátit jedinci jeho psychickou rovnováhu, narušenou kritickou životní událostí.“* Pojdme nyní do této problematiky nahlédnout hlouběji a zmiňme nejen další charakteristiky krizové intervence a její možná pojetí, ale též i její specifické znaky a principy, formy a etapy.

3.2.1 Charakteristiky krizové intervence

Vodáčková (a kol. 2002) zmiňuje, že pojem krizová intervence v sobě nese dvě poselství: jednak, že se jedná o určitý druh odborné práce s člověkem, jenž se ocitl v krizi. A za druhé, že přístup pracovníka je aktivní, a to formou rychlého, až okamžitého zásahu.

I další autoři akcentují časový kontext - O'Reilly a Pass (2013) hovoří o tom, že krizová intervence je krátkodobý přístup k pomoci jednotlivcům v době, kdy jsou jejich vyrovnávací mechanismy přetíženy. O zásahu, zákroku – zakročení v krizi hovoří

rovněž i celá řada autorů. (např. Špatenková, 2011; Baštecká, 2005; Lucká in Matoušek, 2003)

Stejně tak řada autorů neopomíná zmínit, že krizová intervence je pomocí odbornou, specializovanou. (např. Vodáčková, 2002; Špatenková, 2011, Lucká in Matoušek, 2003) Zdá se tedy, že mezi autory nacházíme značnou shodu, ačkoliv neužívají zcela identického vymezení, v jednotlivých definicích nacházíme značnou míru společných znaků.

Baštecká (2005) nabízí i pohled na krizovou intervenci ve dvou možných smyslech:

- Užší pojetí - krizová intervence v tomto smyslu představuje konkrétní **techniky** a strategie při zacházení s člověkem prožívajícím úzkost a další zaplavující pocity ze situace, do které se dostal. Cílem je, aby člověk procházející krizí získal znovu vládu nad sebou samým. Hovoříme-li o technikách, v souladu s Horskou (nedatováno) uvedme některé užitečné: provázení, aktivní vedení, zrcadlení (reflexe), sumarizace, parafrázování, kotvení, dotazování⁸, pozitivní přeznačkování, mapování zvládacích mechanismů a vnitřních opěrných bodů.
- Širší pojetí - vymezuje krizovou intervenci, **metodu**, jako způsob chování a jednání pracovníka, jenž klientovi navozuje pocity zvládnutí situace a úlevy, dále uspořádání a posloupnosti postupů, které vedou klienta k řešení aktuální situace a k znovunabytí sil. Pozornost je zaměřována na precipitor, který vznik krize vyvolal a na pocity s ním spojené, rovněž na identifikaci možných zdrojů pomoci jak v klientově okolí, tak i jeho vlastních sil.

Dle Baštecké (2005) lze identifikovat dva stěžejní cíle. Základní cíl představuje návrat člověka na předkrizovou úroveň. Vyšším cílem je potom pokrizový růst, kdy jedinec projde změnou, po které je zralejší osobností, než nakolik byl před jejím propuknutím. Horská (nedatováno) vnímá jakožto cíle krizové intervence stabilizaci a mobilizaci.

⁸ Příklady užitečných otázek v rámci dotazování jsou uvedeny v příloze č. 3

3.2.2 Specifické znaky a principy krizové intervence

Jak již z uvedeného vyplývá, krizová intervence má opravdu řadu specifík. Špatenková (srov. 2017, s. 45) v souladu s dalšími autory uvádí tento konkrétní výčet **specifických znaků**:

- Okamžitá pomoc
Tedy poskytnutí pomoci tak rychle, jak je jen možné. Lucká (in Matoušek 2003) v tomto kontextu upozorňuje na rizika prodlevy a oceňuje fungování linek důvěry 24 h. denně.
- Redukce ohrožení
Znamená zastavení ohrožujícího či nebezpečného jednání. Lucká připomíná, že je třeba pátrat po tom, že není ohrožen krizí i někdo další. (in Matoušek 2003)
- Zajištění bezpečí
Souvisí s předchozím bodem, po redukci ohrožení je třeba člověku poskytnout nejen emocionální podporu, ale mnohdy i materiální pomoc (jídlo, přístřeší apod. Bezpečným prostředím může být krizové centrum.
- Koncentrace na tady a teď
Krizová intervence neopomíjí anamnézu historie krize a samotného klienta, avšak zabývá se jí z hlediska porozumění aktuální situaci, na kterou se zaměřuje. Vodáčková (2002) hovoří o blízké minulosti a blízké budoucnosti.
- Časové ohraničení
Špatenková (2017) uvádí časový rámec šesti až deseti setkání pravidelně minimálně jednou za týden. V případě hospitalizace hovoří o šesti, až deseti dnech (nocích). U Baštecké (2005) nacházíme, že názory autorů na časový rámec se poněkud různí, uváděné rozpětí se pohybuje od i jednorázového setkání až po rámec dvanácti týdnů.

- Intenzivní kontakt krizového intervenanta s klientem

Tento bod souvisí s předchozím, kde jsme se již frekvence kontaktu dotkli. Četnost kontaktů může být i každodenní. Lucká (in Matoušek, 2003) uvádí, že je optimální, pokud klient naváže kontakt s odborníkem, s kterým může v práci i nadále pokračovat, avšak ne vždy je toto možné.

- Strukturovaný, aktivní, někdy i direktivní přístup krizového intervenanta

Přístup intervenanta musí reflektovat situaci a stav klienta – od aktivního, trpělivého, empatického naslouchání, až po direktivní zásah v situaci, kdy hrozí ohrožení života. Lucká (in Matoušek, 2003) hovoří o nutné připravenosti použít z teoreticko-praktického arzenálu všeho, co konkrétnímu klientovi prospívá a podporuje ho.

- Individuální přístup

Pro každého člověka znamená krize něco jiného (Vodáčková, 2002), je subjektivní záležitostí. Různí lidé mohou reagovat na krizové situace také různými způsoby a budou mít odlišné potřeby. (Špatenková, 2017)

Lucká (in Matoušek, 2003) uvádí principy krizové intervence, které se v některých bodech prolínají se znaky, které jsme nyní uvedli. Pro komplexní pohled do problematiky tedy nyní alespoň bodově zmiňme uváděné **principy krizové intervence**: okamžitost pomoci, snadnost dosažitelnosti, kontinuálnost, definování minimálního cíle, prevence možného zhoršení stavu, zřetel na kontext klientových vztahů, aktivní a je-li to nutné i direktivní pomoc, poskytování pomoci v co nejméně omezujícím prostředí.

3.2.3 Formy krizové intervence

Krizová intervence či celostněji - krizová pomoc, v sobě zahrnuje širokou škálu forem pomoci. Jak již v práci zaznělo, pomoci s cílem navrátit jedinci krizovou situaci narušenou psychickou rovnováhu (Špatenková, 2017), případně podpořit jeho růst (Baštecká, 2005). Krizová intervence reprezentuje komplexní pomoc, na jejíž formy lze nazírat z několika úhlů pohledu. Z pohledu **oblastí intervence** se jedná o pomoc zejména (dle Špatenková, 2017):

- Praktickou – příkladem může být žádoucí zásah policie
- Psychologickou – psychologickým rozměrem se v této práci zabýváme zejména
- Zdravotnickou, lékařskou – tato představuje nejen případná ošetření zranění či stabilizaci zdravotního stavu, ale i případnou psychiatrickou pomoc včetně medikace a hospitalizace, je-li zde nezbytná indikace
- Sociální – sociální rámec pomoci vychází z již už zmiňovaného Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kterému bude v práci věnována pozornost později
- Právní – tato forma spadá zejména do gesce právníka, v omezeném rozsahu v sociálně-právní oblasti může být poskytnuta rovněž sociálním pracovníkem

Špatenková (2017) v textu rovněž zmiňuje, že Baštecká (2005) v kontextu krizové intervence hovoří o pomoci psychosociální, psychologické, duchovní, materiální a finanční. Při bližším zkoumání textu Baštecké (2005) zjišťujeme, že tyto formy pomoci uvádí jakožto roviny humanitární pomoci. Duchovní – náboženskou pomoc realizuje duchovní personál. (Baštecká, 2005) Ačkoliv duchovní pomoc Špatenková (2017) ve svém výčtu neuvádí, osobně se domnívám, že pro věřící může mít tento rozměr pomoci v krizi značný význam.

Eis (1994) dále pracuje s pojmem psychoterapeutická krizová intervence. Tuto označuje za na minimum omezený terapeutický zásah, tam kde je krizový stav takový, že nepřipouští jinou terapeutickou volbu. Dotýkáme-li se tématu psychoterapie – Lucká (in Matoušek 2003) uvádí, že od **psychoterapie** se krizová intervence v mnoha ohledech odlišuje:

Krizová intervence bývá kratší než psychoterapie, může se jednat třeba i o jeden jediný kontakt, ve většině případů není delší než šest kontaktů. Cílí na zvládnutí akutní situace, snaží se reflektovat biopsychosociální vazby a intervenci realizovat v několika sférách. V řešení krizové situace proto často participuje více odborníků – psychologů, psychiatrů, sociálních pracovníků, pedagogů, lékařů, právníků atp. Rovněž jsou často zakomponováni i rodinní příslušníci a jiné významné osoby člověka v krizovém stavu. (Lucká in Matoušek, 2003)

Psychoterapie si také klade jiné cíle, má jiný záběr co do hloubky vzhledu do problému. Obě disciplíny jsou si však blízké. Vodáčková (2002) hovoří až o jistém

paradoxu – kdy je užíváno v obou směrech stejného názvosloví a v mnohých fundovaných publikacích není hranice mezi krizovou intervencí a psychoterapií zřejmá. Za jisté rozhraní obou disciplín považuje emergentní – krátkodobou psychoterapii.

Dalším kritériem, jak je možno na formy krizové intervence nahlížet, může být **typ kontaktu** krizového intervenanta s člověkem v krizi. Základními typy pomoci jsou prezenční a distanční forma, které se dále člení (dle Špatenková, 2017):

- **Prezenční** – terénní, ambulantní, pobytová
Jedná se o krizovou intervenci založenou na osobní přítomnosti aktérů – krizového intervenanta a osoby v krizi. Tito se spolu setkávají tzv. tváří v tvář. V případě terénní služby je proces krizové intervence realizován v místě, kde se nachází osoba v krizi. Při ambulantní formě se člověk dostavuje do instituce, ambulance, která je určena pro poskytování pomoci lidem v krizi. Příkladem může být krizové centrum. V případě pobytové služby se jedná o krátkodobé umístění na tzv. krizové lůžko, případně o krátkodobou hospitalizaci.
- **Distanční** – telefonická, internetová
Forma distanční pomoci je krizovou intervencí, kdy jsou od sebe aktéři vzdáleni, probíhá takřikajíc na dálku. Typickými prostředky jsou telefonický a internetový kontakt. Telefonická pomoc v krizi je tradičně reprezentována linkami důvěry. Některé z nich jsou specializované pro vymezenou cílovou skupinu klientů, další poskytují pomoc široké škále osob. (Špatenková, 2017) Internetová forma krizové intervence může být realizována například prostřednictvím emailové komunikace, chatu, e-poradny atp.

Jednotlivé formy pomoci mají svá specifika, klady a zápory. Vodáčková (a kol. 2002) se zaměřuje na porovnání krizové intervence tváří v tvář vs. telefonické. Nuance uvádí ve čtyřech rovinách: pohled na problém a hloubka tohoto pohledu, časové omezení, přístup pracovníka z hlediska aktivity a požadavků na flexibilitu, signály, které jsou k dispozici.

3.2.4 Etapy procesu krizové intervence

Krizová intervence neznačí stav, nýbrž proces, který se sestává z interakce krizového intervenanta a člověka v krizi. (Špatenková, 2017) Jakožto proces má krizová

intervence své etapy, fáze či kroky. Při hlubším zkoumání zjišťujeme, že mezi autory, badateli nenacházíme jednotnou shodu na tom, z kolika a jakých etap se postup krizové intervence skládá. Například Baštecká (2005) hovoří o čtyřech krocích: posouzení, plánování, provedení, vyhodnocení. Zároveň zmiňuje i existenci sedmistupňového modelu. Rovněž Lucká (in Matoušek, 2003) uvádí proces krizové intervence ve čtyřech krocích, avšak odlišných od Baštecké. Špatenková (2011, 2017) uvádí model třífázový. Tento model postupu přejímají i další autoři (např. Květenká, 2014; Tichý, 2013) a zmíníme se o něm i v této práci:

1. fáze – zahájení

V této fázi je klíčovým prvkem rychlé navázání kontaktu a vytvoření dobrého vztahu s osobou v krizi. Tento faktor je stěžejní pro kvalitní spolupráci a řešení situace v rámci krizové intervence. Klient - osoba v krizi může vykazovat v reakci na krizi široké spektrum emocí a způsobů chování, důležitým aspektem může být technika akceptace. Již jsme výše zmínili redukcí ohrožení. Právě v zahajovací fázi krizové intervence je zajištění bezpečí její nedílnou součástí. Bezpečí a pocit bezpečí se netýká pouze fyzické a psychické stránky klienta, ale také samotného krizového intervenanta či dalších zainteresovaných osob. (Srov. Špatenková, 2011) Krizový intervent se dále zaměřuje na to, co se klientovi stalo a posuzuje jeho emocionální stav. Pracovník se posléze orientuje na identifikaci klientovy zakázky, její formulace nemusí být vždy zřejmá. Nicméně její definování je nezbytné pro další fázi. Pracovník tedy aktivně klientovi s jejím určením pomáhá. (Špatenková, 2017)

2. fáze - realizace

Zde je nezbytným bodem mapování situace zjišťováním relevantních informací: co, kdy, kde jak. Krizový intervent by měl identifikovat a reflektovat spouštěče události, situace vnímané dané osobou jako ohrožující a také selhávání obvyklých vyrovnávacích strategií. Intervent mapuje i celou řadu dalších faktorů jako je například adaptace, podobnost s minulými zážitky, schopnost přijetí pomoci, fungování klienta před krizí, subjektivní význam krize apod. Získané informace mu slouží k vyhodnocení rozsahu krizové reakce, příčin a okolností jejího vzniku, dále k objasnění perzistujícího

ohrožení, posouzení míry dezorganizace chování a v neposlední řadě zachování možností překonání krize. (Špatenková, 2011; 2017)

V této fázi zároveň vzniká plán, jak krizi řešit. Velmi důležité je zde zrevidovat sociální oporu klienta. O stěžejním významu sociální opory v krizi člověka jsme se zmiňovali již výše v textu. Často samotná explorace problému představuje samotnou krizovou intervenci, člověk je mobilizován, získává náhled na svoji situaci a klient získává schopnost se samostatně rozhodovat. Jindy potřebuje klient pomoc při naplňování vypracovaného plánu v rámci proběhlé intervence. Neměly by zde chybět prvky emocionální opory a podpora konstruktivního jednání. (Špatenková, 2011, 2017)

3. fáze - ukončení

Ukončení je závěrečnou fází, která přichází poté, co je člověk stabilizován, vědom si zdrojů krize a možností jejího řešení (srov. Klimpl, 1998 in Špatenková, 2011, 2017). Opomíjena nesmí zůstat ani dokumentace, a to zejména pro další kontakt s klientem a možnost navázat tak na dosavadní zkušenosti.

Následující tabulka schematicky demonstruje třífázový koncept, označovaný jako model Golanové⁹ (1978 in Špatenková, 2011).

⁹ Špatenková ani další autoři, kteří s tímto schématem pracují, neodkazují na přesný primární zdroj, objevuje se pouze identifikátor: Golanová, 1978.

Tabulka 1 Třífázový model krizové intervence

Zdroj: Tichý, 2013 dle Špatenková, 2011

Počáteční fáze - formulace	Střední fáze - realizace	Konečná fáze - ukončení
První kontakt	První až šestý kontakt	Sedmý a osmý kontakt, pokud je to nutné
A: zaměřit se na stav krize koncentrovat se na „ted' hned“ ventilace emocí prozkoumat rizikovou událost zhodnotit dopad události	A: doplnění chybějících informací zkontrolovat nesrovnalosti vybrat hlavní témata (ztráta, změna, výzva)	A: rozhodnutí o ukončení pomocí klientovi vyrovnat se s ukončením procesu krizové intervence nabídnout pokračování péče a pomoci v jiné formě
B: vyhodnocení konstatování rozhodnutí seznam okolností a prvořadých problémů ověřit klientovy priority určit hlavní problém	B: změna chování ověřit klientovy adaptační mechanismy stanovit realistické, krátkodobé a dosažitelné cíle	B: prozkoumat pokrok posoudit hlavní témata připomenout dosažené cíle, úkoly, změny, nedokončenou práci
C: smlouva (kontrakt) definovat pro klienta i pro pracovníka cíle a problémy	C: identifikovat obecné problémy a úkoly společně vypracovat plán řešení úkolů a problémů	C: naplánavat budoucnost diskutovat o současných problémech probrat klientovy plány pomocí klientovi, aby měl pocit, že proces intervence je ukončený

4 Sociální pedagog v kontextu pomáhání

Abychom získali ucelený pohled na sociálního pedagoga, považují za nezbytné přiblížit čtenáři i sociální pedagogiku jakožto vědní obor. Pozornost bude tedy věnována historickému vhledu, vymezení oboru a jeho předmětu bádání. Zmíněn bude vztah i k jiným oborům, a to zejména těm specifickým, které již byly v práci naznačeny dříve. Druhá podkapitola poté bude cílit již na samotného sociálního pedagoga v kontextu práce.

4.1 Sociální pedagogika - historický vhled

Někteří autoři považují sociální pedagogiku za relativně nový (Potměšilová, 2013; Procházka, 2012), moderní (Čábalová, 2011) obor. Kolář (2002) ji uvádí jako vůbec nejnovější pedagogickou disciplínu u nás. Kraus (2001) však upozorňuje, že sociální pedagogika ve skutečnosti není zdaleka novou vědní disciplínou. Sociální pedagogika prošla pestrým, často nikterak jednoduchým vývojem. Avšak zdá se, že sociální pedagogika nakonec úspěšně našla své zřetelné vymezení jako samostatný obor (Kraus, 2001) a má již své nezastupitelné místo mezi ostatními společenskými vědami. (Potměšilová, 2013)

Hovoříme-li o vývoji sociální pedagogiky, nutno podotknout, že historie je zevrubně zpracována v odborné literatuře, a tedy její detailnější rozbor nebude předmětem této práce. Zmiňme nyní pro uvedení do problematiky alespoň stručně filozofický kontext kořenů a samotný vznik sociální pedagogiky.

Za historické hledisko, jež přispělo ke vzniku sociální pedagogiky lze považovat úvahy o sociálních dimenzích výchovy (Čábalová, 2011). Evropská vzdělanost včetně sociální pedagogiky se opírá o pilíře myšlení antické filosofie (Procházka, 2012). Osobností, která vyzdvihovala význam výchovy a vzdělávání v sociálním kontextu, byl především Platón. (srov. Kraus, 2014; Procházka, 2012; Čábalová, 2011)

Vznik samotné sociální pedagogiky Kraus (2014) připisuje reakcím jednak na společenské problémy sociálního charakteru 2. poloviny 19. století – výskyt sociálně patologických jevů, nigramotnost chudých strat, dětská práce, stěhování za prací. Dále za reakci na převažující individualistické a psychologizující pojetí výchovy. Vznik

sociální pedagogiky bychom mohli situovat do Německa, kde se rovněž těší i největší tradici.

Zodpovědět jednoznačně otázku, kdo je zakladatelem sociální pedagogiky, není však nikterak jednoduchým úkolem. Kraus (2014) uvádí jako možné adepty dvě osobnosti. Prvním z nich je J. H. Pestalozzi. O tom hovoří jako o pedagogovi, jenž položil základy pedagogiky sociální péče a z tohoto titulu je některými považován i za zakladatele sociální pedagogiky. Jako druhého potenciálního zakladatele, ke kterému se kloní další část badatelů, uvádí P. Natorpa. Knotová (2014) se s odvoláním na další badatele¹⁰ kloní k Pestalozzimu.

Hroncová vývoj oboru popisuje z pohledu třech proudů. Nejstarší je praktický proud sociální pedagogiky (začátek 19. století), kam zařazuje Pestalozziho, který položil základy prakticky orientované sociální pedagogiky. Následuje rozvoj teoretického proudu (kolem poloviny a ve druhé polovině 19. století), za jehož zakladatele považuje Paula Natorpa, který rozvíjel sociální pedagogiku důkladným rozpracováním filozofických úvah. Jako poslední se připojuje třetí proud se zaměřením na empirická bádání (druhá polovina 19. století, přelom 19. a 20. století), za stěžejního představitele empirického proudu sociální pedagogiky uvádí Paula Bergemanna (srov. Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2001, in Határ, 2009; Knotová, 2014).

Procházka (2012) rovněž člení sociální pedagogiku na proud praktický a teoretický, přičemž uvádí zakladatele shodně s Hroncovou. Za zakladatele sociální pedagogiky jako teoretické vědy potom považuje Natorpa.

V otázce počátků rozvoje – průkopnictví české sociální pedagogiky se zdá, že mezi autory (např. Kraus, 2014; Čábalová, 2011; Kolář, 2001; Procházka, 2012) panuje shoda - bývají spojovány s osobností G. A. Lindnera.

4.2 Vymezení pojetí a předmětu sociální pedagogiky

Ukazuje se, že lze jen stěží nabídnout čtenáři jedinou unifikovanou definici a vymezení předmětu/předmětů bádání sociální pedagogiky. Oblasti a zájmy sociální

¹⁰ Wroczyński, Schilling, Prádka, Hroncová

pedagogiky se formovaly v průběhu jejího vývoje a dějin. (Procházka, 2012) ¹¹ Pro potřeby této diplomové práce se budeme zabývat zejména současným pojetím sociální pedagogiky. A hovoříme-li o pojetích - můžeme uvažovat o užším a širším **pojetí**:

- Užší pojetí představuje sociální pedagogiku jako aplikovanou pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny (Srov. Průcha, Walterová a Mareš, 2004, Čábalová, 2011). Dále se zaměřuje na výchovu a pomoc směřovanou rodinám s „problémovými“ dětmi, na mládežnické skupiny ohrožené drogami, jedince propuštěné z vazby atp. (Průcha, Walterová a Mareš, 2004). Vidíme zde akcentaci ohrožení rizikovým chováním, sociálně patologické jevy. Užší pojetí má kořeny v praktickém směru sociální pedagogiky, v přesvědčení o smyslu pomoci druhým. Tradice čerpá z práce Pestalozziho. (Procházka, 2012)
- Širší pojetí zastávají například Kraus s Poláčkovou (a kol., 2001). V tomto pojetí se sociální pedagogika nezaměřuje pouze na problémy patologického charakteru, na marginální skupiny a část populace, jež je ohrožena na svém vývoji nebo může inklinovat k deviantnímu chování. V širším pojetí cílí na celou populaci, a to ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti včetně vytváření adekvátního způsobu života ve společnosti.

Nehovoříme tedy jen o odstraňování negativního, ale především o posilování pozitivních složek životních způsobů, a to zejména prostřednictvím výchovy a vzdělávání. (Procházka, 2012)

Přestože výše uvedené už o sociální pedagogice mnohé naznačilo, přibližme si nyní, jak ji definují někteří autoři. Nutno však upozornit, že se v žádném případě nejedná o komplexní výčet dostupných **vymezení**.

- Kraus s Poláčkovou (a kol., 2001) vnímají sociální pedagogiku jako speciální pedagogickou disciplínu se zvláštním charakterem – transdisciplinárností a také charakterem výrazně integrujícím. Sociální pedagogika se orientuje na každodenní život člověka – analyzuje jeho životní situace a iniciuje změny sociálního prostředí, které přispívají k optimálnímu osobnostnímu rozvoji

¹¹ Vnímání předmětu bádání bychom mohli klasifikovat do několika okruhů, viz např. Kraus, Poláčková a kol., 2001; Procházka, 2012, s. 67; Határ, 2009, s. 29

a eliminují konflikt mezi jedincem a společností. Důraz je kladen na sociálně-výchovnou pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže, výchovně-vzdělávací působení na marginální skupiny.

- Határ (2009) definuje sociální pedagogiku jako pomáhající profesi a pedagogickou disciplínu, (resp.) vědní oblast pedagogiky, která se vyznačuje svojí inter a trans disciplinární a metodologickou orientací. Jak vidno, nacházíme zde značnou podobnost s výše uvedenými myšlenkami Krause a Poláčkové.
- Čábalová (2011, s. 184) chápe sociální pedagogiku jako: “... vědu, která se zabývá vztahy mezi jedincem (sociální skupinou) a sociálním prostředím (společností) ve výchově a vzdělávání.”

Předmět, resp. předměty soudobé sociální pedagogiky, které bychom mohli v souladu s Krausem (2014) uvést, do jisté míry korespondují s výše nastíněným užším a širším pojetím. Dle Procházky (2012) současná sociální pedagogika nemá jednoznačně vymezen svůj předmět zkoumání.

V kontextu užšího pojetí někteří autoři akcentují jako předmět zájmu sociální pedagogiky otázku životní pomoci. Širší pojetí, ke kterému se kloní většina autorů, cílí na každodenní život a zvládání životních situací nehledě na věk, zdůrazňuje ochranu před rizikovými jevy. Dále iniciuje změny ve společenském prostředí směrem k souladu mezi potřebami a zájmy jedince vs. možnostmi společnosti. (Srov. Kraus, 2014)

Lze tedy vysledovat dvě základní funkce, a to: terapeutickou – kompenzační a preventivní – profylaktickou. Tyto funkce pak v souladu s Krausem uvádí i Procházka (2012). Čábalová (2011) definuje jako předmět sociální pedagogiky sociální aspekty rozvoje osobnosti a její výchovy, zdůrazňuje pomoc člověku s jeho životními kontexty a socializací.

4.3 Vztah sociální pedagogiky k jiným oborům

Stručně zmiňme i postavení sociální pedagogiky k jiným disciplínám. V textu práce jsme již zmínili, že sociální pedagogiku lze označit za transdisciplinární obor

s výrazně integrujícím charakterem. Někteří autoři ji považují za obor hraniční. (např. in Határ, 2009, s. 27-28)

Velmi specifický vztah k sociální pedagogice nacházíme u pedagogiky speciální a také u sociální práce. Speciální a sociální pedagogika se střetávají v oblasti zvané etopedie.¹² Kraus (2014) uvádí, že někteří speciální pedagogové vnímají etopedii, jako násilně spojenou s pedagogikou speciální a postrádají pro některé etopedické otázky patřičný sociální rozměr. Adekvátní sociální opora je potom nalézána právě v pedagogice sociální. Vztah sociální práce a pedagogiky je možná ještě zajímavější. A to zejména vlivem geneze těchto oborů, která vedla ke vzniku v zásadě tří pojetí: První pojetí lze označit jako identifikační. Objevuje se v německy mluvících zemích, nacházíme zde integraci a téměř ztotožnění obou oborů. Diferenciační přístup nacházíme v anglicky hovořících zemích i u nás. Zde jsou oba obory zřetelně odděleny. Poslední – konvergentní pojetí představuje integritu obou disciplín se zachováním určitého stupně svébytnosti. (srov. Kraus, 2014)

Tak jako celá pedagogika i sociální pedagogika rozvíjí své bádání a poznání ve vztahu k dalším vědním disciplínám. (Čábalová, 2011) Následující schéma demonstruje blízkost sociální pedagogiky k dalším oborům:

¹² „...se zabývá osobami (dětmi, mladiství, dospělí) s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů, hodnotových orientací. A to ve výchově a vzdělávání, prevenci, poradenství, terapiích, sociální rehabilitaci i resocializaci“ Hutyrová, 2006, s. 45



Obrázek 2 Vztah sociální pedagogiky k jiným disciplínám

Zdroj: Vyvorálková, 2013, s. 18 dle Kraus, Poláčková a kol., 2001

4.4 Sociální pedagog a pomáhání

Poté, co jsme v předchozí podkapitole věnovali pozornost sociální pedagogice jako vědě, nahlédněme nyní již na samotného sociálního pedagoga. Nejprve bude sociální pedagog charakterizován v obecné rovině, dále na něj bude nahlíženo jako na profesi – a to zejména jako na profesi tzv. pomáhající. Zmíněna bude rovněž jeho vybavenost – resp. aspekt vzdělání a předpokladu kompetencí.

4.4.1 Charakteristika sociálního pedagoga

Dle teoretického vymezení sociální pedagogiky by bylo možné konstatovat, že sociální pedagog má široké uplatnění. Potměšilová (2013) však upozorňuje, že praxe mnohdy vykresluje opačnou situaci, kdy veřejnost tápe v tom, kdo je to sociální pedagog a co vše by mohl vykonávat. K tomuto faktu může přispívat i absence vymezení sociálního pedagoga v legislativě. Legislativní dokumenty pouze reflektují

studium sociální pedagogiky jako kvalifikační předpoklad pro výkon některých profesí. Potměšilová (2013)

Pokusíme-li se tedy charakterizovat sociálního pedagoga, bude se jednat o vymezení modelové. Jak už jsme uvedli na začátku práce v teoretickém backgroundu - v obecné rovině lze hovořit o sociálním pedagogovi jako o: profesionálovi, který řídí a organizuje na odborné úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, dospělé) ve směru kýženého optimálního osobnostního rozvoje - především v jejich volném čase – a jednak směrem k integraci, to se týká zejména osob, které se nacházejí v krizové situaci a potřebují odbornou pomoc. (Kraus, Poláčková a kol., 2001)

Sociální pedagog, jako profesionál řídí a organizuje výchovný proces a působí ve dvou rovinách – funkcích, a to: integrační (pomoc, podpora) a rozvojové (prevence). (Kraus, 2014; Procházka, 2012)

4.4.2 Sociální pedagog jako pomáhající profese

V souvislosti se sociálním pedagogem bývá hovořeno o profesi. Tu můžeme v souladu s Krausem (Poláčková a kol., 2001) chápat jako: specifickou skupinu povolání, která jsou založena na dlouhé teoretické přípravě, jež je stavebním kamenem profesionální aktivity. Povolání, která lze označit jako profesní, zpravidla obnášejí vyšší kvalifikaci, z erudice pak vychází rovněž i profesionální autorita.

Profesi sociálního pedagoga můžeme zařadit mezi tzv. profese pomáhající. (např. dle Határ, 2009; Procházka, 2012) Nalézáme u ní výraznou humanistickou orientaci, která vychází z potřeby pomáhání druhým lidem a akcentaci respektu individuálních potřeb člověka – klienta. (Procházka, 2012)

Optikou sociální pedagogiky můžeme pomoc definovat jako aktivní účast při řešení konkrétních životních situací s cílem, který vychází z daného ohrožení či nouze. Představuje škálu činností, které se snaží kompenzovat nalezené nedostatky – aktivizovat člověka a pomáhat mu k dosažení psychosociální stability a sociální nezávislosti. Pomoc může mít podobu poskytování opory, výchovně-vzdělávacího procesu, poradenství. Základními principy pomoci lze označit respektování individuality člověka a obezřetný přístup (srov. Kraus, 2012).

Život člověka přináší nejen běžné sociální situace, ale i ty náročné, či dokonce situace krizové, o kterých jsme detailněji v práci hovořili již dříve. V souvislosti s nimi

Kraus (2012) hovoří o sociálně pedagogickém kontextu. Uvádí, že sociální pedagog může v krizových situacích nabídnout jednak profesionální zásah a pomoc v rámci řešení již vzniklých situací - ve smyslu terapie. Mimo to může působit v rámci prevence prostřednictvím sociálně výchovného působení. Dodává, že jelikož nelze některým situacím zabránit, sociálně výchovné působení má rovněž za cíl zvyšování odolnosti vůči těmto situacím.

4.4.3 Vybavenost sociálního pedagoga

Profese sociálního pedagoga v souladu s Procházkou (2012) je charakterizována širokým komplexem odborných interdisciplinárních znalostí, které jsou spojeny s realizací preventivních, intervenčních a výchovných aktivit, jež akcentují etické a osobnostní kvality sociálního pedagoga a jeho přirozenou autoritu.

Spektrum činností sociálního pedagoga je pestré, své uplatnění může hledat v mnoha resortech. Profese sociálního pedagoga si tedy žádá řadu specifických kompetencí a také nároků na adekvátní vzdělání.

Vzdělávání by dle Krause (2014) mělo být kontinuální, celoživotní, pojímané jako široký obor obsahující všechny relevantní oblasti, umožňující následnou specializaci. Stupně vzdělání, v kterých je realizováno (vyšší odborné, bakalářské, magisterské, doktorské) by na sebe měly navazovat. Nedílnou součástí je předpoklad existence možností dalšího vzdělávání. Jednou z oblastí dalšího vzdělávání, a tedy nástrojem zvyšování odbornosti a praktických dovedností – kompetencí sociálního pedagoga, může být i sféra krizové intervence, které se budeme věnovat v následující kapitole.

Kompetence lze dle Palána (2002) chápat jako znalosti, schopnosti, povahové rysy, postoje, dovednosti a zkušenosti pracovníka. Kraus (Poláčková a kol. 2001) o nich hovoří jako o požadavcích, které v sobě zahrnují jistou vědomostní výbavu, určitou škálu praktických dovedností a v neposlední řadě profesionálně etickou identitu.

V literatuře nalezneme mnoho modelů kompetencí sociálního pedagoga. Procházka (2012) člení kompetence do dvou základních okruhů: profesních a osobnostních.

V oblasti osobnostních kompetencí zmiňme některé psychické předpoklady, jsou jimi například (dle Kraus 2014): vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí,

celková vyrovnanost, emocionální stabilita, schopnost sebekontroly, morální předpoklady. Rovněž ale i kreativita, originalita a celková aktivita sociálního pedagoga.

Profesní kompetence je možné vnímat jako pokus o popis profesních kvalit, zařadit sem můžeme znalosti a dovednosti. (Srov. Procházka, 2012) Jeden z možných výčtů profesních kompetencí sociálního pedagoga přináší Walterová (2001 dle Procházka, 2012):

- Oborová
- Psychologicko-poradenská
- Komunikativní
- Organizační a řídicí
- Diagnostická a intervenční
- Reflexe vlastní činnosti

5 Vzdělávání v krizové intervenci

V předchozí kapitole jsme se věnovali sociální pedagogice jako vědnímu oboru a také samotné profesi sociálního pedagoga. Sociální pedagog byl řazen mezi tzv. pomáhající profese, v kontextu jeho integrační funkce – pomoci a podpory – byla rovněž zmiňována přítomnost krizové situace subjektů a její působení. Je tedy zřejmé, že fenomén krize, potažmo odbornou práci s ní lze v profesním životě sociálního pedagoga (a tedy i při jeho přípravě) jen stěží opomíjet.

Připomeňme, že vymezení a objasnění krize byla věnována pozornost v dřívějších kapitolách, kde jsme rovněž představili metodu krizové intervence, jakožto specializované, odborné pomoci osobám, které se v krizi ocitly.

U profesí obecně zazněla akcentace adekvátní průpravy ve smyslu vzdělávání. U profese sociálního pedagoga byl zmíněn taktéž předpoklad kontinuálního a dalšího vzdělávání. Široké spektrum zaměření klade vysoké nároky na profesní kompetence, jako jsou znalosti, odbornost a dovednosti sociálního pedagoga. Vzdělávání v krizové intervenci může nacházet své místo jak v systematické přípravě sociálních pedagogů (ve smyslu vysokoškolských stupňů vzdělání a vyššího odborného vzdělání), tak i v kurzech a výcvicích realizovaných v rámci dalšího vzdělávání.

V této kapitole se tedy zaměříme na samotné vzdělávání v krizové intervenci. Teoretické vymezení pojmů již dříve v práci zaznělo. Pozornost tedy bude nyní věnována významu vzdělání v oblasti krizové intervence jak pro sociální pedagogy, tak i další pomáhající profesionály. Zmíněna bude i rovina kvalifikačních předpokladů v oblasti krizové pomoci a intervence. Dále přiblížíme vzdělávání v krizové intervenci realizované v rámci studia Sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové a v neposlední řadě nastíníme i možnosti dalšího vzdělávání v krizové intervenci.

5.1 Význam specializovaného vzdělání v oblasti práce s osobami v krizi

V praxi se můžeme setkávat s mýtem, že každý pracovník jakékoliv pomáhající profese, který pracuje s lidmi, umí pracovat s krizí. (Lucká in Matoušek, 2003) V práci jsme již dříve uvedli řadu specifík krize – krizového stavu člověka. Zmíněny byly obě potencionální „strany jedné mince“ – aspekt ohrožení i příležitosti, jenž v sobě fenomén

krize ukrývá. Krize byla přiblížena jako bod obratu, vyvrcholení děje dramatu. Tedy vnímáme, že odborná práce s lidmi v krizi - krizová intervence se poněkud odlišuje od jiných způsobů práce s klienty (Špatenková, 2017), a ne každý pomáhající ji dokáže efektivně poskytovat. (Cimrmannová, 2013)

Pomáhající profesionálové by měli dokázat lidem – klientům v krizi naslouchat, akceptovat je, rezonovat s nimi a v neposlední řadě efektivně intervenovat. Kompetentní výkon vyžaduje dobrou teoretickou i praktickou přípravu. Špatenková (srov. 2017) proto považuje za nanejvýš vhodné, aby si profesionálové, kteří působí v pomáhajících profesích, osvojili principy a techniky krizové intervence.

Lucká (in Matoušek, 2003) krizovou intervenci vnímá jako speciální dovednost, která si žádá absolvování výcviku, a to jak v teoretické tak i praktické rovině. Za stěžejní průpravu považuje výcvik i Vodáčková (a kol., 2002, s. 166) a dodává, že „... *odborníkům přináší důležitou korekci a doladění k specifickým krizové práce*“. Špatenková (2011) zároveň zdůrazňuje komplexnost procesu krizové intervence a upozorňuje, že absolvování jednoho poměrně krátkého výcviku nemůže být dostatečné k jeho pochopení a nemůže být zárukou, že si absolvent osvojil všechny potřebné znalosti a dovednosti. Nezbytným předpokladem je průběžné vzdělávání a zvyšování kvalifikačního potenciálu každého pracovníka.

Potěšující je vzrůstající počet výcviků v oblasti krizové intervence a fakt, že tyto výcviky jsou otevřeny všem pomáhajícím profesím (Lucká in Matoušek 2003), vzrůstá i samotný počet odborníků, kteří mají specializované vzdělání v krizové intervenci a zároveň též výcvik sebezkušenostního charakteru. (Vodáčková, a kol., 2002)

Kontinuální by měla být taktéž práce na sobě samém - včetně supervize a prevence syndromu vyhoření. Pracovníci působící v krizové intervenci jsou vystaveni mimořádně vysokým nárokům (Špatenková, 2011, s. 44) a jak známo - hlavním nástrojem v pomáhajících profesích je sama osobnost pracovníka. (Kopřiva, 2016)

5.2 Kvalifikační předpoklady a vzdělávání v oblasti krizové pomoci a intervence

Relativně ožehavou otázkou zůstává vzdělání pracovníka poskytující krizovou intervenci - kdože je kompetentní krizovou intervenci realizovat, kdože tuto metodu

ovládá se všemi jejími specifiky a respektem. (Cimrmannová, 2013) Vodáčková (a kol. 2002) uvádí, že krizoví pracovníci se rekrutují z mnoha psychosociálních a zdravotnických oborů, avšak kromě nich se v oblasti uplatňují i laici a dobrovolníci za předpokladu absolvování specializačního výcviku v krizové intervenci. Rovněž i Špatenková (2017) připouští poskytování krizové intervence školenými laiky, přičemž vzdělání v některé z pomáhajících profesí vnímá jako možnou výhodou. Cimrmannová (2013) v otázce poskytování krizové intervence neprofesionály (laiky a dobrovolníky) poukazuje nejen na nezbytnost absolvování odborných výcviků, ale i předpoklad pravidelných návštěv supervizí.

Co na problematiku říká legislativní rámec? Krizová pomoc, resp. telefonní krizová pomoc je řešena v „Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách“¹³. Krizová pomoc¹⁴ a telefonní krizová pomoc¹⁵ je zde nahlížena jako služba sociální prevence. Výše uvedený zákon řadí poskytování krizové pomoci mezi kompetence sociálního pracovníka.¹⁶ Připomeňme, že již dříve jsme v práci zmínili svébytný vztah sociální pedagogiky a sociální práce¹⁷. A tento specifický aspekt se prakticky prolíná i v legislativním ukotvení kvalifikačních předpokladů pro výkon povolání sociálního pracovníka, kdy odbornou způsobilostí k jeho výkonu je mimo jiné i vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oboru vzdělání zaměřeného na sociální pedagogiku, vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním

¹³ dále jen „Zákon o sociálních službách“

¹⁴ „Krizová pomoc je terénní, ambulantní nebo pobytová služba na přechodnou dobu poskytovaná osobám, které se nacházejí v situaci ohrožení zdraví nebo života, kdy přechodně nemohou řešit svoji nepříznivou sociální situaci vlastními silami.“ (Zákon 108/2006, § 60)

¹⁵ „Služba telefonické krizové pomoci je terénní služba poskytovaná na přechodnou dobu osobám, které se nacházejí v situaci ohrožení zdraví nebo života nebo v jiné obtížné životní situaci, kterou přechodně nemohou řešit vlastními silami.“ (Zákon 108/2006, § 55)

¹⁶ „Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.“ (Zákon 108/2006, § 109)

¹⁷ více k problematice viz podkapitola 4.1

programu zaměřeném na sociální pedagogiku akreditovaném podle zvláštního právního předpisu¹⁸. (Zákon č. 108/2006 Sb, § 110)

Je tedy zřejmé, že sociální pedagog, resp. příslušné vzdělání v sociální pedagogice koresponduje mimo jiné i s odbornou způsobilostí postu, který v souladu s výše uvedeným zákonem zakládá kompetence i k poskytování krizové pomoci. A tedy, že v práci dříve uváděný model sociálního pedagoga, obsahující rovněž i pomoc osobám v krizi, nachází oporu i v legislativním rámci (ač samotný sociální pedagog jako profese na své pregnantní zákonné vymezení zatím čeká).

Nicméně Zákon o sociálních službách (a s ním související: Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách) není jedinou normou, která se problematiky krizové pomoci či intervence dotýká.

Například „Vyhláška č. 55/2011 Sb., o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků“ reflektuje krizovou intervenci v kontextu činnosti klinických adiktologů a sester pro péči v psychiatrii. Krizovou intervenci realizovanou v rámci poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních dále řeší „Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“.

Jak vidíme, problematika právního rámce krizové intervence a krizové pomoci není záležitostí nikterak jednoduchou. Naším cílem a ambicí není zevrubný právní rozbor tematiky, nicméně uvedené vhledy nastiňují aktuální legislativní souvislosti a mohou vybídnout k dalším úvahám v oblasti kompetencí.

5.2.1 Organizace vzdělání v krizové intervenci v rámci studia sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové

V současné době¹⁹ je studium sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové realizováno v rámci bakalářského (Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních, Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii) a navazujícího magisterského studia (Sociální pedagogika). Studium obou oborů je možné prezenční a kombinovanou formou. Krizovou intervenci jako samostatný

¹⁸ Celé znění § 110 viz příloha D

¹⁹ Akademický rok 2021/2022

předmět aktuálně nalézáme jak v bakalářském, tak i navazujícím magisterském stupni studia sociální pedagogiky – rovněž i v prezenční i kombinované formě studia.

Bakalářský studijní obor má ve studijním plánu zařazen předmět „Základy krizové intervence“. Jedná se o předmět jednosemestrální. Prezenční studium obsahuje dotaci jedné hodiny přednášky a jedné hodiny semináře týdně. V kombinované formě studia probíhá formou osmi hodin přednášek za semestr. Následující obrázek přibližuje cíle a anotaci předmětu:

Cíle předmětu (anotace):

Předmět seznamuje studenty se základními tématy z oblasti krizové pomoci a intervence a zaměřuje se na praktické využití znalostí v životě a v budoucí praxi v oblasti pomáhajících profesí. Cílem předmětu je následující: pochopení krize a jejího významu v životě člověka; charakteristika a typologie krizových situací; rozpoznávání různých typů krizí; možnosti, postupy a principy krizové intervence. Student také získá přehled o metodách přímé práce s klientem v krizových situacích, o poskytování podpory a stabilizace klienta. Seznámí se s etikou krizové intervence, odlišnostmi a společnými rysy krizové intervence a telefonní krizové intervence. Vyzkouší si práci s jedincem v krizi na modelových situacích.

1. Definice krize a teoretické ukotvení problematiky. Rozdíl zátěž vs. krize. Rozpoznání krize. Krize jako ztráta, krize jako situace s potenciálem změny. Příčiny vzniku krize, typologie krize. Fáze krize. Reakce jedince na krizi.
2. Řešení krize. Coping mechanismy, laická a odborná pomoc, svépomoc.
3. Krizová intervence. Principy krizové pomoci, psychotherapeutické školy v krizové intervenci. Diference krizové intervence a psychoterapie. Průběh krizové intervence.
4. Telefonická krizová intervence. Základní techniky a postupy.
5. Práce s emocemi v krizové intervenci. Grounding, edukace, protitvar. Prostor pro klientovy emoce.
6. Pracovník krizové intervence. Odborník, laik, profesionál, dobrovolník. Znalosti a dovednosti krizového pracovníka. Syndrom vyhoření. Supervize.
7. Legislativní rámec v krizové intervenci. Právní předpisy s úzkou návazností na oblast krizové intervence. Témata mlčenlivosti a ohlašovací povinnosti. Etika práce v oblasti krizové intervence.
8. Krizová intervence a její specifika v rámci konkrétních pracovišť.
9. Krizová intervence u krizí z očekávaných životních změn. Krizová intervence u krizových situací v životě ženy a u krizových situací v životě muže.
10. Krizová intervence u dětí a jejich rodin, krizová intervence u dospívajících. Partnerství, manželství a krizová intervence.

Cíle předmětu (anotace):

Předmět seznamuje studenty se základními tématy z oblasti krizové pomoci a intervence a zaměřuje se na praktické využití znalostí v životě a v budoucí praxi v oblasti pomáhajících profesí. Cílem předmětu je vytvoření přehledu o daném oboru, osvojení si základní terminologie, metod práce a praktické využití v přímé práci s klientem v rámci pomáhajících profesí.

1. Definice krize a teoretické ukotvení problematiky. Rozdíl zátěž vs. krize. Rozpoznání krize. Krize jako ztráta, krize jako situace s potenciálem změny. Příčiny vzniku krize, typologie krize. Fáze krize. Reakce jedince na krizi.
2. Řešení krize. Coping mechanismy, laická a odborná pomoc, svépomoc.
3. Krizová intervence. Principy krizové pomoci, psychotherapeutické školy v krizové intervenci. Diference krizové intervence a psychoterapie. Průběh krizové intervence.
4. Telefonická krizová intervence. Základní techniky a postupy.
5. Práce s emocemi v krizové intervenci. Grounding, edukace, protitvar. Prostor pro klientovy emoce.
6. Pracovník krizové intervence. Odborník, laik, profesionál, dobrovolník. Znalosti a dovednosti krizového pracovníka. Syndrom vyhoření. Supervize.
7. Legislativní rámec v krizové intervenci. Právní předpisy s úzkou návazností na oblast krizové intervence. Témata mlčenlivosti a ohlašovací povinnosti. Etika práce v oblasti krizové intervence.
8. Krizová intervence a její specifika v rámci konkrétních pracovišť.
9. Krizová intervence u krizí z očekávaných životních změn.
10. Krizová intervence u krizových situací v životě ženy.
11. Krizová intervence u krizových situací v životě muže.
12. Krizová intervence u krizí sexuality.
13. Traumatická krize. Akutní reakce na stres. Posttraumatická stresová reakce.

Obrázek 3 Anotace předmětů Základy krizové intervence

Zdroj: Portál Univerzita Hradec Králové - IS/STAG, nedatováno

V navazujícím magisterském studiu sociální pedagogiky je realizován předmět „Krizová intervence“. Rovněž se jedná o předmět jednosemestrální. Prezenční forma studia disponuje časovou dotací dvou hodin týdně přednášek a jedné hodiny týdně semináře. V kombinovaném studiu čítá předmět dvanáct hodin přednášek v rámci semestru.

Předmět Krizová intervence má následující cíle a abstrakt:

Cíle předmětu (anotace):

Předmět seznamuje studenty s tématy z oblasti krizové pomoci a intervence - duchovní témata a krize, psychospirituální krize, rozšiřuje poznatky z oblastí krizí pramenících z náhlého traumatizujícího stresoru a referuje o krizích v kontextu psychopatologie. Zaměřuje se na praktické využití znalostí v životě a v budoucí praxi v oblasti pomáhajících profesí.

Cílem předmětu je porozumění výše zmíněným tématům s ohledem na kognitivní, emocionální a tělové projevy klienta a seznámení s metodami práce a praktické využití v přímé práci s klientem v rámci pomáhajících profesí.

Požadavky na studenta

Požadavky k udělení zápočtu / zkoušky:

- aktivní účast na seminářích
- splnění zadaného úkolu - prezentace tématu na semináři
- odevzdání písemné zápočtové práce (komplexní analýza prostředí)
- písemný test
- ústní zkouška (součástí zkoušky je rozprava k odevzdané zápočtové práci)

Obsah

Tematické okruhy:

1. - 2. Duchovní témata a krize - kontext krize a duchovních otázek. Spiritualita jako téma v životě člověka. Spiritualita s ohledem na život věřícího klienta, případně krizového pracovníka.
3. - 4. Psychospirituální krize - definice, mimořádné stavy vědomí. Spouštěcí mechanismy psychospirituální krize, projevy psychospirituální krize.
5. - 6. Krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru - traumatická krize, reakce jedince na trauma, specifika práce s traumatizovaným klientem.
7. - 8. Krize v kontextu psychopatologie - psychotický klient, depresivní klient, neurotický klient, klient s nápadnými osobnostními rysy. Rozpoznání a možnosti pomoci.
9. Drogová závislost a krize.
10. Krize a krizová intervence u poruch příjmu potravy.
11. Krizová intervence u týraných a zneužívaných lidí. Práce s klientem s komplexním traumatem.
12. Krizová intervence u obětí domácího násilí.
13. Suicidální krize. Krizová pomoc klientovi se suicidálními tendencemi, krizová intervence při suicidální krizi. Komunikace se sebevražedným klientem.

Cíle předmětu (anotace):

Předmět seznamuje studenty s tématy z oblasti krizové pomoci a intervence - duchovní témata a krize, psychospirituální krize, rozšiřuje poznatky z oblastí krizí pramenících z náhlého traumatizujícího stresoru a referuje o krizích v kontextu psychopatologie. Zaměřuje se na praktické využití znalostí v životě a v budoucí praxi v oblasti pomáhajících profesí. Cílem předmětu je porozumění výše zmíněným tématům s ohledem na kognitivní, emocionální a tělové projevy klienta a seznámení s metodami práce a praktické využití v přímé práci s klientem v rámci pomáhajících profesí.

1. Duchovní témata a krize - kontext krize a duchovních otázek. Spiritualita jako téma v životě člověka. Spiritualita s ohledem na život věřícího klienta, případně krizového pracovníka.
2. Psychospirituální krize - definice, mimořádné stavy vědomí. Spouštěcí mechanismy psychospirituální krize, projevy psychospirituální krize.
3. Krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru - traumatická krize, reakce jedince na trauma, specifika práce s traumatizovaným klientem.
4. Krize v kontextu psychopatologie - psychotický klient, depresivní klient, neurotický klient, klient s nápadnými osobnostními rysy. Rozpoznání a možnosti pomoci.
5. Drogová závislost a krize.
6. Krize a krizová intervence u poruch příjmu potravy.
7. Krizová intervence u týraných a zneužívaných lidí. Práce s klientem s komplexním traumatem.
8. Krizová intervence u obětí domácího násilí.
9. Suicidální krize. Krizová pomoc klientovi se suicidálními tendencemi, krizová intervence při suicidální krizi. Komunikace se sebevražedným klientem.
10. Krizová intervence u seniorů. Téma smrti a umírání, truchlení, provázení pozůstalých.

Obrázek 4 Anotace předmětů Krizová intervence

Zdroj: Portál Univerzita Hradec Králové - IS/STAG, nedatováno

Připomeňme, že samostatný předmět zaměřený na krizovou intervenci není součástí všech vysokoškolských studijních oborů sociální pedagogiky. V teoretickém backgroudu jsme zmiňovali výzkum realizovaný na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kde studenti obdobný předmět v rámci studia zařazen nemají. Výzkum byl zaměřený na: „hodnocení studentů sociální pedagogiky své teoretické připravenosti na krizové situace v pomáhajících profesích“ (viz str. 17 a 18 této práce dle: Levová, 2014). Autorka obecně hodnotila úroveň výroků respondentů v kontextu krizových situací spíše jako laické než odborné a v kontextu výsledků výzkumu doporučovala zařadit předmět zaměřený na krizovou intervenci do studijního plánu.

5.2.2 Kurzy a výcviky v krizové intervenci v rámci dalšího vzdělávání

V oblasti dalšího vzdělávání aktuálně nacházíme širokou plejádu nabídek kurzů a výcviků orientovaných na přípravu v krizové intervenci. Nabídka je vskutku široká, a to jak ve smyslu rozsahu časové dotace, tak spektra vzdělavatelů – realizátorů. Jedná-li se o vzdělávání akreditovaného typu, jedná se převážně o vzdělávání akreditovaného Ministerstvem práce a sociálních věcí. Tato skutečnost zřejmě koresponduje s faktem, že stěžejní legislativní normou zastřešující krizovou pomoc je Zákon o sociálních službách, který rovněž stanoví požadavky dalšího vzdělávání pro pracovníky působící v sociálních službách.²⁰ Nalézáme však i například kurzy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Vzpomeňme, že požadavek absolvování adekvátního výcviku v oblasti krizové intervence (a to jak v teoretické, tak i praktické rovině) byl akcentován nejedním z autorů jako stěžejní pro kompetentní, efektivní práci s osobami v krizi. Zaznělo též, že relevantní vzdělávání by mělo mít komplexnější charakter než jeden relativně krátký kurz. Předpoklad systému dalšího vzdělávání byl rovněž zmiňován v kontextu samotné profese sociálního pedagoga.

V dnešní době pokročilých informačních technologií není pro čtenáře této práce nikterak těžkým úkolem vyhledat aktuální nabídku kurzů a výcviků v oblasti krizové intervence. Proto zde nebudeme blíže prezentovat konkrétní nabídky vzdělávání, ale nabídneme orientační exkurz do nabízených kurzů a výcviků.

Časová dotace vzdělávání se pohybuje v širokém rozpětí, a to od jednotek hodin (např. časová dotace 8 hodin: Mousou.cz, nedatováno) až po několik set hodin (např. 248 vyučovacích hodin + samostatné evaluační setkání: Remedium.cz, nedatováno). Jednotliví vzdělavatelé si stanovují některé specifické vstupní požadavky jako například věk či dosažené vzdělání uchazečů. Rozsah a stupeň daného vzdělávání často reflektuje název kurzu či výcviku, jako například: základní kurz krizové intervence/základy krizové intervence, pokračující kurz krizové intervence/rozvíjení dovedností v krizové intervenci, kompletní/komplexní kurz krizové intervence apod. Nabídku nalézáme jak v oblasti intervence tváří v tvář, tak i distančních forem. Nacházíme rovněž

²⁰ Pro povolání sociálního pracovníka, který je kompetentní k poskytování krizové pomoci, a jehož odbornou způsobilostí je mimo jiné i vysokoškolské a vyšší odborné vzdělání v sociální pedagogice

specializované vzdělávání zaměřené na specifika klientů – např. dětský či traumatizovaný klient.

Jak vidno, nabídka možností vzdělávání je vskutku široká a uchazeč má k dispozici širokou škálu možností odpovídajících jak jeho požadavkům, tak i kritériím samotných vzdělavatelů.

V této kapitole jsme věnovali pozornost aspektům vzdělání v krizové intervenci, jež představovaly poslední kámen pomyslné mozaiky teoretického oddílu. V další kapitole se zaměříme na přípravu, realizaci a následné vyhodnocení provedeného výzkumného šetření.

6 Výzkumné šetření

Tato kapitola si klade za cíl uvést pilíře realizovaného empirického šetření, následně též analyzovat a diskutovat výsledky šetření. Definuje cíl výzkumného šetření, vědecko-výzkumný problém, dále formuluje výzkumné otázky a stanoví hypotézy. V rámci výzkumného designu se zde zaměříme na charakter zvolené výzkumné strategie, metodu a nástroj sběru dat. Pozornost bude dále věnována vzorku výzkumného šetření, průběhu sběru dat a rizikům průzkumu. Zjištěná data budou posléze analyzována a diskutována.

6.1 Formulace výzkumných otázek a stanovení hypotéz

Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci se zřetelem k motivaci se v tomto směru vzdělávat. Vědecko-výzkumným problémem jsou: postoje a motivace studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci. Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaké jsou postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci?

Z hlavní výzkumné otázky jsou extrahovány tyto dílčí výzkumné otázky (dále jen DVO):

- DVO 1: Jaký je postoj respondentů ke vzdělání v krizové intervenci a ovlivňují jej vybrané aspekty?
- DVO 2: Mají respondenti zkušenosti s klienty v krizi a jaké jsou vybrané souvislosti této zkušenosti?
- DVO 3: Jaká je (de)motivace a jaké jsou motivy respondentů k dalšímu vzdělávání v krizové intervenci, je jejich motivace ovlivňována zájmem působit v pomáhající profesi?

Na základě výše uvedených výzkumných otázek byly formulovány výzkumné předpoklady (VP) a hypotézy (dále jen H). Připomeňme, že v teoretickém backgroundu práce jsme přiblížili strukturu postoje složenou z kognitivní, emocionální a konativní složky²¹. Uvedené komponenty budou akcentovány i v následujících hypotézách a výzkumných předpokladech:

DVO 1:

- **VP1: Předpokládáme, že většina studentů bakalářského i magisterského studia považuje vzdělání v krizové intervenci za důležité.**

Vycházíme z obecně platného předpokladu, že studenti pomáhající profese mají povědomí o tom, že součástí výkonu profese je setkání s člověkem v krizi, o kterého se budou chtít kvalifikovaně postarat. Špatenková (srov. 2017), která uvádí, že je nanejvýš vhodné, aby si profesionálové, kteří působí v pomáhajících profesích, osvojili principy a techniky krizové intervence. Předpokládáme tedy, že většinový postoj respondentů by mohl být v souladu s výše uvedeným. Tento výzkumný předpoklad sytí tazatelské otázky č. 4 a 9 dotazníku²². Výzkumný předpoklad je zaměřen zejména na emocionální složku postoje.

- **H1: Mezi postojem respondentů, zda informace z oblasti krizové intervence, kterými disponují, považují za dostačující, a absolvováním výuky krizové intervence existuje statisticky významná souvislost.**

Tato hypotéza vychází jednak z výsledků šetření Slaninové (2010), kdy před zavedením samostatného předmětu zaměřeného na krizovou intervenci pouze 7 % respondentů uvedlo, že mají o krizové intervenci dostatek informací. Dále tato hypotéza čerpá z rozhovorů realizovaných s informanty v rámci předvýzkumu. Ty naznačily, že absolvování výuky může vést ke změně postoje v oblasti hodnocení informovanosti. Tato hypotéza bude sycena tazatelskými otázkami č. 6 a 10. Hypotéza reflektuje kognitivní a emocionální komponenty postoje v kontextu účasti na výuce respondenta.

²¹ V souladu s např. Nakonečný, 2009b; Vágnerová, 2002; Výrost, 2008

²² Dotazník je uveden v Příloze 5

- **K deskriptivní části výzkumné otázky: Jak studenti hodnotí svůj předpoklad k úspěšnému provázení klienta v krizi?**

Výzkumná otázka bude sycena prostřednictvím tazatelské otázky č. 11. Tato otázka bude vyhodnocena v kontextu dalších parametrů, které považujeme za výzkumně zajímavé. Za jednu z těchto proměnných považujeme formu studia. V tomto kontextu zmiňme výsledky výzkumu Mirick a kol., (2016) – tyto hovoří ve prospěch schopnosti jednodenního programu dalšího vzdělávání zvýšit znalosti a sebedůvěru praktiků při intervenci se sebevražednými klienty. Z tohoto by bylo možné vyvozovat, že studenti prezenční formy by s ohledem na větší rozsah časové dotace předmětu krizová intervence mohli vykazovat vyššího hodnocení úspěšnosti provázení klienta v krizi. Nicméně, dle obecného předpokladu lze usuzovat, že studenti kombinované formy se mohli častěji dostat do praxe s klienty v krizi. Na základě těchto zkušeností mohou rovněž i tito studenti hodnotit svůj předpoklad vysoce. V tomto případě tedy nestanovujeme hypotézu, ale výzkumnou otázku, která bude vyhodnocena v kontextu dalších statisticky významných proměnných. Pozornost je zde upřena především na konativní složku.

DVO 2:

- **K deskriptivní části výzkumné otázky: Mají respondenti zkušenosti s klienty v krizi?**

Deskriptivní část výzkumné otázky bude zodpovězena prostřednictvím tazatelské otázky č. 8.

- **H2: Předpokládáme, že zážitek zkušenosti s klientem v krizi statisticky významně ovlivňuje postoj ke vzdělání v krizové intervenci.**

Tato hypotéza vychází z výsledků šetření Levové (2014). Výsledky jejího výzkumu ukázaly, že konfrontace respondentů s modelovými situacemi vedla ke snížení výše sebehodnocení připravenosti studentů na krizové situace (a to směrem k objektivnějšímu sebevnímání). Odvozujeme tedy, že zkušenost respondentů s klientem v krizi by mohla ovlivnit postoj našich respondentů k důležitosti vzdělání v krizové intervenci pro sociálního pedagoga. Hypotéza

bude ověřována prostřednictvím otázek č. 8 a 9 dotazníku. Je zaměřena zejména na emocionální komponentu postoje respondenta v kontextu zkušenosti setkání s klientem v krizi.

- **H3: Předpokládáme, že zkušenost s člověkem v krizi je statisticky významně závislá na formě studia.**

Hypotéza byla stanovena na základě obecného předpokladu, že kombinovanou formu studia častěji volí studenti působící v praxi. Předpokládáme tedy, že tato skutečnost statisticky významně ovlivňuje zkušenost s klientem v krizi. Hypotézu sytí tazatelské otázky 3 a 8.

- **H4: Předpokládáme, že léta praxe v pomáhající profesi statisticky významně ovlivňují zkušenost respondentů s klientem v krizi.**

Rovněž tato hypotéza byla stanovena na základě obecného předpokladu. Předpokládáme, že léta praxe statisticky významně souvisí se zkušeností s klientem v krizi. K ověření hypotézy budou využity otázky č. 7 a 8 dotazníku.

DVO 3:

- **H5: Zájem působit v pomáhajících profesích statisticky významně ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání v krizové intervenci.**

Tato hypotéza vychází z tvrzení Vodáčkové (2012), že krizovou intervenci nedokáže efektivně poskytovat každý pomáhající pracovník. Vodáčková hovoří o tom, že k tomu, aby toho byl schopen, potřebuje v této oblasti patřičné vzdělání. Rovněž Lucká (in Matoušek, 2013) upozorňuje na mýtus, že každý pomáhající, jenž pracuje s lidmi, umí pracovat i s krizí. K ověření hypotézy budou využity otázky č. 12 a 13. Zaměříme se zde především na emocionální složku postoje respondentů.

- **K deskriptivní části výzkumné otázky: Co respondenty (de)motivuje pro další vzdělávání v krizové intervenci?**

Výzkumná otázka, resp. otázky budou zodpovídaný prostřednictvím tazatelských otázek č. 14 a 15 dotazníku.

6.2 Výzkumný design

S ohledem na cíl práce byla pro realizaci výzkumného šetření zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Gavora (2000, s. 31) kvantitativní výzkum přibližuje následovně: *„Jak je z názvu zřejmé, kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky (vyjádřit směrodatnou odchylku, korelační koeficient, statistickou významnost rozdílu mezi dvěma anebo více výsledky apod.)“*

Filozofický základ kvantitativního výzkumu nacházíme v pozitivismu. (např. Skutil, 2011; Chráska, 2007) Za výhody kvantitativní výzkumné strategie můžeme v souladu s Průchou (2004) označit možnost testovat a verifikovat teorie, možnost zkoumání velkých souborů, relativní snadnost výběru vzorku a rychlost sběru dat, data lze programově zpracovat, výsledky jsou kvantifikovatelné, objektivní – nezávislé na výzkumníkovi. Poznatky je možno zobecnit na širší soubor. Mezi nevýhody lze zařadit absenci přímého kontaktu výzkumníka a zkoumaných subjektů. Zkoumání rozsáhlých populací vede k opomíjení specifik. Interpretace výsledků nepřihlíží k rozmanitosti subjektů.

Naším záměrem bylo ve výzkumném šetření obsáhnout postoje většího množství respondentů, což právě zvolený kvantitativní přístup umožňuje. S ohledem na oblast výzkumného šetření, která souvisí se studiem oslovených respondentů, bylo nutno uvažovat i nad jejich obavami v oblasti anonymity při případném kvalitativně orientovaném výzkumu.

Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazování, kterou lze charakterizovat jako způsob shromažďování informací od respondentů. Tyto mohou být získávány prostřednictvím písemně předkládaných otázek či výroků, nebo na základě výpovědi při rozhovorech. (Průcha, 2004)

Jako výzkumný nástroj byl s ohledem na charakter výzkumného šetření zvolen dotazník. Chráska (2007, s. 163) jej definuje následovně: „*Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“

Struktura dotazníku je tvořena třemi částmi. Vstupní část se skládá z hlavičky dotazníku, vysvětluje cíle dotazníku – motivuje respondenta k pečlivému vyplňování dotazníku a k jeho vrácení. Ve vstupní části nalezneme také pokyny k vyplnění dotazníku. Druhá část představuje vlastní otázky. Tyto lze dělit dle otevřenosti na uzavřené, polouzavřené a otevřené. Třetí část dotazníku představuje poděkování respondentovi za spolupráci. (Gavora, 2010)

6.3 Vzorek výzkumného šetření, průběh sběru dat a rizika průzkumu

Základním výzkumným souborem byli studenti Univerzity Hradec Králové, kteří studují obory sociální pedagogiky v bakalářském či navazujícím magisterském stupni, denní i kombinované formy studia. Výběrový soubor byl tvořen respondenty, kteří byli ochotni se výzkumného šetření zúčastnit a dotazník vyplnili.

Pro sběr dat byla využita elektronická forma dotazníkového šetření. Tato forma byla zvolena zejména z důvodu zajištění anonymity respondentů, kterou Chráska (2007) uvádí jako jeden z předpokladů úspěšného dotazníkového šetření a získání pravdivějších údajů. Vzhledem k citlivosti dotazování a s ohledem na probíhající studium respondentů, bylo zajištění anonymity pro získání relevantních odpovědí zvláště důležité.

Dotazník²³ byl respondentům distribuován prostřednictvím skupinových emailů studijních skupin, tato forma doručení umožnila oslovit celý základní soubor výzkumného šetření. V této fázi se projevilo známé riziko dotazníkového šetření - a to relativně nízká návratnost dotazníků²⁴. V rámci tohoto oslovení respondentů byl získaný počet zodpovězených dotazníků nízký, a z tohoto důvodu byli respondenti následně obesíláni opětovně prostřednictvím jejich individuálních studijních emailových adres, tato fáze sběru dat přinesla větší odezvu responsí. V závěrečné fázi bylo oslovaným studentům zasláno ještě poděkování spolu s připomenutím možnosti zapojení pro ty,

²³ znění dotazníku viz příloha E

²⁴ Chráska (2007) uvádí u dotazníků zasílaných poštou návratnost 30-60 %

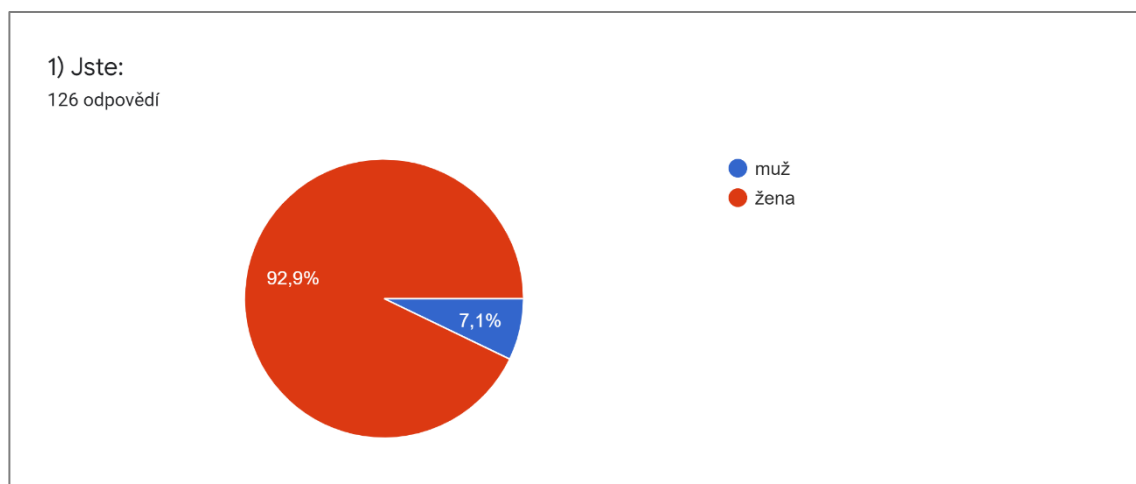
kteří se ještě nezúčastnili. Cílem bylo získat relevantní počet vyplněných dotazníků, aby bylo možné zpracovat kvalitní, přínosný výzkum. Sběr dat tak činil v součtu tři měsíce v období letního semestru akademického roku 2021/2022.

Poté, co byly vyplněné dotazníky shromážděny, proběhla kontrola jejich korektnosti. Zde se další z Chráskou (2007) uváděných úskalí – recesistické vyplňování dotazníku neprojevilo, což bylo pravděpodobně dáno samotným výzkumným vzorkem. Samotné analýze získaných dat předcházela ještě jejich kategorizace.

6.4 Analýza dat

Získaná a analyzovaná data budou v této části prezentována prostřednictvím grafů, tabulek a slovních popisků, komentářů. V následující podkapitole pak budou výsledky výzkumného šetření dále diskutovány. Přibližme si nejprve výzkumný soubor prostřednictvím analýzy otázek identifikačního charakteru:

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 126 respondentů. Jednoznačně dominujícím pohlavím byly ženy, těch se zúčastnilo 117 (relativní četnost činila 92,9 %), mužů 9 (relativní četnost 7,1 %). Vysoké procento ženského zastoupení není s ohledem na složení studijních skupin – kde silně převažují ženy, nikterak překvapující.

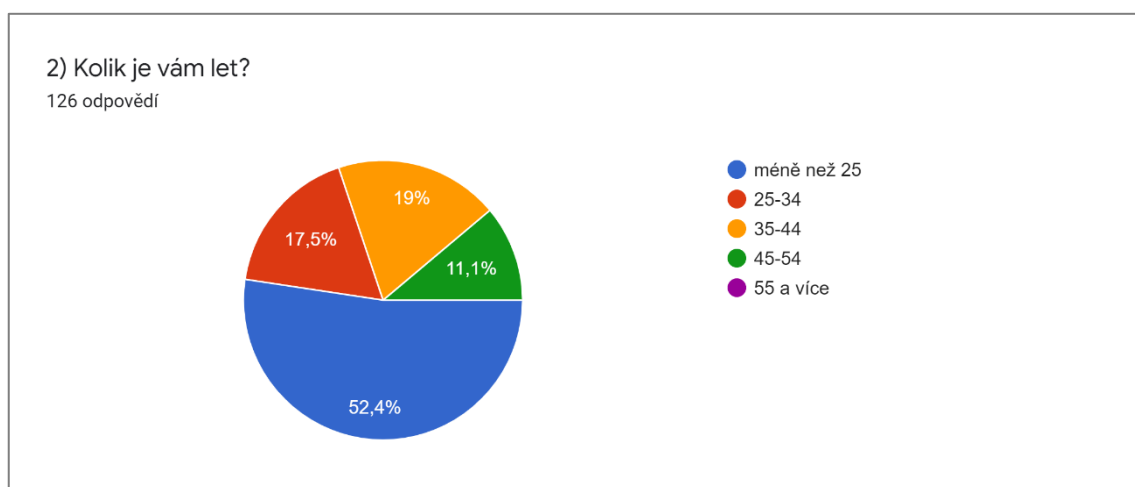


Graf 1 Pohlaví respondentů

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Dalším zjišťovaným parametrem bylo věkové zastoupení. Nejčastěji, a to dokonce ve více než polovině případů, bylo studentům méně než 25 let. Tato skupina tvořila 52,4 % (absolutní četnost činila 66) respondentů. Relativně vyrovnaného zastoupení dosahovaly skupiny 25-34 let s 17,5 % (22) a 35-44 let s 19 % (24). Věková kategorie 45-54 let čítala 11,1 % (14) respondentů. Nikdo z účastníků nebyl starší 55 let.

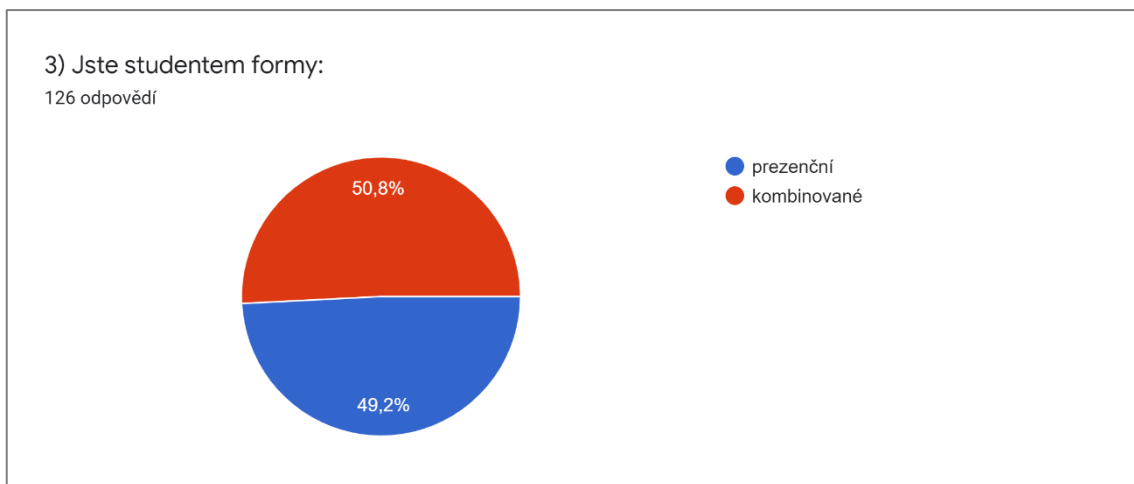
Vizuální znázornění věkového složení demonstruje následující graf:



Graf 2 Věk respondentů

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

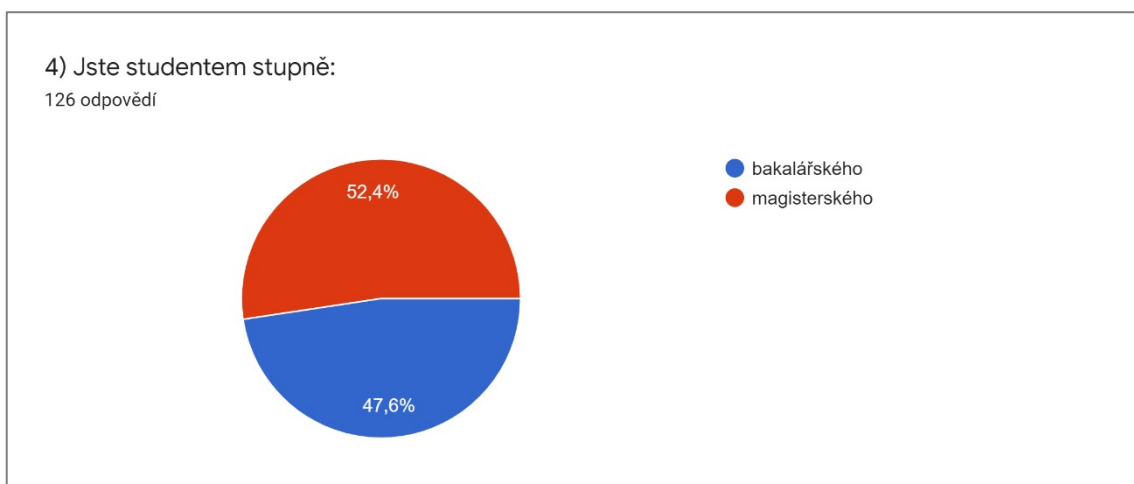
Takřka vyrovnaný výsledek nacházíme u formy studia. S mírnou převahou – a to 50,8 % převážila forma kombinovaná nad prezenční s 49,2 %. Tento rozdíl představoval v absolutní četnosti dva studenty.



Graf 3 Forma studia respondentů

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Dotazovali jsme se rovněž na stupeň studia – bakalářské vs. navazující magisterské studium. Zde převážili respondenti magisterského navazujícího studia, a to se zastoupením 66 respondentů (52,4 %). Studentů bakalářského oboru se zúčastnilo 60 (47,6 %).



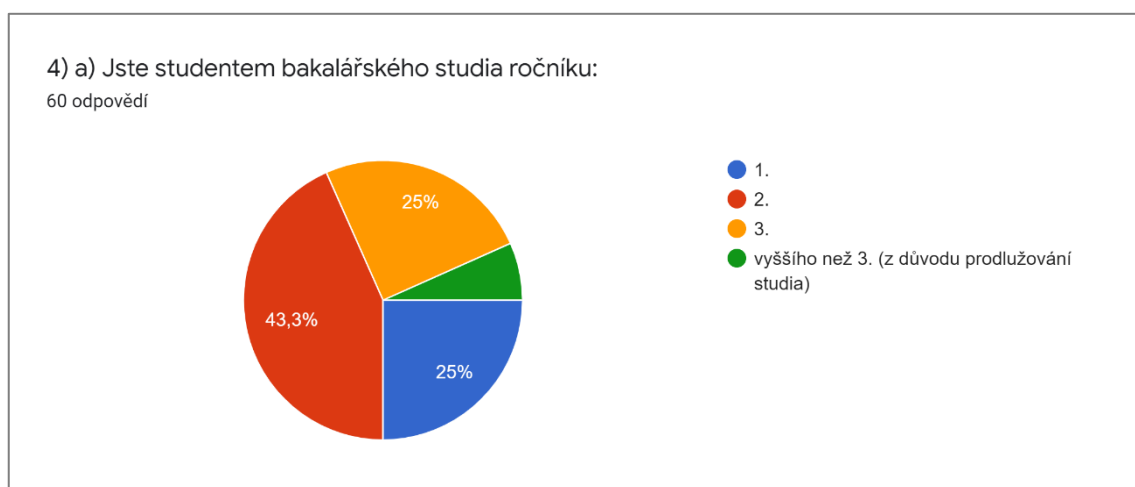
Graf 4 Stupeň studia

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U obou skupin nás dále zajímalo, jaký ročník daní studenti studují. Vzhledem k tomu, že bakalářské a navazující magisterské studium mají odlišnou délku studia,

dotazník respondenta odeslal na otázky koncipované pro jeho formu studia, aby bylo jednoznačně patrné, v jakém ročníku respondent studuje.

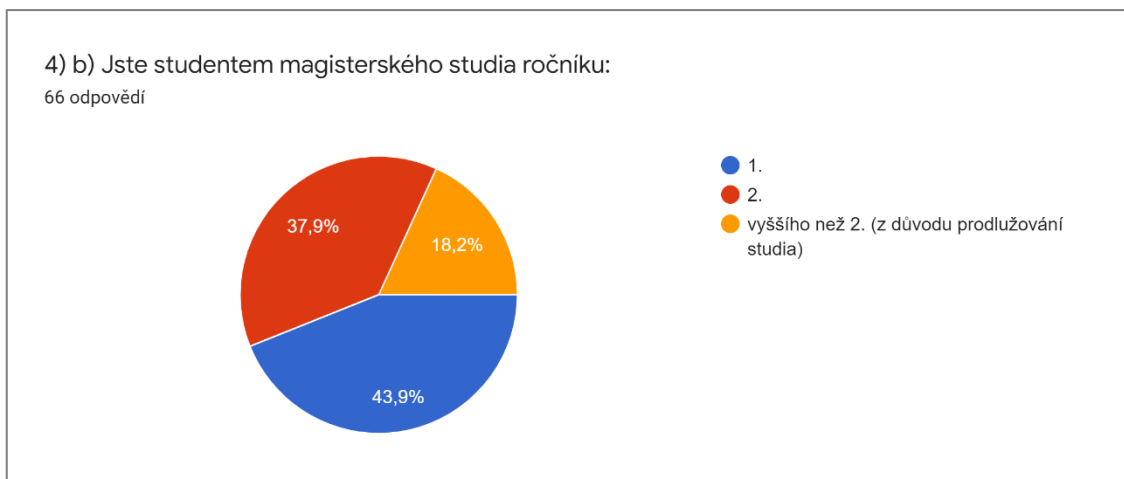
V případě bakalářského stupně dominoval druhý ročník studia s celými 43,3 %, v absolutní četnosti se jednalo o 26 studentů. Naprosto shodného zastoupení ve vzorku dosáhly skupiny prvního a třetího ročníku. Obě čítaly 25 % relativní četnost zastoupení, což představovalo 15 studentů v každé z těchto skupin. Nejmenší zastoupení měli respondenti, kteří prodlužují studium – ti byli čtyři a představovali tak 6,7 %.



Graf 5 Ročník studia studentů bakalářského stupně studia

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

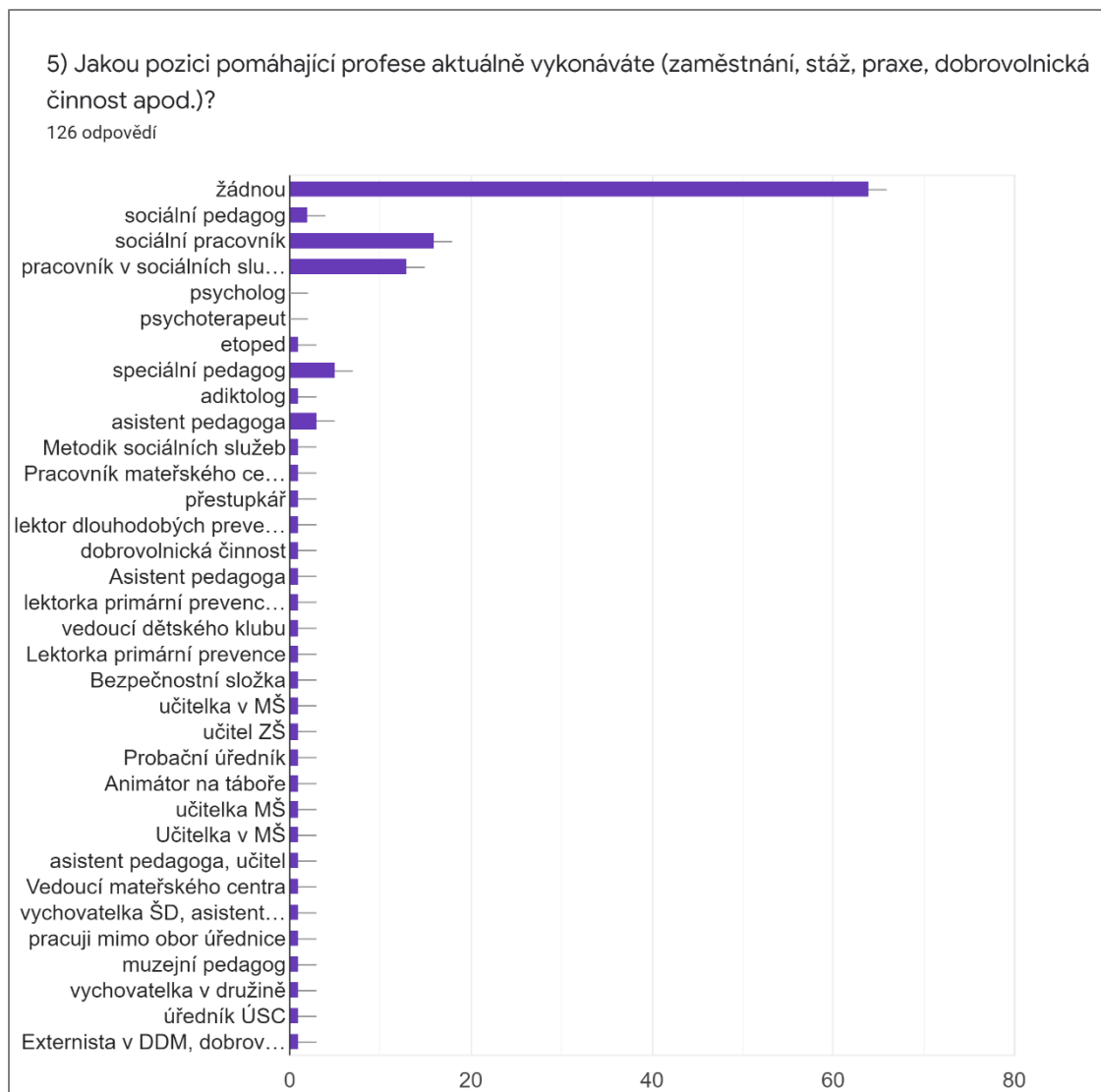
U respondentů studentů navazujícího magisterského stupně byly výsledky poněkud odlišnější. Nejsilněji zastoupenou skupinou byli v tomto případě studenti prvního ročníku. Přestože se jednalo o jiný dominantní ročník než u bakalářského studia, procentuální zastoupení nejsilnějších skupin bylo velice podobné – v tomto případě 43,9 %, což představovalo 29 respondentů. Následoval druhý ročník s 37,9 % (25), nejmenší zastoupení měli opět studenti prodlužující studium s 18,2 %, což představovalo 12 respondentů.



Graf 6 Ročník studia studentů navazujícího magisterského stupně studia

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pro komplexnější náhled na výzkumný vzorek nás rovněž zajímalo, jakou pomáhající profesi respondenti aktuálně vykonávají. Modusovou hodnotu představovala odpověď „žádnou“, znamenala dokonce lehce nadpoloviční většinu všech odpovědí: 50,8 %, což čítalo 68 účastníků šetření. U respondentů, kteří nějakou uvedli, byl nejčastěji zmíněn sociální pracovník 16x (12,7 %), pracovník v sociálních službách 13x (10,3 %) a speciální pedagog 5x (4 %). Respondenti měli možnost vybírat z přednastavených profesí nebo vepsat „jinou“, mnozí respondenti tuto variantu využili. Následující graf uvádí odpovědi, které se v dotaznících objevily:



Graf 7 Aktuální pomáhající profese respondentů

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

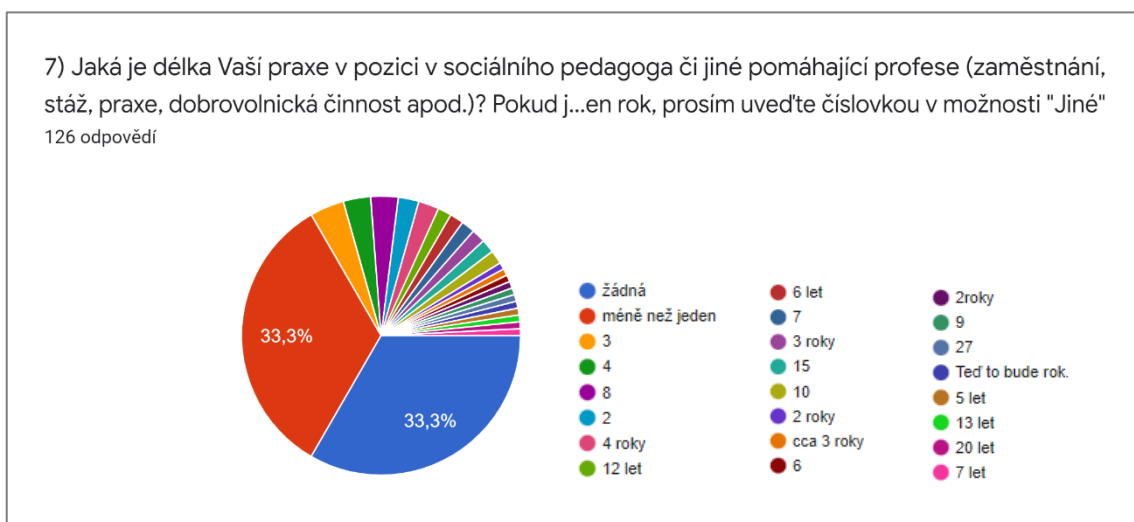
Jak demonstruje následující graf, většina respondentů již ve svém aktuálním studiu absolvovala výuku předmětu Krizová intervence/Základy krizové intervence. Jedná se o 71,4 % (90) respondentů vůči 28,6 % (36), kteří ji dosud neabsolvovali.



Graf 8 Absolvování předmětu

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Velmi variabilních odpovědí jsme se dočkali u tazatelské otázky dotazující se na délku praxe. Více než polovina (66,6 %) respondentů uvedla žádnou nebo méně než rok (obě skupiny čítaly shodně 42 respondentů). Nicméně mezi odpověďmi se objevilo například i 27 let praxe. Této tazatelské otázce bude více prostoru věnováno v části ověřování hypotéz, kde bude délka praxe přehledněji zpracována v intervalech.



Graf 9 Délka praxe

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Respondentů jsme se dále dotazovali i na to, zda se při svém profesním působení coby pomáhající profese setkali s klientem v krizi. Převažovala odpověď „ano“, kdy ji uvedlo 54 % (68 respondentů), 46 % (58) uvádí, že se s klientem v krizi nesetkalo.



Graf 10 Zkušenost s klientem v krizi

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

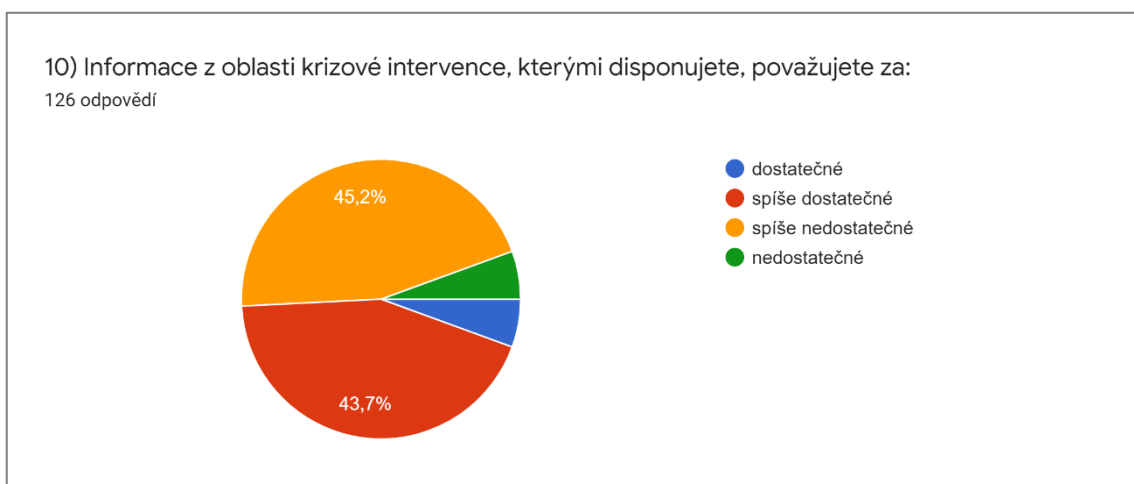
Tazatelská otázka č. 9 zjišťovala, zda respondenti považují pro sociálního pedagoga vzdělání v krizové intervenci za důležité. Tato položka – resp. odpovědi byly pro autorku výzkumu překvapením. Všichni účastníci uváděli, že jej považují buď za důležité (82,5 %) nebo spíše důležité (17,5 %). Nikdo z respondentů tedy nevolil varianty „nedůležité“ ani „spíše nedůležité“. Tato položka bude opět dále analyzována v části věnované hypotézám a výzkumným předpokladům.



Graf 11 Důležitost vzdělání v krizové intervenci

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

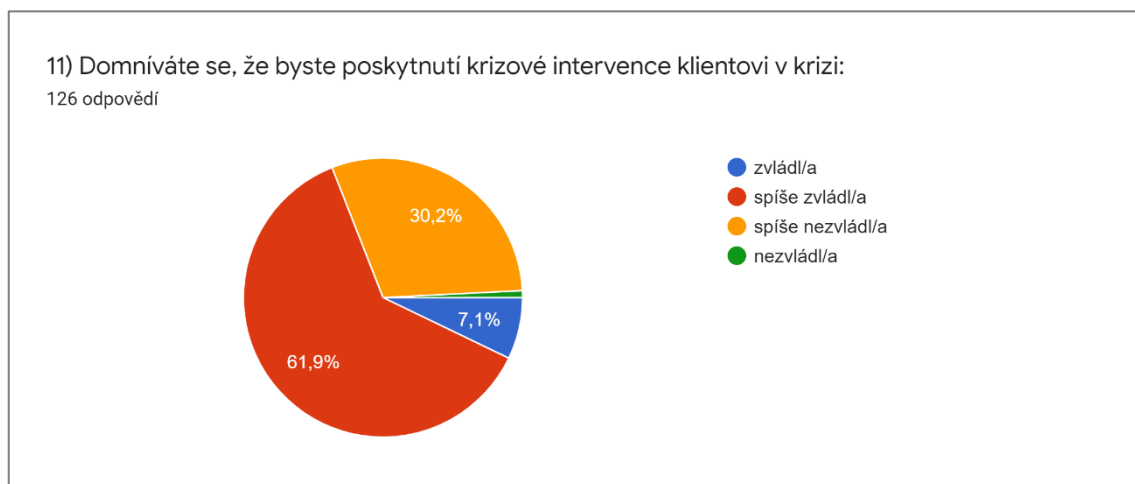
Poměrně symetrického poměru odpovědí jsme se dočkali u výzkumné otázky č. 10, která se dotazovala na dostatečnost informací z oblasti krizové intervence. Modusovou hodnotou se stala varianta „spíše nedostatečné“ s 45,2 %, což v absolutní četnosti představovalo 57 respondentů. Pouze o dva respondenty méně zvolilo variantu „spíše dostatečné“ (43,7 %). Shodné počty poté získaly varianty „dostatečné“ a „nedostatečné“ – obě po 7 odpovědích, což činilo 5,6 %.



Graf 12 Dostatek informací z krizové intervence

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Tazatelská otázka č. 11 zjišťovala, zda by respondenti zvládli poskytnout krizovou intervenci klientovi, který se nachází v krizi. Více než polovina – 61,9 % (78 respondentů) se domnívá, že by ji „spíše zvládl/a“, následuje odpověď „spíše nezvládl/a“ s 30,2 % (38). Že by krizovou intervencí „zvládl/a“ poskytnout se domnívá 7,1 % (9) dotazovaných. Pouze jeden respondent odpověděl, že „nezvládl/a“.



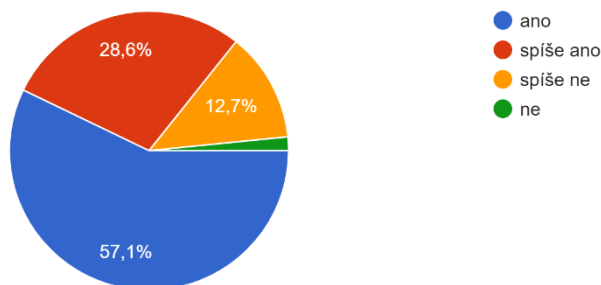
Graf 13 Poskytnutí krizové intervence

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Zájem působit v pomáhající profesi - položka číslo 12. Nadpoloviční většina všech 57,1 % (72) respondentů vyjadřovala, že „ano“, dalších 28,6 % (36) „spíše ano“. V celkovém součtu se tak k některé z kladných odpovědí přiklonilo více než tři čtvrtě všech dotázaných. Variantu „spíše ne“ zvolilo 12,7 % (16), pouze 2 respondenti (1,6 %) uvedli, že „ne“. Odpovědi jsou opět uvedeny na následujícím grafu:

12) Máte zájem v budoucnu pracovat či jinak působit (dobrovolnická činnost, stáž apod.) jako sociální pedagog či jiná pomáhající profese?

126 odpovědí



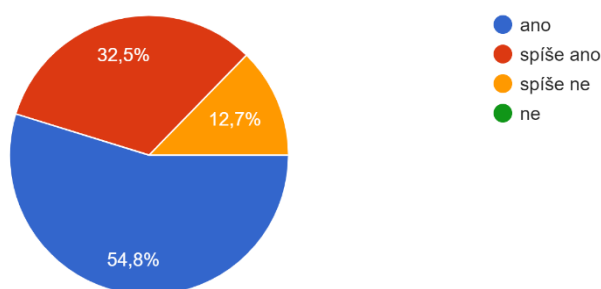
Graf 14 Zájem vykonávat pomáhající profesi

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Prostřednictvím tazatelské otázky č. 13 jsme zjišťovali zájem dále se v oblasti krizové intervence vzdělávat. Grafické znázornění nastiňuje do značné míry podobné rozložení odpovědí jako předchozí otázka. Nadpoloviční většina 54,8 % (69) se vyjádřila pro odpověď „ano“, 32,5 % (41) dotázaných pro „spíše ano“ a 12,7 % (16) pro „spíše ne“. Variantu „ne“ ne zvolil žádný z respondentů.

13) Máte zájem se v krizové intervenci dále vzdělávat?

126 odpovědí

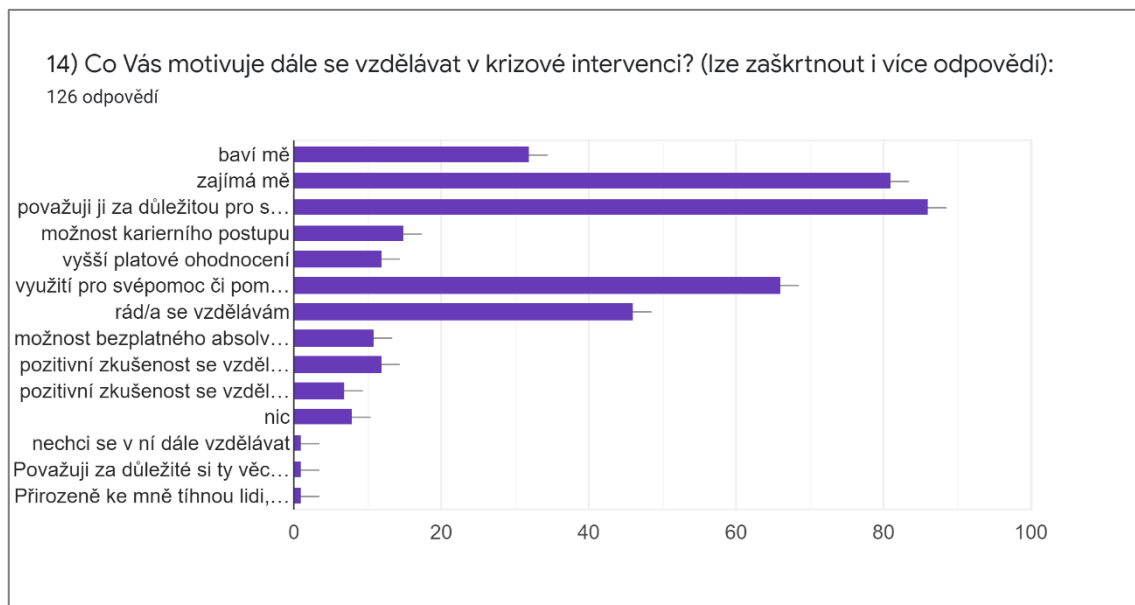


Graf 15 Zájem o další vzdělávání v krizové intervenci

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Následují položky dotazníku č. 14 a 15, které zjišťovaly motivace a demotivace respondentů směrem k dalšímu vzdělávání. Respondenti mohli vybírat z připravených

variant nebo využít políčka pro vepsání individuální odpovědi, mohli zvolit i více variant. Uvádíme nyní grafické znázornění, bližší komentář bude zpracován dále v textu.



Graf 16 Motivace k vzdělávání v krizové intervenci

Zdroj: vlastní výzkumné šetření



Graf 17 Demotivace od vzdělávání v krizové intervenci

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Poté, co jsme si přiblížili výzkumný vzorek respondentů prostřednictvím identifikačních otázek a základně zanalyzovali jednotlivé tazatelské otázky, věnujme nyní pozornost výzkumným předpokladům a ověření hypotéz, které byly stanoveny výše v práci.

DVO 1

VP1: Předpokládáme, že většina studentů bakalářského i magisterského studia považuje vzdělání v krizové intervenci za důležité.

Tento výzkumný předpoklad sytily tazatelské otázky č. 4 a 9 dotazníku, kde jsme se dotazovali na stupeň studia a na vnímání důležitosti zmíněného vzdělání. Výsledky jsou následující:

Tabulka 2 Důležitost vzdělání v krizové intervenci dle stupňů studia

Zdroj: vlastní výzkum

Stupeň studia	Důležitost vzdělání v KI		celkem
	důležité	spíše důležité	
bakalářský	47	13	60
magisterský	57	9	66
celkem	104	22	126

Z výsledků je patrné, že se výzkumný předpoklad naplnil. Všichni respondenti, jak jsme již u analýzy příslušné tazatelské otázky výše uvedli, zvolili některou z variant vyjadřující důležitost vzdělání. Navíc v obou skupinách nadpoloviční většina respondentů označila vzdělání v krizové intervenci za „důležité“.

H1:

H_A Mezi postojem respondentů, zda informace z oblasti krizové intervence, kterými disponují, považují za dostačující, a absolvováním výuky krizové intervence existuje statisticky významná souvislost.

H₀ Mezi postojem respondentů, zda informace z oblasti krizové intervence, kterými disponují, považují za dostačující, a absolvováním výuky krizové intervence není statisticky významná souvislost.

Tuto hypotézu sytily tazatelské otázky č. 6 a 10. Pro ověření platnosti hypotéz byla vybrána statistická metoda pomocí testového kritéria chí-kvadrátu – Pearsonův chí-kvadrát. Zvolena byla hladina významnosti 0,05. Pro výpočet testového kritéria jsme vycházeli z údajů v následující tabulce. Pro potřeby ověření hypotézy byly sloučeny odpovědi kladného charakteru: „dostatečné“ a „spíše dostatečné“, stejně tak i varianty záporné „nedostatečné“ a „spíše nedostatečné“.

Tabulka 3 Pozorované četnosti – dostatek informací a absolvování výuky

Zdroj: vlastní výzkum

Dostatek informací	Absolvování výuky KI		celkem
	ano	ne	
dostatečné a spíše dostatečné	49	13	62
nedostatečné a spíše nedostatečné	41	23	64
celkem	90	36	126

Tabulka 4 Očekávané četnosti – dostatek informací a absolvování výuky

Zdroj: vlastní výzkum

Dostatek informací	Absolvování výuky KI		celkem
	ano	ne	
dostatečné a spíše dostatečné	44,28571	17,71429	62
nedostatečné a spíše nedostatečné	45,71429	18,28571	64
celkem	90	36	126

Vypočítali jsme hodnotu testového kritéria²⁵ $\chi^2 = 3,458$ a následně porovnali s kritickou hodnotou při stupni volnosti 1. Porovnáním vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou jsme dospěli k závěru, že vypočítaná hodnota χ^2 (3,458) je nižší než kritická (3,841).

²⁵ viz kontingenční tabulka Příloha F

Na hladině významnosti 5 % tedy nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme. Dle získaných údajů byla vyvrácena alternativní hypotéza H_A a přijímáme hypotézu nulovou H_0 : Mezi postojem respondentů, zda informace z oblasti krizové intervence, kterými disponují, považují za dostačující, a absolvováním výuky krizové intervence není statisticky významná souvislost.

Deskriptivní část: Jak studenti hodnotí svůj předpoklad k úspěšnému provázení klienta v krizi?

Základní vhled pro tuto dílčí výzkumnou otázku poskytla analýza tazatelské otázky č. 11²⁶. Připomeňme, že více než polovina – 61,9 % (78 respondentů) se domnívala, že by poskytnutí krizové intervence „spíše zvládl/a“, následovala odpověď „spíše nezvládl/a“ s 30,2 % (38). Že by krizovou intervencí „zvládl/a“ poskytnout se domnívá 7,1 % (9) dotazovaných. Pouze jeden respondent odpověděl, že „nezvládl/a“.

Tato tazatelská otázka bude dále vyhodnocena z pohledu vlivu formy studia. Domníváme se, že by se zde mohla nacházet statisticky významná souvislost. V případě prezenční formy dané větší časovou dotací výuky, v případě kombinované formy větší praxí. Takto vypadají výsledky rozdělené dle formy studia:

Tabulka 5 Schopnost poskytnutí krizové intervence a forma studia

Zdroj: vlastní výzkum

Forma studia	Schopnost poskytnutí KI		celkem
	Zvládl/a a spíše zvládl/a	Nezvládl/a a spíše nezvládl/a	
prezenční	34	28	62
kombinované	53	11	64
celkem	87	39	126

Statisticky významná souvislost proměnných byla dále ověřována opět pomocí chí-kvadrátu při hladině významnosti 0,05.

²⁶ viz Graf 13 výše v této práci

Tabulka 6 Očekávané četnosti – schopnost poskytnutí krizové intervence a forma studia

Zdroj: vlastní výzkum

Forma studia	Schopnost poskytnutí KI		celkem
	Zvládl/a a spíše zvládl/a	Nezvládl/a a spíše nezvládl/a	
prezenční	42,80952	19,19048	62
kombinované	44,19048	19,80952	64
celkem	87	39	126

Vypočítali jsme hodnotu testového kritéria²⁷ $\chi^2 = 11,530$ a následně ji porovnali s kritickou hodnotou při stupni volnosti 1. Porovnáním vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou jsme dospěli k závěru, že vypočítaná hodnota χ^2 (11,530) je vyšší než kritická (3,841). Lze tedy konstatovat, že na hladině významnosti 5 % zde určitá závislost existuje.

DVO 2

Deskriptivní část: Mají respondenti zkušenosti s klienty v krizi?

Na zkušenost respondentů s klientem v krizi se dotazovala položka č. 8, kterou jsme již analyzovali výše v textu u jednotlivých tazatelských otázek. Připomeňme, že více než polovina všech respondentů 54 % (68) uvedlo odpověď „ano“, zbylých 46 % (58) uvádí, že se s klientem v krizi nesetkalo. Následující hypotézy dále zkoumaly vybrané statistické souvislosti této zkušenosti.

H2:

H_A Zážitek setkání s klientem v krizi statisticky významně ovlivňuje postoj ke vzdělání v krizové intervenci.

H₀ Zážitek setkání s klientem v krizi statisticky významně neovlivňuje postoj ke vzdělání v krizové intervenci.

Hypotéza je sycena prostřednictvím otázek č. 8 a 9 dotazníku. Při výpočtu jsme vycházeli z těchto dat:

²⁷ viz kontingenční tabulka příloha F

Tabulka 7 Zážitek setkání s klientem v krizi a vnímání důležitosti vzdělání v KI

Zdroj: vlastní výzkum

Setkání s klientem v krizi	Důležitost vzdělání v KI		celkem
	důležité	spíše důležité	
ano	56	12	68
ne	48	10	58
celkem	104	22	126

Statisticky významná souvislost proměnných je opět ověřována pomocí chí-kvadrátu při hladině významnosti 0,05.

Tabulka 8 Očekávané četnosti – zážitek setkání s klientem v krizi a vnímání důležitosti vzdělání v KI

Zdroj: vlastní výzkum

Setkání s klientem v krizi	Důležitost vzdělání v KI		celkem
	důležité	spíše důležité	
ano	56,12698	11,87302	68
ne	47,87302	10,12698	58
celkem	104	22	126

Vypočítali jsme hodnotu testového kritéria²⁸ $\chi^2 = 0,004$ a následně ji porovnali s kritickou hodnotou při stupni volnosti 1. Porovnáním vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou jsme dospěli k závěru, že vypočítaná hodnota χ^2 (0,004) je nižší než kritická (3,841).

Na hladině významnosti 5 % tedy nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme. Dle získaných údajů byla vyvrácena alternativní hypotéza H_A a přijímáme hypotézu nulovou H_0 : Zážitek setkání s klientem v krizi statisticky významně neovlivňuje postoj ke vzdělání v krizové intervenci.

H3:

H_a Zkušenost setkání s klientem v krizi je statisticky významně závislá na formě studia.

²⁸ viz příloha F

H₀ Zkušenost setkání s klientem v krizi není statisticky významně závislá na formě studia.

Hypotézu sytí tazatelské otázky č. 3 a 8. Výpočet vycházel z těchto zjištěných dat:

Tabulka 9 Forma studia a zkušenost s klientem v krizi

Zdroj: vlastní výzkum

Forma studia	Zkušenost s klientem v krizi		celkem
	ano	ne	
prezenční	21	41	62
kombinovaná	47	17	64
celkem	68	58	126

K ověření hypotézy volíme opět statistickou metodu chí-kvadrátu, hladinu významnosti 0,05.

Tabulka 10 Očekávané četnosti – forma studia a zkušenost s klientem v krizi

Zdroj: vlastní výzkum

Forma studia	Zkušenost s klientem v krizi		celkem
	ano	ne	
prezenční	33,46032	28,53968	62
kombinovaná	34,53968	29,46032	64
celkem	68	58	126

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium²⁹ $\chi^2 = 19,845$. Vypočítanou hodnotu jsme následně porovnali s hodnotou kritickou při stupni volnosti 1. Porovnáním vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou jsme dospěli k závěru, že vypočítaná hodnota χ^2 (19,845) je vyšší než kritická (3,841). Lze tedy konstatovat, že na hladině významnost 5 % zde určitá závislost existuje. Nulovou hypotézu H_e tedy zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní H_A: Zkušenost s klientem v krizi je statisticky významně závislá na formě studia.

H₄:

²⁹ viz příloha F

H_A Délka praxe v pomáhající profesi statisticky významně ovlivňuje zkušenost respondentů s klientem v krizi.

H₀ Délka praxe v pomáhající profesi statisticky významně ovlivňuje zkušenost respondentů s klientem v krizi.

K ověření hypotézy byly využity otázky č. 7 a 8 dotazníku. Délka praxe, která byla větší než jeden rok, byla spojena do intervalů po pěti letech, dále byl zvolen interval nad deset let. Pro statistické ověření hypotézy volíme opět metodu chí-kvadrátu, hladinu významnosti 0,05. Při výpočtu testového kritéria jsme vycházeli z údajů v následující tabulce:

Tabulka 11 Pozorované četnosti – délka praxe a zkušenost s klientem v krizi

Zdroj: vlastní výzkum

Délka praxe	Zkušenost s klientem v krizi		celkem
	ne	ano	
žádná	32	10	42
méně než jeden rok	22	21	43
1-5 let	3	18	21
6-10 let	0	13	13
více než 10 let	1	6	7
celkem	58	68	126

Mezi odpověďmi respondentů se z pohledu autorky práce vyskytly dva zajímavé aspekty. Deset respondentů, kteří uvedli, že nemají žádnou praxi, se zároveň vyjádřilo, že se s klientem v krizi setkali. Oproti tomu naopak jeden respondent, který uvedl délku praxe 27 let, odpověděl, že se s klientem v krizi nesetkal.

Tabulka 12 Očekávané četnosti – délka praxe a zkušenost s klientem v krizi

Zdroj: vlastní výzkum

Délka praxe	Zkušenost s klientem v krizi		celkem
	ne	ano	
žádná	19,3333333	22,6666667	42
méně než jeden rok	19,7936508	23,2063492	43
1-5 let	9,66666667	11,3333333	21
6-10 let	5,98412698	7,01587302	13
více než 10 let	3,22222222	3,77777778	7
celkem	58	68	126

Vypočítali jsme hodnotu testového kritéria³⁰ $\chi^2 = 38,280$ a následně ji porovnali s kritickou hodnotou při stupni volnosti 4. Porovnáním vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou jsme dospěli k závěru, že vypočítaná hodnota χ^2 (38,280) je vyšší než kritická (9,488). Lze tedy konstatovat, že na hladině významnosti 5 % zde určitá závislost existuje. Nulovou hypotézu H_0 tedy zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní H_A : Délka praxe v pomáhající profesi statisticky významně ovlivňuje zkušenost respondentů s klientem v krizi.

DVO 3

H5:

H_A Zájem působit v pomáhajících profesích statisticky významně ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání v krizové intervenci.

H_0 Zájem působit v pomáhajících profesích statisticky významně neovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání v krizové intervenci.

K ověření hypotézy budou využity otázky č. 12 a 13. Pro potřeby ověření platnosti hypotézy byly odpovědi kladného charakteru „ano“ a „spíše ano“ sloučeny, stejně tak i tomu bylo i u záporných variant „ne“ a „spíše ne“. Výpočet vycházel z těchto zjištěných dat:

Tabulka 13 Zájem se v KI dále vzdělávat a zájem působit v pomáhající profesi

Zdroj: vlastní výzkum

Zájem se dále vzdělávat v KI	Zájem působit v pomáhající profesi		celkem
	ano a spíše ano	ne a spíše ne	
ano a spíše ano	100	8	108
ne a spíše ne	10	8	18
celkem	110	16	126

Pro ověření hypotézy volíme i tentokrát metodu chí-kvadrátu, hladinu významnosti 0,05.

³⁰ viz kontingenční tabulka příloha F

Tabulka 14 Očekávané četnosti – zájem se v KI dále vzdělávat a zájem působit v pomáhající profesi

Zdroj: vlastní výzkum

Zájem o další vzdělání v KI	Zájem působit v pomáhající profesi		celkem
	ano a spíše ano	ne a spíše ne	
ano a spíše ano	94,28571	13,71429	108
ne a spíše ne	15,71429	2,285714	18
celkem	110	16	126

Vypočítali jsme hodnotu testového kritéria³¹ $\chi^2 = 19,091$ a následně ji porovnali s kritickou hodnotou při stupni volnosti 1. Porovnáním vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou jsme dospěli k závěru, že vypočítaná hodnota χ^2 (19,091) je vyšší než kritická (3,841).

Na hladině významnosti 5 % tedy nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme. Dle získaných údajů přijímáme hypotézu H_A : Zájem působit v pomáhajících profesích statisticky významně ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání v krizové intervenci.

Deskriptivní část: Co respondenty (de)motivuje pro další vzdělávání v krizové intervenci?

Ve vyhodnocení tazatelských otázek jsme již zmínili, že nadpoloviční většina 54,8 % (69) respondentů vyjádřila „ano“ na otázku, zda mají zájem se v krizové intervenci dále vzdělávat. Dalších 32,5 % (41) uvedlo, že „spíše ano“. Variantu „spíše ne“ zvolilo 12,7 % (16). Pro odpověď „ne“ se nevyjádřil žádný z respondentů.

Pojďme nyní zodpovědět dílčí výzkumnou otázku, co respondenty v záležitosti dalšího vzdělávání v krizové intervenci motivuje a demotivuje. Respondenti měli možnost odpovídat buď prostřednictvím připravených možností nebo mohli využít políčka pro vepsání vlastní odpovědi. Mohli rovněž zvolit i více odpovědí, což řada z nich i využila. Variantu vepsání vlastní odpovědi využilo minimum respondentů, tyto unikátní odpovědi jsou v následujících tabulkách označeny barevným zvýrazněním a uvozovkami.

³¹ viz příloha F

Následující tabulka demonstruje odpovědi účastníků výzkumného šetření na jejich motivace, uvedeny jsou sestupně od těch s nejvyšší četností. Modusovou variantou se stala možnost „považuji ji za důležitou pro svou práci“, zvolilo ji 86 respondentů, o pět respondentů méně uvedlo variantu „zajímá mě“. Třetí nejčastější byla varianta „využití pro svépomoc či pomoc blízkým“. Respondenti využili k výběru všechny připravené odpovědi, tři vepsali vlastní odpověď a osm respondentů zvolilo variantu „nic“

Tabulka 15 Motivace k dalšímu vzdělávání v krizové intervenci

Zdroj: vlastní výzkum

Motivace k dalšímu vzdělávání v KI	Absolutní četnost	Relativní četnost
považuji ji za důležitou pro svou práci	86	22,7 %
zajímá mě	81	21,4 %
využití pro svépomoc či pomoc blízkým	66	17,4 %
rád/a se vzdělávám	46	12,1 %
baví mě	32	8,4 %
možnost kariérního postupu	15	4,0 %
vyšší platové ohodnocení	12	3,2 %
pozitivní zkušenost se vzděláváním v KI v rámci studia na UHK	12	3,2 %
možnost bezplatného absolvování	11	2,9 %
nic	8	2,1 %
pozitivní zkušenost se vzděláváním v KI mimo studium na UHK	7	1,8 %
„Přirozeně ke mně tíhnou lidi, co prožívají něco fakt těžkého a rozhodně nechci říkat nesmysly, to je jeden z důvodů, proč mě to zajímá.“	1	0,3 %
„Považuji za důležité si ty věci zopakovat, připomenout“	1	0,3 %
„nechci se v ní dále vzdělávat“	1	0,3 %
Celkem	379	100 %

Vůbec nejčastější odpovědí na to, co respondenty demotivuje od dalšího vzdělávání, byla varianta „nic“, zvolilo ji 46. Nejčastěji uváděným faktorem se stal „nedostatek času“, objevil se ve 46 případech. S odstupem následoval „nedostatek financí“ s 27 odpověďmi a o čtyři méně (23) získala „vysoká cena vzdělávání“. Jeden respondent využil možnost vlastní odpovědi, dvě předpřipravené odpovědi nezvolil žádný z respondentů.

Tabulka 16 Demotivace k dalšímu vzdělávání v krizové intervenci

Zdroj: vlastní výzkum

Demotivace od dalšího vzdělávání v KI	Absolutní četnost	Relativní četnost
nic	46	24,1 %
nedostatek času	42	22,0 %
nedostatek financí	27	14,1 %
vysoká cena vzdělávání	23	12,0 %
negativní zkušenost se vzděláváním v KI realizovaným v rámci studia na UHK	14	7,3 %
vzdálenost od vzdělávací instituce	13	6,8 %
přehlcenost informacemi	12	6,3 %
rodinné důvody	6	3,1 %
nebaví mě	3	1,6 %
ne	1	0,5 %
považuji ji za nedůležitou pro svou práci	1	0,5 %
nenacházím pro ni využití pro svépomoc či pomoc blízkým	1	0,5 %
zdravotní stav	1	0,5 %
„nesetkala jsem se s ní“	1	0,5 %
jsem v ní již plně vzdělán/a	0	0,0 %
negativní zkušenost se vzděláváním v KI realizovaným mimo studium UHK	0	0,0 %
Celkem	191	100 %

6.5 Diskuze a shrnutí výsledků

Zrekapitulujme si nyní výsledky identifikačních a dalších tazatelských otázek. Výzkumu se zúčastnilo 126 respondentů, tomuto počtu jednoznačně dominovaly ženy. Nadpoloviční většině účastníků výzkumného šetření bylo do 25 let. Téměř vyrovnané hodnoty se objevily u formy studia, kde o pouhé dva respondenty převážila kombinovaná forma studia nad prezenční.

Výzkumného šetření se častěji zúčastnili studenti navazujícího magisterského studia. Autorka práce se domnívá, že by se tento fakt mohl odvíjet od toho, že diplomová práce, pro kterou je výzkumné šetření určeno, je magisterským studentům přeci jen bližší, jelikož ji sami v rámci svého studia také zpracovávají.

Poněkud odlišných výsledků jsme se dočkali u studovaného ročníku respondentů. U bakalářského i navazujícího magisterského studia se účastnili

respondenti všech standardních ročníků i studenti prodlužující studium. Avšak mezi bakalářskou skupinou dominovali studenti druhého ročníku, zatímco u magisterské to byl převažující ročník první.

Zajímavé byly rovněž odpovědi, jakou pomáhající profesí respondenti aktuálně vykonávají. Přestože nejčastěji respondenti žádnou z těchto pozic nevykonávají, pomyslné medailové pozice zaujmuly v sestupném pořadí: sociální pracovník, pracovník v sociálních službách a speciální pedagog. V tomto zastoupení autorka shledává jako zajímavé umístění speciálního pedagoga – zejména v kontextu existence specializovaného studia speciální pedagogiky v rámci Univerzity Hradec Králové.

Dále jsme se respondentů dotazovali, zda v rámci svého aktuálního studia absolvovali předmět Krizové intervence (resp. Základy krizové intervence), zde se ukázalo, že většina respondentů jej již absolvovala.

Za zmínku stojí též výsledky, které jsme se dozvěděli u tazatelské otázky zaměřené na délku praxe. Takřka srovnatelných výsledků dosáhla varianta žádné praxe a praxe do jednoho roku. Obě tyto kategorie společně dosáhly nadpoloviční většiny responzí. Při prvotním pohledu se zdálo, že obě varianty čítají 42 respondentů, nicméně jeden z respondentů vyplnil délku prostřednictvím vlastní odpovědi, která však spadala do kategorie „méně než jeden rok“. Na opačném pólu se mezi odpověďmi objevily i praxe v délce 20 a 27 let.

Dotazovali jsme se taktéž, jak by účastníci zvládli poskytnutí krizové intervence. Zde byly nejfrekventovanější středové odpovědi, nadpoloviční většina respondentů udávala, že by ji spíše zvládla. Celkově tak i dominovaly kladné odpovědi.

V otázce zájmu o vykonávání pomáhající profese převažovala některá z pozitivních odpovědí, a to hned ze tří čtvrtin. Rozložení odpovědí je velmi obdobné jako u odpovědí na zájem se v krizové intervenci dále vzdělávat.

Dotazování na motivace a demotivace kopírují předchozí položku dotazníku, i zde se ukazuje převážně motivovanost respondentů k dalšímu vzdělávání.

Pro autorku práce byly vůbec nejpřekvapivější odpovědi na otázku důležitosti vzdělání v krizové intervenci pro sociálního pedagoga – žádný z respondentů neuvedl, že by jej považoval za nedůležité nebo spíše nedůležité, všichni se vyjádřili v kladném smyslu. Byl tak potvrzen výzkumný předpoklad o tom, že většina respondentů považuje vzdělání v krizové intervenci za důležité pro sociálního pedagoga. Až překvapivě

vyrovnaných výsledků získala otázka na dostatečnost informací z oblasti krizové intervence respondentů. Odpovědi kladného charakteru (dostatku informací) vs. negativního (nedostatku informací) od sebe dělily pouhé jednotky procent. Navazující hypotéza zaměřená na vztah absolvování výuky v krizové intervenci a postoj k dostatečnosti informací se k překvapení autorky práce nepotvrdila. V otázce postoje ke schopnosti poskytnutí krizové intervence jsme se dále zaměřili na testování souvislosti s formou studia. V tomto případě se závislost proměnných prokázala.

Poměrně vyrovnaných výsledků jsme se dočkali v případě výzkumné otázky na setkání respondentů s klientem v krizi - 54 % účastníků uvedlo, že se s klientem v krizi setkala. Tuto zkušenost jsme dále v rámci hypotéz zkoumali v dalších souvislostech. První byl jeho vztah vůči postoji k důležitosti vzdělání v krizové intervenci. V tomto případě se však statisticky významná souvislost neprokázala. Další hypotéza zkoumala závislost zkušenosti s klientem v krizi a formy studia. V tomto případě byla jistá statisticky významná souvislost prokázána. Poslední hypotéza v rámci této dílčí výzkumné otázky potom ověřovala souvislost s délkou praxe. Zde se prokázala platnost alternativní hypotézy a statistická závislost proměnných.

V rámci poslední dílčí výzkumné otázky byla zkoumána souvislost zájmu působit v pomáhající profesi a motivovanost k dalšímu vzdělávání respondentů v krizové intervenci – i v tomto případě se statisticky významná závislost prokázala. V deskriptivní části dílčí výzkumné otázky, co respondenty (de)motivuje pro další vzdělávání v krizové intervenci, v drtivé většině případů respondenti volili některou z přednastavených odpovědí. Pomyslné medailové příčky získaly varianty: „považuji ji za důležitou pro svou práci“, „zajímá mě“, „využití pro svépomoc či pomoc blízkým“. Motivovanost ke vzdělávání respondenti prokázali i v případě otázky na to, co je demotivuje, kdy vůbec nejčastěji uváděli, že „nic“. Dále uváděli tyto faktory: „nedostatek času“, „nedostatek financí“, „vysoká cena vzdělávání“.

Závěr

Tématem této diplomové práce bylo vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů. Hlavní motivací autorky k výběru tématu byla blízkost k tématu, zájem o hlubší vhled a přínos pro problematiku. Impulzem byla vlastní profesní zkušenost v oblasti pomáhající profese, při které se setkávám s klienty v krizi. Dále potom kontext výuky krizové intervence, která je ve studovaném programu realizována.

Cílem diplomové práce bylo s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat vzdělání v krizové intervenci jakožto nástroj zvyšování odbornosti a praktických dovedností sociálního pedagoga a ve výzkumném šetření zjistit postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a jejich motivaci se v tomto směru vzdělávat.

Tento cíl byl realizován prostřednictvím zpracování teoretických oddílů s využitím odborné literatury, dále metodologickou a praktickou částí - realizací výzkumného šetření a analýzou dat. Práce byla členěna do jednotlivých kapitol. Při tvorbě diplomové práce jsem čerpala zejména z tištěných pramenů z oblasti pedagogiky, především pedagogiky sociální a psychologie.

V kontextu cíle práce byly úvodní kapitoly zaměřeny na vhled do vymezení stěžejních pojmů práce, teoretického backgroundu a taktéž na nahlédnutí do tematiky skrze současný stav poznání v dané oblasti a výzkumů. Studium zdrojů ukázalo, že výzkumných šetření v dané oblasti není mnoho, zdá se, že sociální pedagogika, resp. sociální pedagog a studium krizové intervence poskytuje značný prostor pro další bádání. Zde jsem vnímala ambivalenci, kdy tento fakt tvorbu práce do jisté míry komplikoval - na stranu druhou však věřím, že diplomová práce tak může mít pro problematiku další přínos.

Po tomto vhledu se práce dále zaměřovala na samotný fenomén krize. Krize zde byla charakterizována a přiblížena jako specifický aspekt lidského bytí - a to včetně svého možná skrytého potencialu pro osobnostní rozvoj. Věnovali jsme se jejímu vzniku, průběhu, typologii. V další kapitole jsem se posléze věnovala již možnostem řešení krize, strategiím jejího zvládnání i možnostem pomoci a intervence.

Zde se dostáváme k metodě krizové intervence, která představuje *„specializovanou pomoc osobám, které se ocitly v krizi. Tvoří ji různé formy pomoci,*

kteřé mají za úkol vrátit jedinci jeho psychickou rovnováhu, narušenou kritickou životní událostí.“ Špatenková (2004b, s. 15). Krizová intervence zde byla pojímána komplexně – byla charakterizována, uvedli jsme její specifika, principy. Dále jsme zde přiblížili formy poskytování, etapy jejího procesu či druhy. Krizová intervence byla představena jako odborná práce s člověkem, jenž se ocitl v krizi – a právě zde může sociální pedagog sehrát klíčovou roli. Pozornost byla tedy dále směřována právě na něho.

Sociální pedagog byl nejdříve představen jako profese. Nabídli jsme pohled do historie sociální pedagogiky, předmětu bádání, možností pojetí či vztahu k dalším vědním oborům. V kontextu tématu práce zmiňme zejména specifický vztah k oboru sociální práce. Následně jsme si sociálního pedagoga přiblížili též i jako pomáhajícího profesionála, který může být s krizí u svých klientů nezdřídka kdy konfrontován a stát se tak potencionálním pracovníkem krizové pomoci a intervence.

Jako odborná metoda si profesionální krizová intervence žádá adekvátní průpravu, proto jsme se v práci dále věnovali právě aspektu odborného vzdělávání na poli krizové intervence a kvalifikačním předpokladům. Zde jsme se opět dotkli i oboru sociální práce, resp. pozice sociálního pracovníka. Odkazovali jsme na skutečnost, že zákon o sociálních službách uvádí poskytování krizové pomoci jakožto jednu z kompetencí sociálního pracovníka. Připomeňme, že odbornou způsobilostí k výkonu tohoto postu je mimo jiné právě i vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském programu zaměřeném na sociální pedagogiku, na které byla práce zaměřena. Zmíněny byly taktéž další právní předpisy, kde se s problematikou krizové intervence a krizové pomoci setkáváme. Zde se ukázalo, že problematika právního rámce není záležitostí nikterak jednoduchou.

Dále jsme se věnovali koncepci vzdělávání v krizové intervenci realizovaného v rámci studijních plánů studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové, tato je následně reflektována i ve výzkumném šetření. Pro celostní vhléd do problematiky jsme zmínili kurzy a výcviky v krizové intervenci v rámci dalšího vzdělávání. Časová dotace komplexních výcviků hovořila ve prospěch tvrzení autorů o důležitosti odborné průpravy v teoretické i praktické rovině.

Prostřednictvím těchto částí práce bylo vzdělání v krizové intervenci popsáno a analyzováno jako nástroj zvyšování odbornosti a praktických dovedností sociálního pedagoga. Dále se naše pozornost ubírala na vědecko-výzkumný problém - zjištění

postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a jejich motivaci se v tomto směru vzdělávat.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: Jaké jsou postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a ovlivňují je vybrané aspekty, jaká je motivace studentů se v tomto směru dále vzdělávat? Z hlavní výzkumné otázky byly extrahovány otázky dílčí a na jejich základě byly stanoveny výzkumné předpoklady a hypotézy.

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie. V kontextu cíle práce bylo mým záměrem obsáhnout postoje většího množství respondentů, což právě zvolený kvantitativní přístup umožňuje. Dále jsme chtěli získat relevantní pravdivé odpovědi. Jelikož oblast výzkumného šetření souvisí se studiem oslovených respondentů, bylo nutno uvažovat i nad jejich možnými obavami. Tedy možnost zajištění anonymity a diskrétnosti byl další z aspektů, který vedl k volbě kvantitativního přístupu. Zvolenou výzkumnou strategii jsme následně v práci přiblížili, stejně tak jako i nástroj sběru dat, kterým byl dotazník.

Základní výzkumný soubor tvořili studenti Univerzity Hradec Králové, kteří studují obory sociální pedagogiky v bakalářském či navazujícím magisterském stupni, v denní i kombinované formě studia. Výběrový soubor byl tvořen respondenty, kteří byli ochotni se výzkumného šetření zúčastnit a dotazník vyplnili. Z již výše uvedeného důvodu zajištění diskrétnosti, byla zvolena elektronická forma dotazníkového šetření. Studentům byl dotazník distribuován prostřednictvím emailu, vzhledem ke známému úskalí nízké návratnosti byli studenti oslovováni k účasti opakovaně, sběr dat tak činil celkem 3 měsíce.

Získaná data byla následně kategorizována a analyzována. V práci jsme prostřednictvím tabulek, grafů i slovních popisků prezentovali zjištěná data. Skrze identifikační otázky (resp. odpovědi na ně) byl detailněji přiblížen výzkumný vzorek a zanalyzovány tazatelské otázky. Následně jsme se věnovali vyhodnocení výzkumných předpokladů, ověření hypotéz a deskriptivním částem dílčích výzkumných otázek.

Analýze dat a jejich diskusi jsme věnovali v práci již značný prostor, uvedme si proto nyní pouze některé vybrané. Respondentů se zúčastnilo 126. Pakliže bychom si chtěli představit imaginárního respondenta na základě nejčastějších odpovědí u jednotlivých tazatelských otázek, byla jím: žena do 25 let, studující kombinovanou formu navazujícího magisterského studia v prvním ročníku. Tato by aktuálně

nevykonávala některou z pozic pomáhající profese (na pomyslné druhé pozici se objevil výkon pozice sociálního pracovníka), již absolvovala výuku v krizové intervenci v rámci aktuálního studia a nemá žádnou praxi (příp. praxi do jednoho roku – zde byly výsledky velice vyrovnané). S tímto výsledkem poněkud kontrastuje výsledek, kdy by častěji již měla zkušenost s klientem v krizi.

V otázce jejich postojů by nejčastěji považovala vzdělání v krizové intervenci za důležité, dále by se nejčastěji domnívala, že disponuje spíše nedostatečnými informacemi z oblasti krizové intervence, avšak měla by za to, že poskytnutí krizové intervence by spíše zvládla. Měla by zájem v budoucnu pracovat na pozici pomáhajícího pracovníka. Rovněž by měla zájem se v oblasti krizové intervence dále vzdělávat, přičemž by byla nejčastěji motivována důležitostí vzdělání pro výkon profese a nejčastěji by se ve vztahu k tomuto studiu necítila ničím demotivována.

Výzkumné šetření ukázalo, že respondenti – studenti vnímají vzdělání v krizové intervenci jako důležité (celých 82,2 %) či alespoň jako „spíše důležité“ pro sociálního pedagoga. Až možná překvapivě žádný respondent nezvolil některou ze záporných odpovědí. Tímto byl též naplněn i první výzkumný předpoklad o postoji k důležitosti³².

Hypotéza zaměřená na vliv absolvování výuky v krizové intervenci na postoj k dostatečnosti informací v této oblasti se nepotvrdila. Zde zmiňme ještě velice vyrovnaný poměr pozitivních a negativních variant odpovědí u otázky na dostatečnost informací z dané oblasti, kdy rozdíl byl pouze v jednotkách procent. Přičemž se drtivá většina respondentů vyjadřovala nejistě „spíše“ dostatečné/nedostatečné. Podobně symetrických výsledků žádná z otázek ani vzdáleně nezískala.

Naopak k prokázání statisticky významné souvislosti došlo u předpokladu zvládnutí poskytnutí krizové intervence a formy studia - a to ve prospěch kombinované formy studia. Hypotéza ověřující závislost mezi zkušeností s klientem v krizi a postojem k důležitosti vzdělání v krizové intervenci se poté neprokázala.

Dále respondenti prokázali značnou motivovanost k dalšímu vzdělávání v oblasti krizové intervence. Tyto výsledky korespondují rovněž s těmi, které hovoří ve prospěch jejich zájmu působit v oblasti pomáhajících profesí. Mezi proměnnými byla prokázána statisticky významná souvislost. Jak už jsme zmínili o několik řádků výše u fiktivního

³² VP1: Předpokládáme, že většina studentů bakalářského i magisterského studia považuje vzdělání KI za důležité

respondenta – nejčastějším motivačním faktorem je důležitost vzdělání pro výkon profese, nejčastějším demotivačním potom varianta „nic“.

Ocitáme se nyní na konci diplomové práce zaměřené na vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů. Práce dosáhla cíle, který byl na začátku stanoven - s oporou o odbornou literaturu jsme popsali a analyzovali vzdělání v krizové intervenci jakožto nástroj zvyšování odbornosti a praktických dovedností sociálního pedagoga a ve výzkumném šetření jsme zjistili postoje studentů sociální pedagogiky ke vzdělání v krizové intervenci a jejich motivaci se v tomto směru vzdělávat.

Touto svou prací bych ráda přispěla k rozvoji oboru a relevanci odborného vzdělávání. Výzkumné šetření ukázalo značný zájem studentů o vzdělávání v krizové intervenci. Rovněž i jejich postoj k důležitosti tohoto vzdělání pro sociálního pedagoga obecně. Vzhledem k relativnímu deficitu výzkumů v dotčené oblasti věřím, že i mé výzkumné šetření může přispět k dalším vhledům do problematiky. V rámci dalšího profesního rozvoje a zvyšování kompetencí sociálních pedagogů a příbuzných pomáhajících profesí by práce mohla být podnětná i pro jejich zaměstnavatele a vzdělavatele.

Použité zdroje a literatura

- BAŠTECKÁ, Bohumila a kol. *Psychosociální krizová spolupráce*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4195-6.
- BAŠTECKÁ, Bohumila a kol. *Terénní krizová práce*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0708-X.
- BROŽ, Filip, VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence v kazuistikách*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0811-2.
- CIMRMANNOVÁ, Tereza. *Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu: aplikace v kontextu rodinného násilí*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2205-7.
- COSTELLO, Timothy W., ZALKIND, Sheldon S. *Psychology in Administration: a Research Orientation*. London: Prentice-Hall, 1963. ISBN 10: 0137328672 /13: 9780137328673.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 3. vydání. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-107-0.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- EIS, Zdeněk. *Krize všedního dne*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85424-56-8.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FORETNÍKOVÁ, Kateřina. *Sociální pedagog jako pracovník krizové pomoci a intervence*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce Petr Čech.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807315-185-0.
- HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2009. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-87306-01-7.

- HORSKÁ, Bohuslava. *Základní kurz krizové intervence: studijní materiály*. Brno: Institut expertních služeb. nedatováno.
- HORSKÁ, Bohuslava, LÁSKOVÁ, Andrea, PTÁČEK, Ladislav. *Internet jako cesta pomoci: internetové poradenství pro pomáhající profese*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-034-6.
- HRONCOVÁ, Jolana, HUDECOVÁ, Anna, MATULAYOVÁ, Tatiana. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. ISBN 80-8055-476-5.
- HUTYROVÁ, M. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1190-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- KAST, Verena. *Krize a tvořivý přístup k ní: typy životních krizí, jejich dynamika a možnosti krizové intervence*. Praha: Portál, 2000. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-365-X.
- KLIMPL, Petr. *Psychická krize a intervence v lékařské ordinaci*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-324-3.
- KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk. In: KOLEKTIV, autorů. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2002. ISBN 80-7044-458-4.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra a kol. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

- KUBEČKOVÁ, Eva. *Metoda krizové intervence v praxi sociálního pracovníka*. Olomouc, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.
- KVĚTENSKÁ, Daniela. *Krizová intervence v kontextu sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-435-9.
- LAZARUS, Richard S., FOLKMAN, Susan. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984. ISBN 0826141927, 9780826141927.
- LEVOVÁ, Kamila. *Připravenost studentů sociální pedagogiky na krizové situace v pomáhajících profesích*. Zlín, 2014. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MIRICK, Rebecca, BRIDGER, Joanna a kol. Continuing Education on Suicide Assessment and Crisis Intervention for Social Workers and Other Mental Health Professionals: A Follow-Up Study. *Journal of Teaching in Social Work* [online]. 2016, 36(4), 363-379 [cit. 2019-08-27]. DOI: 10.1080/08841233.2016.1200171. ISSN 0884-1233. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08841233.2016.1200171>
- MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci*. 1. vyd., Praha: Avicenum, 1971. ISBN 08-030-71.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 8020005250.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- O'REILLY, Ayn Embar-Seddon a PASS, Allan D. Crisis intervention. *Salem Press Encyclopedia of Health* [online]. 2013 [cit. 2019-07-01]. Dostupné z: eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=11&sid=4502517a-7bfc-4022-97e7-5312f46123b3%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZS5zY29wZT1zaXRI#AN=93871870&db=ers
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

- PASQUALI, Elaine Anne, ARNOLD, Helen Margaret a DE BASIO, Nancy. *Mental health nursing: a holistic approach*. St. Louis, Baltimore, Toronto. The C. V. Mosby Company. 3. ed, 1989.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.
- Programy a obory. *Portál Univerzita Tomáše Bati ve zlíně - IS/STAG: Prohlížení* [online]. nedatováno [cit. 2020-10-02]. Dostupné z: https://stag.utb.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDE1N7AQZmQAsTmKSxJLUr1TK8E8EV1LIyNjY3MjA2MzC1MTc3MTQ0szoAwDAOQnuuM4AAAA
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Předmět: Krizová intervence. *Portál Univerzita Hradec Králové - IS/STAG: Prohlížení* [online]. nedatováno [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAQAGMjI1NjQyEwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NTc0AAAAA**#prohlizeniSearchResult
- Předmět: Základy krizové intervence. *Portál Univerzita Hradec Králové - IS/STAG: Prohlížení* [online]. nedatováno [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAQAGMjI1NjQyEwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NTg0AAAAA**#prohlizeniSearchResult
- *REMEDIUM Praha: Vzdělávání* [online]. nedatováno [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: <http://www.remedium.cz/vzdelavaci-programy/vzdelavaci-programy.php>
- RŮŽIČKA, Michal. *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3305-9.

- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- SLANINOVÁ, Gabriela. *Hodnocení výuky v předmětech Základy krizové intervence a Krizová intervence: Výstup z projektu FRVŠ 2010* [online]. 2010 [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: lide.uhk.cz/pdf/ucitel/slaniga1/Hodnoceni%20výuky_FRVŠ_2010.htm
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004a. ISBN 80-247-0888-4.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize a krizová intervence*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5327-0.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada, 2004b. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0586-9.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krizová intervence pro praxi*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2624-3.
- ŠVARC, Jiří. *Principy krizové intervence. Psychiatrie pro praxi*. 2003, 17.(6), 277-278. ISSN - 1213-0508. Dostupné také z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2003/06/10.pdf>
- THOM, René. *Krize a katastrofa*. Sborník: Pojem krize v dnešním myšlení. Filosofický ústav AV ČR, Praha, 1992.
- TICHÝ, David. *Krizová intervence v pedagogické praxi* [online]. Moravskoslezský kraj (odbor školství, mládeže a sportu), 2013 [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: https://www.msk.cz/assets/mas/krizova_intervence_v_pp.pdf.
- UHLÍŘOVÁ, Veronika, KUDLVASROVÁ, Kamila. *Krizová intervence pro sociální pracovníky: příručka*. Nový Bor: Velký vůz Sever, 2013.
- ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-69-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002 dotisk. ISBN 80-246-0015-3.

- VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VODÁČKOVÁ, Daniela a kol. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9.
- Vyhláška č. 55/2011 Sb. ze dne 1. března 2011 o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 20. [Cit. 3. 5. 2020]. Dostupný také z WWW: č. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-55>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. [Cit. 3. 5. 2020]. Dostupný také z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- Vyhláška č. 505/2006 Sb. Ze dne 15. listopadu 2006 kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 64. [Cit. 3. 5. 2020]. Dostupný také z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>
- VYMĚTAL, Jan. *Duševní krize a psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1995. ISBN 80-901773-4-4.
- VYORÁLKOVÁ, Jarmila. *Postoje studentů oboru Sociální pedagogika k vybraným oblastem studia*. Zlín, 2013. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd.
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
- Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37. [Cit. 3. 5. 2020]. Dostupný také z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Seznam grafů

- Graf 1** Pohlaví respondentů
- Graf 2** Věk respondentů
- Graf 3** Forma studia respondentů
- Graf 4** Stupeň studia
- Graf 5** Ročník studia studentů bakalářského stupně studia
- Graf 6** Ročník studia studentů navazujícího magisterského stupně studia
- Graf 7** Aktuální pomáhající profese respondentů
- Graf 8** Absolvování předmětu
- Graf 9** Délka praxe
- Graf 10** Zkušenost s klientem v krizi
- Graf 11** Důležitost vzdělání v krizové intervenci
- Graf 12** Dostatek informací z krizové intervence
- Graf 13** Poskytnutí krizové intervence
- Graf 14** Zájem vykonávat pomáhající profesi
- Graf 15** Zájem o další vzdělávání v krizové intervenci
- Graf 16** Motivace k vzdělávání v krizové intervenci
- Graf 17** Demotivace od vzdělávání v krizové intervenci
- Graf 18** Co nejlépe studenty profesně připravilo na podobné situace?
- Graf 19** Co by pomohlo studentům zvýšit jejich jistotu při řešení podobných situací?
- Graf 20** Tendence využít krizovou intervenci
- Graf 21** Informace o krizové intervenci

Seznam tabulek

- Tabulka 1** Třífázový model krizové intervence
- Tabulka 2** Důležitost vzdělání v krizové intervenci dle stupňů studia
- Tabulka 3** Pozorované četnosti – dostatek informací a absolvování výuky
- Tabulka 4** Očekávané četnosti – dostatek informací a absolvování výuky

Tabulka 5 Schopnost poskytnutí krizové intervence a forma studia

Tabulka 6 Očekávané četnosti – schopnost poskytnutí krizové intervence a forma studia

Tabulka 7 Zážitek setkání s klientem v krizi a vnímání důležitosti vzdělání v KI

Tabulka 8 Očekávané četnosti – zážitek setkání s klientem v krizi a vnímání důležitosti vzdělání v KI

Tabulka 9 Forma studia a zkušenost s klientem v krizi

Tabulka 10 Očekávané četnosti – forma studia a zkušenost s klientem v krizi

Tabulka 11 Pozorované četnosti – délka praxe a zkušenost s klientem v krizi

Tabulka 12 Očekávané četnosti – délka praxe a zkušenost s klientem v krizi

Tabulka 13 Zájem se v KI dále vzdělávat a zájem působit v pomáhající profesi

Tabulka 14 Očekávané četnosti – zájem se v KI dále vzdělávat a zájem působit v pomáhající profesi

Tabulka 15 H1 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Tabulka 16 DVO1 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Tabulka 17 H2 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Tabulka 18 H3 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Tabulka 19 H4 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Tabulka 20 H5 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Seznam obrázků

Obrázek 1 Krizová vlna

Obrázek 2 Vztah sociální pedagogiky k jiným disciplínám

Obrázek 3 Anotace předmětů Základy krizové intervence

Obrázek 4 Anotace předmětů Krizová intervence

Obrázek 5 Příklady užitečných otázek při krizové intervenci

Seznam příloh

Příloha A: Grafické znázornění výsledků šetření Levové (2014)

Příloha B: Grafické znázornění výsledků šetření Slaninové (2010)

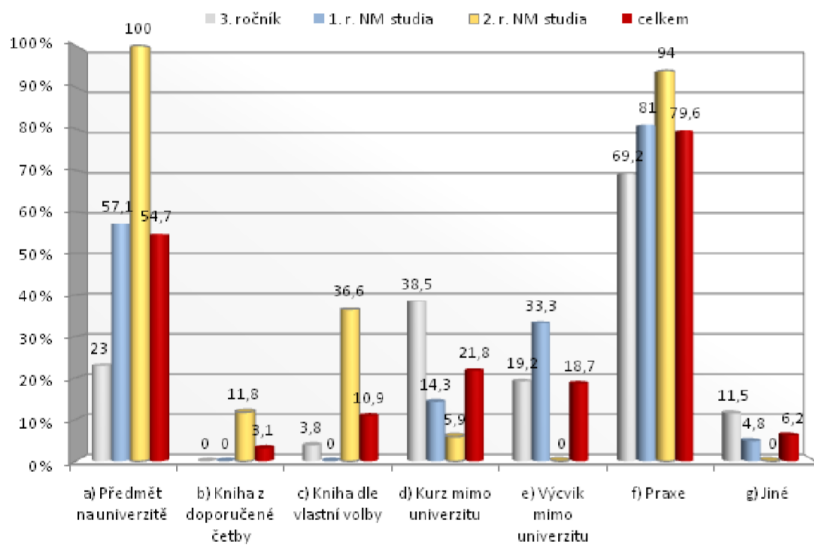
Příloha C: Příklady užitečných otázek při krizové intervenci

Příloha D: Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 110

Příloha E: Dotazník k výzkumnému šetření

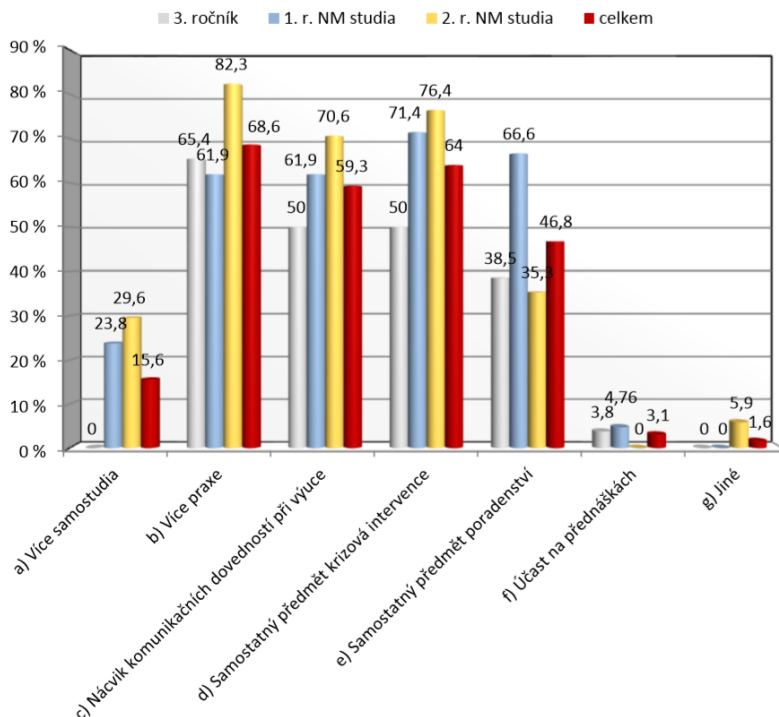
Příloha F: Kontingenční tabulky výpočtu testového kritéria chí-kvadrátu

Příloha A: Grafické znázornění výsledků šetření Levové (2014)



Graf 18 Co nejlépe studenty profesně připravilo na podobné situace?

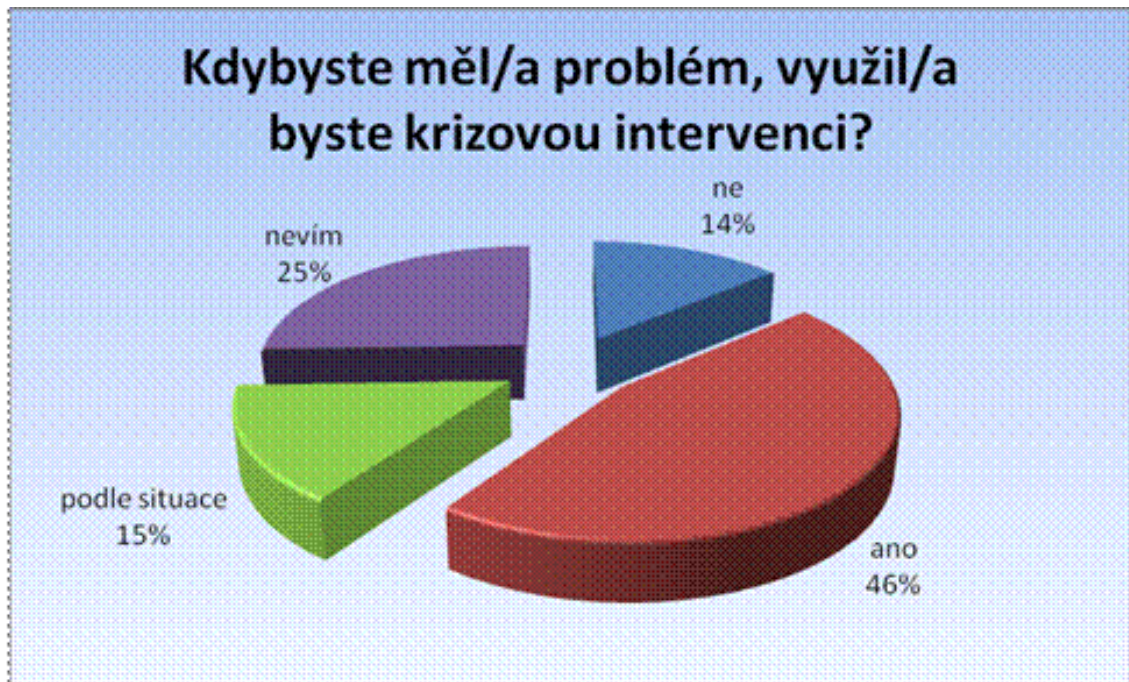
Zdroj: Levová, 2014, s. 77



Graf 19 Co by pomohlo studentům zvýšit jejich jistotu při řešení podobných situací?

Zdroj: Levová, 2014, s. 77

Příloha B: Grafické znázornění výsledků šetření Slaninové (2010)



Graf 20 Tendence využít krizovou intervenci

Zdroj: Slaninová, 2010



Graf 21 Informace o krizové intervenci

Zdroj: Slaninová, 2010

Příloha C: Příklady užitečných otázek při krizové intervenci

Jednotlivé otázky mohou patřit do několika kategorií, mohou mít více záměrů a cílů. Některé nelze jednoznačně zařadit pouze do jedné kategorie.

Otázky mapující, co se děje a co spolu máme dělat:

Co se stalo?

Co vyvolalo tento stav?

Co tomu předcházelo?

Jak dlouho to trvá? Co byla ta poslední věc, která vás přinutila za mnou přijít? Co by vám teď ode mě pomohlo, abyste mi mohl(a) říci, co se děje?

Co teď ode mě potřebujete?

Otázky na průběh, otázky kotvící:

Je to, co teď spolu děláme (řešíme, o čem mluvíme...), to, co potřebujete?

Nezapomněl(a) jsem na něco z toho, o čem jste mluvil(a)?

Co rozhodně nemám dělat (říkat)?

Co z toho, o čem jsme teď mluvili (co jsme řešili), se vám zdá užitečné?

Jak se teď cítíte? / Co to s vámi dělá?

Na co myslíte? / Co vám běží hlavou?

Co se právě teď děje?

Cirkulární otázky:

Co si o vašem trápení myslí...X...?

Kdo jiný si ještě dělá starosti?

Kdybich byl(a) a poslouchal(a) vás teď, co bych vám na to řekl(a)?

Kdo by nejvíce ocenil, kdyby se situace vyřešila?

Otázky na zdroje v člověku: *Každý disponujeme schopnostmi si pomoci, najít řešení, jen těchto schopností nevyužíváme, ba o nich často ani nevíme. Cílem otázek na zdroje je vytáhnout konkrétní schopnost člověka na světlo.*

Už jste se s něčím podobným v životě setkal(a)?

Co jste s tím dělal(a)?

Jak vám to teď může pomoci?

Otázky mapující možnosti zhoršení situace a jeho zdroje:

Jak se vám podařilo zabránit tomu, aby se situace zhoršila?

Jak by to vypadalo, kdyby se situace ještě zhoršovala?

Co nejhoršího by se mohlo stát?

Co by mohlo způsobit zhoršení?

Co děláte pro to, aby se situace nezhoršovala?

Kde pro to berete sílu?

Obrázek 5 Příklady užitečných otázek při krizové intervenci

Zdroj: Uhlířová, Kudlvasrová (2013, s.7)

Příloha D: Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 110

(1) Předpokladem k výkonu povolání sociálního pracovníka je plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost podle tohoto zákona.

(2) Bezúhonnost se posuzuje a prokazuje podle § 79 odst. 2 a odst. 3 věty první až třetí.

(3) Zdravotní způsobilost zjišťuje a lékařský posudek o zdravotní způsobilosti vydává registrující poskytovatel zdravotních služeb v oboru všeobecné praktické lékařství nebo v oboru praktický lékař pro děti a dorost a u zaměstnanců poskytovatel pracovnělékařských služeb.

(4) Odbornou způsobilostí k výkonu povolání sociálního pracovníka je

a) vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost,

b) vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu.

(5) Odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka při poskytování sociálních služeb ve zdravotnických zařízeních lůžkové péče podle § 52 má též sociální pracovník a zdravotně sociální pracovník, který získal způsobilost k výkonu zdravotnického povolání podle zvláštního právního předpisu.

(6) Při uznávání odborné kvalifikace nebo jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie se postupuje podle zvláštního právního předpisu.

Příloha E: Dotazník k výzkumnému šetření

Dobrý den, vážená studentko/vážený studente.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku k výzkumnému šetření pro diplomovou práci: Vzdělání v krizové intervenci z pohledu sociálních pedagogů.

Dotazník je určen studentům oborů „Sociální pedagogika“, „Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních“ a „Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii“ realizovaných Univerzitou Hradec Králové. Dotazníkové výzkumné šetření probíhá zcela anonymně, diskrétně, za zachování etiky výzkumu. Výsledky průzkumu budou posléze k dispozici v uvedené práci. V případě Vašeho zájmu o zaslání odkazu na online verzi diplomové práce mne neváhejte kontaktovat, stejně tak v případě Vašich dalších dotazů.

Vážím si Vašeho zájmu o účast ve výzkumném šetření a děkuji za vyjádření Vašich názorů.

Bc. Lucie Mráz (email: Lucie.Mraz@uhk.cz)

- 1) **Jste:** muž, žena
- 2) **Kolik je vám let?** Méně než 25, 25-34, 35-44, 45-54, 55 a více
- 3) **Jste studentem formy:** prezenční, kombinované
- 4) **Jste studentem stupně:** bakalářského, magisterského
 - a) **Jste studentem bakalářského studia ročníku:** 1. 2., 3., vyššího než 3. (z důvodu prodlužování studia)
 - b) **Jste studentem magisterského studia ročníku:** 1., 2., vyššího než 2. (z důvodu prodlužování studia)
- 5) **Jakou pozici pomáhající profese aktuálně vykonáváte (zaměstnání, stáž, praxe, dobrovolnická činnost apod.)?**

Žádnou, sociální pedagog, sociální pracovník, pracovník v sociálních službách, psycholog, psychoterapeut, etoped, speciální pedagog, adiktolog, jinou - prosím uveďte

- 6) **Absolvoval/a jste již ve Vašem aktuálním studiu Sociální pedagogiky na UHK³³ výuku předmětu Krizová intervence nebo Základy krizové intervence?** Ano, ne
- 7) **Jaká je délka Vaší praxe v pozici sociálního pedagoga či jiné pomáhající profese (zaměstnání, stáž, praxe, dobrovolnická činnost apod.)?**
Žádná nebo méně než 1 rok, 1-5 let, 6-10 let, více než 10 let
- 8) **Setkal/a jste se při svém působení (zaměstnání, stáž, praxe, dobrovolnická činnost apod.) v pozici sociálního pedagoga či jiné pomáhající profese s klientem v krizi?**
Ano, ne
- 9) **Považujete vzdělání v krizové intervenci za důležité pro sociálního pedagoga?**
Důležité, spíše důležité, spíše nedůležité, nedůležité
- 10) **Informace z oblasti krizové intervence, kterými disponujete, považujete za:**
Dostatečné, spíše dostatečné, spíše nedostatečné, nedostatečné
- 11) **Domníváte se, že byste poskytnutí krizové intervence klientovi v krizi:**
Zvládl/a, spíše zvládl/a, spíše nezvládl/a, nezvládl/a
- 12) **Máte zájem v budoucnu pracovat či jinak působit (dobrovolnická činnost, stáž apod.) jako sociální pedagog či jiná pomáhající profese? ano, spíše ano, spíše ne, ne**
- 13) **Máte zájem se v krizové intervenci dále vzdělávat?**
ano, spíše ano, spíše ne, ne
- 14) **Co Vás motivuje dále se vzdělávat v krizové intervenci? (lze zaškrtnout i více odpovědí):** Baví mě, zajímá mě, považuji ji za důležitou pro svou práci, možnost karierního postupu, vyšší platové ohodnocení, využití pro svépomoc či pomoc blízkým, rád/a se vzdělávám, možnost bezplatného absolvování, pozitivní zkušenost se vzděláváním v KI³⁴ v rámci studia na UHK, pozitivní zkušenost se vzděláváním v KI mimo studium na UHK, jiný důvod – prosím uveďte, nic
- 15) **Co Vás demotivuje od toho se v krizové intervenci dále vzdělávat? (lze zaškrtnout i více odpovědí)** Nebaví mě, nezajímá mě, jsem v ní již plně vzdělán/a,

³³ Zkratkou „UHK“ označujeme Univerzitu Hradec Králové

³⁴ Zkratkou „KI“ označujeme krizovou intervenci

považuji ji za nedůležitou pro svou práci, nenacházím pro ni využití pro svépomoc či pomoc blízkým, nedostatek času, nedostatek financí, přehlcenost informacemi, rodinné důvody, zdravotní stav, negativní zkušenost se vzděláváním v KI realizovaného v rámci studia na UHK, negativní zkušenost se vzděláváním v KI mimo studium na UHK, negativní zkušenost s kurzy, výcviky apod., vysoká cena vzdělávání, vzdálenost vzdělávání, jiný důvod - prosím uveďte, nic

Hotovo, děkuji za Vaši spolupráci!

Příloha F: Kontingenční tabulky výpočtu testového kritéria chí-kvadrátu

Tabulka 17 H1 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Zdroj: vlastní výzkum

Dostatek informací	Absolvování výuky		celkem
	ano	ne	
Dostatečné a spíše dostatečné	0,501843	1,254608	1,756452
Nedostatečné a spíše nedostatečné	0,486161	1,215402	1,701563
celkem	0,988004	2,47001	3,458014

Tabulka 18 DVO1 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Zdroj: vlastní výzkum

Forma studia	Schopnost poskytnutí KI		celkem
	Zvládl/a a spíše zvládl/a	Nezvládl/a a spíše nezvládl	
prezenční	1,812861	4,044074	5,856935
kombinované	1,756209	3,917697	5,673906
celkem	3,56907	7,961771	11,53084

Tabulka 19 H2 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Zdroj: vlastní výzkum

Zkušenost setkání s klientem v krizi	Důležitost vzdělání v KI		celkem
	důležité	spíše důležité	
ano	0,000287	0,001358	0,001645
ne	0,000337	0,001592	0,001929
celkem	0,000624	0,00295	0,003575

Tabulka 20 H3 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Zdroj: vlastní výzkum

Forma studia	Zkušenost setkání s klientem v krizi		celkem
	ano	ne	
prezenční	4,640109	5,440127	10,08024
kombinovaná	4,495105	5,270123	9,765229
celkem	9,135214	10,71025	19,84547

Tabulka 21 H4 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Zdroj: vlastní výzkum

Délka praxe	Zkušenost setkání s klientem v krizi		celkem
	ne	ano	
žádná	8,29885057	7,07843137	15,3773
méně než jeden rok	0,24593628	0,20976918	0,45571
1-5 let	4,59770115	3,92156863	8,51927
6-10 let	5,98412698	5,10410831	11,0882
více než 10 let	1,53256705	1,30718954	2,83976
celkem	20,659182	17,621067	38,2802

Tabulka 22 H5 výpočet testového kritéria chí-kvadrátu

Zdroj: vlastní výzkum

Zájem od další vzdělávání v KI	Zájem působit v pomáhající profesi		celkem
	ano a spíše ano	ne a spíše ne	
ano a spíše ano	0,34632	2,380952	2,727273
ne a spíše ne	2,077922	14,28571	16,36364
celkem	2,424242	16,66667	19,09091