



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Empatie a asertivita v pomáhajících profesích

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika

Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Petra Glaserová**

Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



Empathy and Assertiveness in Assisting Professions

Master thesis

Study programme: N7506 – Special Education

Study branch: 7506T002 – Special Education

Author: **Bc. Petra Glaserová**

Supervisor: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Glaserová**
Osobní číslo: **P14000542**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Empatie a asertivita v pomáhajících profesích**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Zjistit, zda existuje souvislost mezi dobou vykonávané praxe a mírou empatie u lidí, kteří vykonávají pomáhající profese. Popsat fenomén asertivního chování jako možnou prevenci ztráty empatie a syndromu vyhoření.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Nestandardizovaný dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- HONZÁK, R., NOVOTNÁ, V., 2006. Jak se asertivně prosadit. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1226-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. Hořet, ale nevyhořet. 2. přeprac. vyd. Kostelní vydří: Kamelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-5.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2013. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. 1. vyd. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-331-3.
- NOVÁK, T., 2011. Péče o pečující: jak být pečovatelem také sám sobě. 1. vyd. Brno: Moravskoslezský kruh. ISBN 978-80-254-9149-2.
- PREKOP, J., 2004. Empatie: vcítění v každodenním životě. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0672-5.
- VALISOVÁ, A., 2002. Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-86642-03-08.

Vedoucí diplomové práce:

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

23. dubna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2016

doc. RNDr. Miroslav Brzák, CSc.
děkan

L.S.

PaedDr. BcLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Mé poděkování patří ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D. za odborné vedení, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Hlavně však za nekonečnou trpělivost a respekt k mému pracovnímu tempu. Byla vždy připravená ke spolupráci, když jsem pilně pracovala a naopak vždy trpělivě a s pochopením vyčkávala, když jsem nepracovala vůbec. Jsem velmi vděčná za její přístup k lidem a jejich možnostem.

Bc. Petra Glaserová

ANOTACE

Název diplomové práce: Empatie a asertivita v pomáhajících profesích

Jméno a příjmení autora: Bc. Petra Glaserová

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2017/2018

Vedoucí diplomové práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Diplomová práce se zaměřuje na vzájemný vztah empatie a schopnost asertivity v oblasti pomáhajících profesí. Zkoumá, zda a jak schopnost asertivity ovlivňuje míru empatie pomáhajících pracovníků v dlouhodobé praxi, a zda může znamenat asertivní jednání ochranu před syndromem vyhoření. Práce je zaměřena na specifické prostředí dětských domovů. Zohledňuje pohled pomáhajících pracovníků i pohled klientů dětského domova. Reflektuje schopnost empatie a dovednost asertivního jednání pracovníků dětských domovů.

Klíčová slova

empatie, asertivita, syndrom vyhoření, pomáhající profese, doprovázení, soucítění, komunikace, naslouchání

ANNOTATION

Title of the diploma thesis: Empathy and Assertiveness in Assisting Professions

Author: Bc. Petra Glaserová

Academic year of the diploma thesis submission: 2017/2018

Supervisor: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, ThD.

The diploma thesis is focused on the relationship of empathy and assertiveness in the field of helping professions. There is examined whether and how assertiveness influences the degree of empathy by assisting workers in long-term practice, and whether the assertive behaviour can protect people from a burnout syndrome. The work is focused on the specific environment of children's homes. It takes the help workers and the children's home clients opinion into account. Based on testimonies of both participants, there is evaluated the empathy and skill of assertive behaviour of a selected sample in this specific environment.

Keywords

empathy, assertiveness, burnout syndrome, helping profession, accompaniment, sympathy, communication, listening

Obsah	
ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Empatie.....	11
1.1 Vymezení pojmu empatie	11
1.2 Vývoj pojmu empatie.....	12
1.3 Současný koncept empatie	16
1.4 Jednotlivé koncepce empatie.....	18
1.4.1 Kognitivní koncepce empatie.....	19
1.4.2 Emocionálně kognitivní koncepce empatie.....	20
1.4.3 Multifázové koncepce empatie.....	20
1.4.4 Multidimenzionální koncepce empatie	23
1.5 Aspekty, vývojové teorie a důsledky empatie.....	26
1.5.1 Fylogenetické aspekty	26
1.5.2 Ontogenetické aspekty.....	29
1.5.3 Vývojová teorie empatie dle M. L. Hoffmana	31
1.5.4 Důsledky empatie.....	34
1.5.5 Kognitivní důsledky empatie	34
1.6 Komunikační základy empatie.....	36
1.6.1 Nejznámější kanály neverbální komunikace	37
1.7 Utváření empatie v průběhu vývoje osobnosti.....	39
1.8 Osobnostně psychologické předpoklady empatie	44
1.9 Měření empatie	46
2 Pomáhající profese.....	48
2.1 Vnitřní motivace pomáhajících	48
2.2 Vztah mezi klientem a pomáhajícím.....	52
2.3 Moc pomáhajících.....	56
2.4 Sociálně inteligentní pomáhání	62
2.5 Doprovázení versus vychovávání	68
2.5.1 Doprovázení laické a profesionální.....	69
2.6 Pomáhání pomáhajícím.....	71
3 Asertivní předpoklady v pomáhání.....	75
3.1 Vymezení pojmů	75

3.2 Asertivní komunikace	76
3.3 Dovednosti pro asertivní komunikaci	76
3.4 Asertivní naslouchání.....	77
3.5 Asertivní způsob jednání.....	80
3.6 Vliv myšlení na asertivní komunikaci.....	83
3.7 Asertivní práva	85
3.8 Vliv emocí na asertivní jednání.....	86
PRATICKÁ ČÁST	88
4 Metodologické aspekty práce.....	90
4.1 Cíl práce	90
4.2 Stanovené hypotézy a výzkumné otázky	90
4.3 Charakteristika zařízení.....	91
4.4 Popis zkoumaného vzorku	91
5 Analýza a interpretace dat	92
5.1 Dotazníkové šetření a grafy	92
5.2 Šetření pomocí rozhovoru	123
5.3 Popis zkoumaného vzorku	124
5.4 Kazuistiky zkoumaných objektů	124
5.5 Rozhovory s bývalými klienty	137
5.6 Vyhodnocení rozhovorů.....	140
5.7 Komparace postojů jednotlivých klientů	142
6 Souhrnné vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek	147
7 Doporučení a závěr	149
8 Seznam použitých informačních zdrojů	151
9 Seznam příloh.....	155
10 Přílohy.....	156

ÚVOD

Každé společenství, lidstvo nevyjímaje, se projevuje určitými rysy, které jsou v důsledku jejich opakování časem považovány za charakteristické. V lidské společnosti je od nepaměti takovým rysem vzájemné pomáhání. Už v dávných dobách pravěku si lidé patrně uvědomovali, že je to právě vzájemná spolupráce a podpora, co jim umožní přežít. Toto uvědomění pak vedlo k sdružování pravěkých lidí do tlup a dalších společenství v průběhu celé evoluce. Objevili se první profesionální pomahači. Jejich představiteli byli šamané a kouzelníci. Dnešní profesionální pomáhání vykrystalizovalo do specifických oborů a jeho podoba se od těchto oborů odvíjí. Tato diplomová práce se zabývá pomáháním dětem v dětském domově. Dětem, které jsou zcela závislé na osobnosti svého vychovatele. Vychovatel je v tomto specifickém prostředí rádcem a průvodcem v jejich důležité životní etapě, v dětství a dospívání. Teoretická část práce se proto zabývá popisem empatie, prosociálního chování, asertivity a také různých úskalí, která s touto profesí úzce souvisí. Praktická část pak navazuje výzkumem prováděným v prostředí dětských domovů.

„Téma soucítění nijak nesouvisí s náboženstvím. Je to věc celého lidstva, sjednocující podmínka přežití lidské rasy.“

Dalajláma

TEORETICKÁ ČÁST

1 Empatie

„Empatizovat znamená vidět očima druhého člověka, slyšet ušima druhého člověka a cítit jeho srdcem.“ Alfred Adler

1.1 Vymezení pojmu empatie

Empatie bývá často definována, jako ojedinělá schopnost pochopení druhých, kterou nemusí disponovat všichni jedinci. Je otázkou, zda vrozené dispozice k empatii mají všichni lidé, avšak vlivem různých životních zkušeností v průběhu svého vývoje jejich míra empatie otupuje či naopak sílí. Ačkoliv se to zdá nemožné, schopnost empatie je v důsledku dlouhodobého zkoumání tohoto fenoménu měřitelná. Vědecké bádání v této nesnadno uchopitelné oblasti bylo naměřeno nejen na konkretizaci a vymezení empatie a její měřitelnosti. Zabývalo a stále se zabývá také charakterovými vlastnostmi lidí, více či méně empatických, a vztahem mezi těmito vlastnostmi a mírou empatie, kterou lidé vykazují. Zda se dá empatii naučit a za jakých podmínek či jaké faktory rozvoj empatie u člověka podporují, bylo a je dalším tématem bádání v dané oblasti. Je zřejmé, že fenomén empatie nabízí velmi rozsáhlé pole působnosti pro dotazování a hledání odpovědí.

Podstatou empatie je podle tvrzení, jež je podloženo pozorováním, zkušeností a úsudkem, že člověk má specifickou schopnost vžívat se do psychického stavu jiného člověka, s kterým je v bezprostředním kontaktu, přičemž toto vžívání vyvolává psychické procesy, prostřednictvím kterých si člověk umí vyvolat obsahy afektů, emocí a myšlenek, které probíhají v jiném člověku, i jejich souvislosti a tak dospívá k jeho pochopení (Buda, 1985, s. 18). Když budeme empatii vnímat jako pouhé porozumění, kterého se dá dosáhnout na základě pozorování, vyhodnocení informací získaných od objektu porozumění, na základě znalostí jeho sociální situace apod., můžeme sice dosáhnout toho, že druhému člověku porozumíme, nikdy však nedocílíme toho, že opravdu ucítíme jeho bolest, strach a další specifické psychické obsahy. Jde pak o porozumění, které má intelektuální, racionální charakter, nejde však o vnímání a chápání

citových vztahů. Pochopit individuální emocionální život druhého člověka je velmi těžké.

1.2 Vývoj pojmu empatie

Dle autorů, (Gavrilova, 1975; Jagielska-Zeleniewska, 1978; Wispé, 1987; Buda, 1985; Davis, 1996; Verducci, 2000), kteří se zabývali vývojem pojmu empatie lze říci, že tomuto pojmu předcházely dva sémanticky blízké pojmy. Pojem sympatie a pojem vcítění. Pro řecké starověké filozofy pojem sympatie označoval duchovní jednotu všech věcí, z čehož vyplývá i schopnost člověka porozumět druhému člověku.

Během 18. a 19. století se stal pojem sympatie významnou součástí etických úvah anglických a německých filozofů, kde byl prezentován jako vlastnost lidské duše, která tvoří základ soucitu, svědomí, spravedlnosti a altruismu, čímž zásadně ovlivňuje kvalitu lidských vztahů. Takto chápaný pojem sympatie vytvářel opěrný pilíř morální filozofie, kterou vytvořil anglický filozof D. Hume (1668), který mimo jiné tvrdil, že sympatie je zdrojem sociálního zájmu člověka o druhé. Dle osvícenského filozofa A. Smithe sympatie tvoří základ soudů, které se týkají jednání druhých osob i jednání vlastní osoby a představuje vrozený nástroj, jež slouží k regulaci egoistického chování člověka (Mlčák, 2010, s. 73). Podle Gavrilové (1975), anglický filozof H. Spencer (1870) vnímal pojem empatie jako schopnost člověka soucítit s druhými a vyjadřovat svou spoluúčast na jejich osudu. Děлил sympatii na intelektuální a instinktivní. U instinktivní sympatie jde podle něj o emocionální nákazu a u intelektuální o soucit, který se u lidí, stejně jako u všech společensky žijících biologických druhů vyvinul vlivem jejich sociálních interakcí, které primárně sloužily k udržení adaptace (Mlčák, 2010, s. 74).

Rozlišovat mezi pojmem sympatie a empatie se pokusila L. Wispé (1986). Ta uvedla, že pojem sympatie byl uvedený do literatury již v 18. století. Vztahuje se ke zvýšenému uvědomování utrpení jiné osoby, které by mělo být nějak zmírněno. Empatie, uvedená do bibliografie ve 20. století T. Lippsem a E. Titchenerem, se vztahuje k pokusu jedince o sebeuvědomění a chápání

pozitivních a negativních prožitků jiného já. Sympatie zahrnuje spíše pasivní zaměření pozorovatele na trpícího člověka a zlepšení jeho nežádoucího stavu, zatímco empatie zahrnuje spíše aktivní substituci sebe na místo druhého. Sympatie je svou podstatou spíše sociální vztahový fenomén, zatímco empatie představuje způsob sociálního poznávání. V současné psychologické literatuře se pojmu sympatie používá také k vyjádření tendence jedince prožívat pocity náklonnosti, úcty či přijetí vůči jiné osobě. U empatie se, na rozdíl od sympatie, mnohem víc zdůrazňuje propojení intrapersonálních a interpersonálních aspektů (Mlčálk, 2010, s. 75).

Pojmu empatie předcházela také pojem vcítění, který má svůj původ v oblasti německé estetiky 19. století, v níž se začalo uvažovat o fenoménu emocionálního vztahu mezi estetickými objekty a lidskými pozorovateli, kteří svými pocity přispívají k vnímání umělecké formy. K prvním, kteří uvažovali o existenci specifického procesu, v němž se do objektivních uměleckých forem symbolicky promítají lidské emoce, byl F. Vischer. Jeho syn R. Vischer nazval tento spontánně probíhající proces, při kterém člověk promítá své pocity do určitého objektu prostřednictvím své mystické touhy vytvořit jednotu s přírodou, německým výrazem „Einführung“, tj. vcítění. Einführung tak byl chápán jako estetický prožitek, který vzniká objektivizací sebeprožitku (Mlčák, 2010, s. 75).

V roce 1903 psycholog T. Lipps popsal pojem vcítění jako specifický druh poznání, ve kterém zdůraznil jeho emocionální aspekty. Proces vcítění je podle něj založen na pozorování a uvědomování druhého člověka, na napodobování jeho projevů a na snaze představit si vlastní prožitky. Tento proces pak umožňuje sebezpoznávání a může vést k altruistickému jednání. V současné době jde o počátek vědeckého výzkumu fenoménu empatie v oblasti psychologie.

V roce 1909 vytvořil hlavní představitel amerického strukturalismu, E. Titchener, pojem „empathy“. Tento pojem zpočátku vysvětloval jako proces zlidšťování objektů vcitováním se do nich. Později pak jako projekci, při níž si jedinec uvědomuje a sdílí pocity s percipovanou osobou. Nic méně pojem empathy je jazykově blízký pojmu empatheia, o kterém hovořil již Aristoteles ve svém díle *Rétorika*, kde mu dával smysl silné emoce či vášně.

O vcítění se zmiňuje také ve svých pracích zakladatel psychoanalýzy S. Freud, který jej chápe jako přirozenou součást terapie. K jednomu z Freudových příznivců patřil švýcarský protestantský kněz Oscar Pfister, který se v jednom z dopisů Freuda ptal, na co by se měli zejména začátečníci v analytické praxi soustředit. Freud odpověděl, aby neusiloval o léčení, ale o co nejdokonalejší pochopení pacienta. Pokud se to podaří, terapie půjde sama od sebe (Buda, 1985, s. 39).

V těchto Freudových slovech se skrývá empirický poznatek, který badatelé v oblasti empatie později často popisovali. Svěrázná komunikační situace, když člověka hluboce pochopí, umožňuje mimořádný duševní kontakt, v rámci kterého vidí osobnost sebe samu v čistém zrcadle. Freud pokládal za hlavní úkol terapeuta stát se pro pacienta zrcadlem jeho sebepoznání. Za předpoklad analytického porozumění považoval vžívání, kdy středobodem celého procesu je to, že pozornost vzdalující se od sebe samé, zapomínající na sebe samu, dostává nový rámec a nový obsah tím, že se snaží naplnit subjektivní prožívání a hranice prožívání druhého člověka. Vžívání se pak objevuje jako schopnost, kterou lze rekonstruovat vnitřní systém nejen druhého člověka, ale i mnohých dalších lidí, teoreticky kohokoliv. Podstatou je tedy pružná adaptace na druhé, rezonance na duševní události kterékoli osobnosti. Vžívající se osobnost tedy nesplyne s tím druhým, ale je schopná sama zpřítomnit v sobě jeho emotivní a kognitivní stavy. Prostřednictvím toho se složité chápání druhého člověka fixuje v paměti, kde se dá vyhledat a objektivizovat (Buda, 1985, s. 40). Freud považoval téměř za samozřejmé, že v analytické situaci probíhá právě toto. Demonstroval tento proces popisováním svých případů, v knihách, které věnoval analýze snů, chybným úkonům, nebo vtipům, tak i pozdějšími ilustracemi svých teoretických studií. Jako koncepci tento proces však neformuloval. Přesto však o této neformulované koncepci jeho pozdější žáci nepochybují a pokládají ji jako samozřejmou a metoda porozumění vžíváním je tak výdobytkem psychoanalýzy. Jde o stálý a velmi významný prvek tohoto oboru, a to i přesto, že v osamostatněných psychoanalytických školách byla velká snaha popřít z původní psychoanalýzy, co možná nejvíc. Např. ve směrech Adlerovské či Jungovské psychologii byla vytvořena silná teoretická opozice, která se vlivem desetiletí upevňování své

samostatnosti v mnohých teoretických otázkách vrací k původnímu analytickému chápání. Nejradikálněji se s Freudem rozešel Adler, který ve své individuální psychologii sice zachoval minimum analytických prvků, a přesto nejvíce používal porozumění vžíváním. Ve Spojených státech, kam se jeho škola přenesla ve třicátých letech minulého století, nakonec právě on dospěl k formulování pojmu empatie (Mlčák, 2013).

Kognitivně orientované pojetí terapeutického vcítění koncipované ranými představiteli psychoanalýzy se však později ukázalo, jako problematické. Pro některé představitele neopsychoanalýzy nebylo snadné akceptovat myšlenku, že terapeut může prožívat emoce, aniž by jimi byl ovlivněn. Tito autoři začali proto chápat empatii ve smyslu emocionálně kognitivního komplexu, zahrnujícího současně citové i poznávací procesy (Mlčák, 2010, s. 76). Např. H. S. Sullivan, jeden z předních představitelů neopsychoanalýzy zdůrazňoval význam interpersonálního vztahu mezi terapeutem a klientem. Terapeut se podle něj zapojuje aktivně do emocionálního klientova světa pomocí vcítění, přičemž chápal vcítění, jako nejen terapeutický prvek, ale i jako jeden z rozhodujících faktorů, které ovlivňují ranou socializaci dítěte (Sullivan, 1953).

Velký význam získal pojem empatie postupně nejen na poli psychoterapie, ale i v oblasti sociální a vývojové psychologie. V obou těchto akademických disciplínách byla empatie konceptualizována jako proces porozumění druhému člověku. Současně byla v jejím chápání stále více akcentována kognitivní aktivita pozorovatele (Mlčák, 2010, s. 76).

K prvním autorům, kteří začali zdůrazňovat kognitivní aspekty empatie, patří např. G. H. Mead, jehož koncepce symbolické interakce měla největší vliv na pozdější kognitivní chápání empatie. Podstatou symbolické interakce je přijímání role druhých osob, přičemž přijímání role znamená schopnost představit si percepce, myšlenky a motivy, které v určité situaci pozorovaná osoba odkrývá a na tomto základě pak předvídat její reakce. Tuto schopnost rozvíjí děti, ale i dospělí během procesu učení (Mead, 1934).

J. Piaget ve svém díle pak nazývá decentrací dovednost dítěte odhlédnout od zaměření na sebe. K této decentraci dochází podle něj v ontogenezi. Dítě na začátku svého sociálního vývoje není schopno rozlišit mezi prožitkem svým a

prožitkem jiných lidí, tohoto rozlišení se naučí během vývoje získáváním kognitivní dovednosti, kterou nazývá právě decentrací (Piaget, 1932). Zmíněné koncepty decentrace a přijímání rolí významně ovlivnily pozdější výzkumy empatie zejména v oblasti vývojové psychologie (Mlčák, 2010, s. 77).

1.3 Současný koncept empatie

Teoretické i empirické zkoumání empatie je provázeno mnoha teoretickými, terminologickými i metodologickými obtížemi. Jedním z důvodů těchto obtíží je, že byla empatie zkoumána ve dvou odlišných a odděleně se vyvíjejících oblastech. Byla studována v teoretických psychologických vědách, zejména v sociální a vývojové psychologii, ale současně také v aplikační psychologické oblasti, v psychoterapii. Psychoterapie však preferovala spíše otázky praktického využití empatie, zatímco teoretická psychologie se pokoušela objasnit otázku podstaty empatie (Mlčák, 2010, s. 77).

V psychoterapii má dnes empatie klíčovou roli především v rámci terapie zaměřené na klienta, kterou vypracoval R. Rogers a jeho pokračovatelé. Důležitost kognitivních a afektivních aspektů empatie např. uznává přední současný teoretik psychoanalytické terapie T. J. Paolino, který považuje empatii za jeden z rozhodujících předpokladů k tomu, aby se člověk mohl stát terapeutem (Mlčák, 2010, s. 77). V behaviorální psychoterapii však empatie tak výrazný význam nemá. Obě tradiční oblasti psychologického zkoumání zůstávají dodnes odděleny.

Výzkumnou pozornost přitahuje empatie dlouhodobě oblast medicíny. Mnoho studií podle R. Pedersena (2009), dospělo k závěru, že lékařský výcvik a lékařovy pracovní podmínky ovlivňují jeho úroveň empatie a podařilo se prokázat, že u nich existuje signifikantní spojení mezi nižší úrovní jejich empatie a vysokou úrovní jejich stresu.

Z hlediska podstaty empatie, byly vytvořeny tři způsoby konceptualizace v jejím pojetí. S ohledem na obecně užívanou základní klasifikaci psychických jevů, je empatie chápána jako vlastnost, jako stav i jako proces (Mlčák, 2010). V pracích významných teoretiků zkoumajících empatii, např. C. R. Rogerse či M. L. Hoffmana se tyto tři způsoby konceptualizace mohou významově vzájemně

překrývat. Pojem empatie má složitou povahu a klasifikace psychických jevů, která se v psychologii běžně užívá, je komplikovaná. Ze zmíněných tří konceptů, které jsou rozdílné a zároveň oprávněné, navrhuji sjednocení terminologie a užívání významově přesnějších pojmů C. Duanová a C. E. Hillová (1996). Jde o pojmy 1) dispoziční empatie, 2) empatické prožitky, 3) empatický proces. Empatie však může být pojímána v široké konceptuální extenzi. Konceptualizace empatie jako vlastnosti, jevu a procesu odpovídají psychologickému pojetí empatie, avšak pojetí empatie ve smyslu pomáhání nebo pečování rozšiřuje konceptualizaci o další složky. Např. v ošetrovatelství bylo identifikováno existujících konceptualizací celkem pět. V první je chápána empatie jako lidská vlastnost, vrozená lidská schopnost, kterou lze identifikovat i kultivovat. Pro tento druh empatie se užívá také pojmů přirozená, instinktivní, emocionální a bývá vymezována jako schopnost představovat si pocity druhých a sdílet s nimi jejich prožitky, imaginativně si konstruovat jejich postoje a rozumět jejich citům a potřebám. Druhá konceptualizace empatie v ošetrovatelství je klasifikována jako profesionální stav, kde pak jde o naučenou a záměrně využívanou profesionální nebo terapeutickou komunikační dovednost. Tato je však založena na empatii jako lidské vlastnosti, kterou však disponuje pomáhající pracovník, který tak nejen, že na základě empatie jako lidské vlastnosti dokáže přesně vnímat pocity a vnitřní děje klientů, ale zároveň má určitý nadhled a odstup, který mu dovoluje objektivní vyhodnocení konkrétní situace. Bývá klasifikována jako schopnost porozumět klientům v jejich referenčním rámci nebo jako schopnost umět se dívat na svět klientovými očima. Ve třetí konceptualizaci je pak empatie charakterizována jako komunikační proces, ve kterém pomáhající vnímá klientovy emoce a myšlenky a je schopen mu vyjádřit porozumění, toto porozumění následně prožívá klient a zpětně je vyjadřuje pomáhajícímu. Toto pojetí však předpokládá i předešlé konceptualizace, konceptualizaci empatie jako lidské vlastnosti i konceptualizaci jako profesionálního stavu, protože obě tyto konceptualizace v sobě zahrnuje. Bývá vymezována jako sdělování porozumění a její charakteristikou je zaměření na tři stadia komunikačního procesu, která jsou označována např. jako rezonující empatie, expresivní empatie a percipovaná empatie. To znamená, že v první fázi komunikačního procesu dochází k vnímání prožitků klienta pomáhajícím

pracovníkem, ve druhé fázi jde o sdělení porozumění klientovi a ve třetí fázi procesu je pomáhajícím vnímáno to, jak klient ono porozumění přijímá. Méně časté je pak pojetí empatie jako pečování, kdy jde o snahu odborně intervenovat a jednat se zaměřením na uspokojování potřeb klienta, který vnímá takto projevenou empatii jako útěchu a naslouchání. Pátá konceptualizace empatie v ošetrovatelství pak představuje empatii jako speciální vztah, kde se předpokládá, že ve vztahu mezi pomáhajícím a klientem vzniká reciproční vztah, oproštěný od profesionalizace a dochází ke vztahu na bázi přátelství, jehož důsledkem je pak zlepšení fyzického i duševního stavu klienta (Mlčák, 2010, s. 79-80).

Analýzy pojmu empatie v ošetrovatelství nám však pouze ukazují, jak široký pojem empatie je a jak nesnadné je vymezení tohoto pojmu z hlediska konkrétní koncepce. Jednotlivé vnímání a rozlišování různých koncepcí je velmi matoucí. Dnes lze empatii představit jako samostatný pojem. Empatie není však jednotným jevem, jako spíše možností, která se při setkání určitých předpokladů stává skutečností v závislosti na konstelaci daných podmínek. Je výsledkem procesů složených z různých činitelů. Podstatná je celistvost empatie a vzájemná podmíněnost faktorů, které zahrnuje. Při všeobecném vymezení je empatie taková schopnost, pomocí které se osobnost v rámci bezprostřední komunikace s druhým člověkem umí vžít do jeho duševního stavu a na tomto základě umí vycítit a pochopit emoce, motivy a snahy, které tento člověk nevyjadřuje slovy přímým způsobem a které nevyplývají zákonitě z mezilidského vztahu. Hlavním nástrojem pochopení a vcítění je to, že prostřednictvím empatie se v osobnosti vybavují pocity a napětí toho druhého (Buda, 1985, s. 65).

1.4 Jednotlivé koncepce empatie

Emocionální koncepce empatie primárně zdůrazňují její citové aspekty a tím historicky navazují na teoretiky, kteří publikovali své úvahy o problematice sympatie. V těchto koncepcích bývá empatie chápána jako emocionální reakce pozorovatele na pozorované emoce jiné osoby. V těchto koncepcích se zdůrazňuje především mechanismus vcítování se do psychiky druhých osob. Empatie je nejčastěji vymezována jako schopnost, stav či proces, na jehož základě lze dosáhnout citového porozumění chování a prožívání citových psychických jevů u

druhých lidí, předvídat jejich reakce, zejména prostřednictvím procesů identifikace a projekce (Mlčák, 2010, s. 82).

Důležitým představitelem emocionálního přístupu je E. Stotland (Stotland, 1969; Stotland, Sherman, Shaver, 1971). Tento autor představoval empatii jako emocionální reaktivitu pozorovatele, který vnímá emocionální zkušenosti druhých a empatii chápal ve výhradně emocionálním smyslu.

Podobný přístup k empatii mají také např. autoři A. Mehrabian a N. Epstein. V emocionálním konceptu je empatie také vymezována autorkou N. Eisenbergovou či P. A. Millerem. Autorky S. Baron-Cohenová a S. Wheelwrightová (2004), pak na základě toho, jak široce je chápána reakce emocionálního pozorovatele identifikují čtyři způsoby chápání empatie na emocionálním podkladě:

1. **Paralelní empatie**, kdy pocity pozorovatele relativně přesně odpovídají pocitům pozorovaného.
2. **Reaktivní empatie**, kdy pocity pozorovatele jsou sice přiměřené pocitům pozorovaného, ale také jsou ještě rozšířeny o možné další prožitky.
3. **Kontrastní empatie**, kdy pocity pozorovatele pocitům pozorovaného neodpovídají, jsou tedy v kontrastu.
4. **Empatie soucitu**, kdy pozorovatele zahrnují emoce soucitu s distresem pozorovaného.

1.4.1 Kognitivní koncepce empatie

Koncepce vymezující empatii na základě poznávacích aspektů s důrazem na tzv. vmýšlení se do psychiky pozorovaného člověka, jsou koncepce klasifikované jako kognitivní. Vmýšlení se do druhé osoby na základě poznání jeho situace souvisí s pojmem přijímání sociálních rolí, kdy si pozorovatel představuje sám sebe v poznané situaci, tedy roli, pozorované osoby a je schopen pochopit její postoj a dále vyvodit případně její další předpokládané chování. V tomto procesu je však nutná dovednost interpersonální decentrace pozorovatele (Mlčák, 2010).

K nejvýraznějším představitelům kognitivního chápání empatie patří R. Hogan (1969), který empatii vnímá jako proces intelektuálního chápání stavů či

mysli druhého člověka bez skutečného prožívání jeho citů. Empatii pak definuje jako akt, kterým si pro sebe konstruujeme mentální stav jiné osoby (Mlčák, 2010, s. 84). R. Hogan také předpokládá, že empatie hraje důležitou roli ve vývoji morálního charakteru a tvrdí, že empatie pomáhá člověku respektovat normy jeho sociální skupiny, a tím se stávat citlivým k očekávání vrstevníků (Mlčák, 2010, s. 84; cit. podle Hogana, 1973).

V kognitivních koncepcích je empatie často popsána jako synonymum pro koncept intelektuálního přijímání role či pro koncept přijímání perspektivy jiné osoby pozorovatelem (Mlčák, 2010, s. 83).

1.4.2 Emocionálně kognitivní koncepce empatie

Emocionálně kognitivní koncepce stojí na tvrzení těsného propojení emocionálních a kognitivních procesů, kde procesy kognitivní zprostředkovávají emocionální reakce. Pozorovatel na základě poznání následně vnímá emoce pozorovaného a přijímá jeho perspektivu. Takto chápaná empatie byla např. prosazována a postupně propracována v psychoterapeutickém přístupu orientovaném na klienta C. R. Rogersem. V české literatuře se popisu tohoto pojetí empatie věnoval např. Vymětal (1986). Rogers ve svém terapeutickém přístupu orientovaném na klienta zmiňuje pojem **empatické porozumění**. V jeho pojetí je empatie stěžejním bodem a empatické porozumění je pak vyvážená jednota mezi emocionálním vcítěním a kognitivním přijímáním perspektivy pozorované osoby. Proces pomáhání podle něj obsahuje tvořivou atmosféru pro reformulaci hlubokých prožitků klienta, což však předpokládá vstup pomáhajícího do světa klienta, aniž by se pomáhající s klientem identifikoval (Mlčák, 2010, s. 85).

V mezinárodním měřítku je za jednoho z nejvýznamnějších teoretiků v dané oblasti považován M. L. Hoffman, jehož pojetí empatie je možné zařadit též mezi emocionálně kognitivní koncepce empatie.

1.4.3 Multifázové koncepce empatie

V multifázových koncepcích je empatie pojmem klíčovým a je chápána jako proces členěný na navazující, ale zřetelně oddělené fáze, přičemž tento proces zahrnuje kognitivní i emocionální aspekty současně.

Mlčák (2010, s. 86) uvádí že, první multifázovou koncepci empatie vypracoval T. Reik, který patří do generace zakladatelů klasické psychoanalýzy. Podle něj má empatie primárně emocionální charakter a zahrnuje čtyři základní fáze.

1. Identifikace – v první fázi je klient pozorován terapeutem a na základě procesů ztotožnění se v jeho psychice indukují afekty, které se podobají afektům prožívaným a sdělovaným klientem.

2. Inkorporace – ve druhé fázi terapeut začleňuje tyto afektivní zkušenosti do svého já.

3. Rezonance – ve třetí fázi rezonuje nevědomí terapeuta s přijatými afekty od klienta.

4. Oddělení – ve čtvrté fázi terapeut odděluje své subjektivní pocity a domněnky o klientově stavu a zpětně projikuje do klienta to, co od něj přijal.

Tento model však předpokládá, že terapeut dokáže prožívat emoce neutrálně, aniž by jimi byl ovlivněn. Takový předpoklad již však není v moderní psychoanalýze akceptovatelný.

Největším klinickým přínosem podle CH. Duanové a C. E. Hillové (1996), je procesuální chápání empatie, který vymezil G. T. Barrett-Lennard svým **cyklickým modelem empatie**, v němž lze identifikovat tři základní fáze.

1. Fáze probíhá na úrovni terapeuta, vztahuje se k vnitřním procesům empatického naslouchání, rezonance a osobního porozumění.

2. Fáze probíhá na úrovni terapeuta i klienta, týká se komunikovaného, tzn. vysílaného a přijímaného a přesněji vyjadřovaného empatického porozumění.

3. Fáze probíhá na úrovni klienta, odkazuje k přijímané empatii či k empatii založené na zkušenosti, že někdo s danou osobou empatizuje.

Tento model je pak rozpracován do pěti navazujících kroků.

1. Empatické zaměření – terapeut aktivně věnuje pozornost spolu s empatickým zaměřením klientovi, který nějakým způsobem vyjadřuje prožitky, průvodní očekávání či naděje a současně věří, že je terapeut chápe.

2. Empatická rezonance – terapeut či pozorovatel rezonuje s klientem či pozorovanou osobou takovým způsobem, že přímo či nepřímo vyjádřené prožitky se osobě pozorovatele jeví jako blízké, známé.

3. Expresivní empatie – osoba terapeuta verbálně či neverbálně vyjadřuje, že si uvědomuje hloubku pocitů, které osoba klienta prožívá.

4. Přijímaná empatie – klient věnuje dostatečnou pozornost odpovědím terapeuta, přinejmenším formě smyslu, nebo percepci rozsahu zprostředkovaného osobního porozumění ze strany terapeuta.

5. Zpětná vazba – klient pokračuje a shrnuje viditelné sebeexprese způsobem, který umožňuje osobě terapeuta získat zpětnou vazbu. Tato vazba může mít dva aspekty, a to souhlasný nebo korektivní, podle obsahu právě sdíleného pohledu či prožitku vůči osobě klienta (Duanová, Hillová, 1996).

Za předpokladu, že osoba klienta poskytuje další exprese a dává zpětnou vazbu terapeutovi, který si udržuje empatický postoj, cyklický proces pokračuje opět od fáze č. 2, která přináší nový obsah. Z klinického hlediska je velkou předností tohoto modelu možnost měřit procesy, které vznikají v jeho rámci prostřednictvím nezávislých pozorovatelů či participantů tohoto procesu, k čemuž lze využít speciálně vyvinuté hodnotící škály. Teoretické vyjádření však zůstává nadále obtížné, protože v procesuálních modelech byla empatie uspokojivě popsána, nikoli však vysvětlena.

1.4.4 Multidimenzionální koncepce empatie

Koncepce empatie nesoucí název Multidimenzionální zahrnují kromě složek emocionálních a kognitivních ještě další komponenty neboli dimenze. K těmto koncepcím patří i některá pojetí empatie popisovaná v oboru ošetrovatelství. Tato pojetí však mají malé množství empirických důkazů podložených matematicko-statistickou analýzou.

J. M. Morse a jeho spolupracovníci (Morse, Anderson et al., 1992, cit. podle Wilczek-Ruzyczka, 2002) uvádí, že empatie se skládá ze čtyř komponent:

- 1) emocionální
- 2) morální
- 3) kognitivní
- 4) behaviorální.

Složky kognitivní a behaviorální pak označují jako složky terapeutické.

Mlčák (2010) uvádí, že ve snaze uspořádat sémanticky odlišné, či naopak významově se překrývající konstrukty, které byly v odborné literatuře zjednodušeně označovány pojmem empatie a které vedly k mnoha teoretickým nejasnostem i rozporným výzkumným výsledkům, vytvořil M. H. Davis (1996), jeden z předních současných teoretiků v této oblasti, tzv. **organizační model empatie**, jenž byl zčásti inspirován názory M. L. Hoffmana (1984a), a E. Stauba (1987). Tento autor chápe empatii jako soubor konstruktů, jenž souvisí s kognitivními, emocionálními či behaviorálními reakcemi jedince, která má možnost pozorovat prožitky jiné osoby. V tomto kontextu rozlišuje čtyři soubory konstruktů, vztahujících se k empatii:

1. Antecedenty jsou souborem konstruktů, které souvisejí a) *s osobnostními charakteristikami pozorovatele* a b) *s parametry situace*, v níž pozorování prožitků druhé osoby probíhá. Oba tyto podsoubory konstruktů mohou ovlivňovat jak empatické procesy, tak jejich interpersonální a intrapersonální důsledky.

K charakteristikám pozorovatele patří biologická schopnost empatie, individuální rozdíly v tendenci angažovat se v procesech souvisejících s empatií nebo ve zkušenostech jedince s empatickými důsledky a také individuální historie učení, včetně socializovaných hodnot a chování vztahujících se k empatii.

K parametrům situace náleží její intenzita, která může vzbuzovat různě silné emoce na straně pozorovatele a stupeň podobnosti mezi pozorovatelem a pozorovanou osobou. Oba parametry mohou oslabovat nebo zvýrazňovat vliv osobnostních proměnných pozorovatele.

2. Procesy tedy empatické děje, které vznikají na straně pozorovatele, jenž pozoruje jinou osobu. V této souvislosti lze rozlišit procesy nekognitivní, procesy kognitivní jednoduché, procesy kognitivní rozvinuté, které se odlišují stupněm kognitivního úsilí a také úrovní složitosti.

K jednoduchým kognitivním procesům patří klasické podmiňování, při kterém se emoční podněty pozorované osoby stávají podnětem pro vznik stavu rozrušení u pozorovatele, dále přímé asociace, které představují obecnější verzi spojení mezi emočními podněty a stavy rozrušení u pozorovatele a označování, při němž pozorovatel používá jednoduchých podnětů k vyvozování prožitků pozorované osoby.

K rozvinutým kognitivním podnětům se přiřazují asociace zprostředkované jazykem, při nichž je reakce pozorovatele na nepříjemnou situaci pozorované osoby vyvolávána aktivací kognitivní sítě založené na jazyce, která spouští asociace u vlastních pocitů a prožitků pozorovatele, dále kognitivní sítě, pomocí nichž pozorovatel využívá podnětů pozorované osoby k tomu, aby svých znalostí využil k vytvoření závěrů o jejím prožívání, a přijímání role, přičemž se pozorovatel snaží porozumět pozorované osobě tak, že potlačí vlastní egocentrické stanovisko a představí si její roli či perspektivu.

3. Intrapersonální důsledky jsou konstrukty, které zahrnují afektivní a nonafektivní důsledky, které se obecně týkají reakcí pozorovatele v situaci jeho expozice vůči pozorovanému objektu.

Afektivní důsledky mohou obsahovat jakékoliv emocionální reakce na pozorovanou osobu, včetně reakcí opačných. Z tohoto aspektu mohou být dále členěny na důsledky paralelní, při nichž dochází na straně pozorovatele k reprodukci pocitů pozorované osoby pozorovatelem a na důsledky reaktivní, při nichž dochází na straně pozorovatele k prožitkům odlišných emocí, než u pozorované osoby.

Nonafektivní důsledky je možné posuzovat z hlediska interpersonální přesnosti, která se týká úspěšnosti odhadu myšlenek a vlastností pozorovaného člověka, mohou se však týkat také atribučních soudů pozorovatele vůči pozorované osobě.

4. Interpersonální důsledky jsou konstrukty, týkající se behaviorálních reakcí pozorovatele vůči pozorované osobě. Častým interpersonálním důsledkem je nejen pomáhání, tj. nabízení pomoci pozorovatele pozorované osobě, ale také agresivní chování pozorovatele vůči pozorované osobě a mnohé další, jimiž empatie ovlivňuje sociální chování pozorovatele (Mlčák, 2010, s. 90-91).

1.5 Aspekty, vývojové teorie a důsledky empatie

1.5.1 Fylogenetické aspekty

Empatie reprezentuje fenomén, který se formoval v průběhu dlouhotrvající evoluce člověka, jehož předky byly skupiny primátů zabývající se lovem zvířat. V průběhu evolučního procesu se u nich rozvíjely psychické procesy, stavy a vlastnosti, které nesly znaky empatie ve smyslu obecné a vrozené lidské vlastnosti (Mlčák, 2010).

Z hlediska sociobiologie je možné vysvětlit původ empatie pomocí dvou odlišných sociobiologických teoretických diskurzů. Empatie v nich může být chápána jako mechanismus zajišťující altruistické chování, nebo jako druh sociální inteligence. Výklad empatie jako mechanismu zajišťující altruistické chování se zdá být vhodným pro použití objasnění empatie emocionální. Výklad empatie jako druhu sociální inteligence pak se zdá být vhodným spíše pro objasnění vývoje empatie kognitivní.

V rámci výkladu empatie jako mechanismu zajišťujícího altruistické chování je možné ztotožnit empatii s mechanismem působícím mezi genovou úrovní organismu a altruistickým chováním. V této myšlenkové tradici však existuje logický rozpor. Podle klasické teorie přírodního výběru Ch. Darwina je existence organismu chápána jako celoživotní boj o přežití, v němž vítězí silnější jedinci preferující vlastní egoistické cíle. Altruistické chování organismu, které zvyšuje prospěch jiného organismu na úkor jeho vlastních nákladů, však pravděpodobnost přežití i reprodukce tohoto organismu snižuje (Mlčák, 2010).

Tento logický rozpor je vysvětlován genetickým chápáním evoluce, které předpokládá, že individuální organismy představují pouze nástroje pro přežití genů biologického druhu. Vzhledem k tomu, že genetický materiál organismů je v různých proporcích sdílen s jejich blízkými druhovými příbuznými, je individuální přežití organismu spíše vedlejší záležitostí. Funkce altruistického sebeobětování individuálního organismu ve prospěch jiných geneticky příbuzných organismů, je zvýšit šanci na přežití genů příbuzných organismů v procesu rodové selekce (Mlčák, 2010).

Altruistické chování často pozorované u i nepříbuzných organismů se pokouší vysvětlit genetická teorie podobnosti. Ta předpokládá, že geny mohou zajistit své přežití takovým chováním, které zapříčiní reprodukci každého organismu, ve kterém se mají vyskytovat jeho kopie. Vzhledem k tomu pak altruismus může být výhodný i pro nepříbuzné organismy, pokud tyto organismy disponují dostatečnou genetickou podobností s altruistickým jedincem (Mlčák, 2010).

Nepříbuzenský altruismus se snaží objasnit i teorie recipročního altruismu. Tato teorie vykládá, že altruistické chování organismu přinášející prospěch druhým nepříbuzným druhovým organismům, je pro tento organismus výhodné, pokud bude takové altruistické chování později opětováno. Geny recipročního altruismu mají proto v populacích biologických druhů přežívat, zatímco genům organismů, které se odmítají starat o druhé, hrozí zánik (Mlčák, 2010, s. 93).

V rámci sociobiologického výkladu empatie jako druhu sociální inteligence lze empatii chápat jako evolučně podmíněný druh sociální inteligence. Vzhledem k tomu, že se lidé od ostatních primátů liší výrobou a užíváním nástrojů, obecně se předpokládá, že rozvoj lidské inteligence byl umožněn rozvojem technologie a také kulturními změnami, které s tímto rozvojem souvisely. Tento druh inteligence mohl být podporován složitostí sociálního života primátů, protože pouze ti jedinci, kteří uspěli ve složitých sociálních interakcích, zejména svou dovedností manipulovat s druhými, byli odměňováni. Tak se rozvíjela schopnost perspektivního plánování, umožňující předvídat pravděpodobné reakce druhých a vybírat úspěšné sociální strategie (Mlčák, 2010).

K oběma sociobiologickým výkladům byly vzneseny připomínky týkající se přeceňování biologické determinace lidského chování. Adaptivní chování člověka v průběhu jeho vývoje nemusí mít nutně genetický základ, ale může vyplývat z procesů učení. Sociobiologické myšlenkové tradice nicméně dokládají, že evoluční proces skutečně mohl vést k vývoji relativně stabilního, společného základu emocionální a kognitivní empatie, které umožňují spoluprožívání emocí druhých a přijímání jejich perspektivy. Pro věrohodnost teorií založených na evoluci svědčí také fakt, že jejich kritici i přes vážnost svých argumentů dosud

nenabídlí klidnější způsoby vysvětlení vzniku biologických základů empatie (Mlčák, 2010).

Současná biologie neodhalila dosud detailní neurofyziologické základy, s jejichž pomocí probíhají lidské empatické procesy. Výzkumy pouze signalizují, že významnou roli hraje amygdala, nacházející se v limbickém systému centrální nervové soustavy (Mlčák, 2010).

Fakt, že empatie je podložena neurofyziologickými zákonitostmi dokazují dle Mlčáka (2010), některé patologické syndromy, u nichž se objevují poruchy emocionální interpersonální komunikace. Např. u pacientů s lézemi lokalizovanými v pravé mozkové hemisféře se objevuje neschopnost vyjadřovat emoce pomocí mimiky či spontánní gestikulace. Také u Kannerova dětského autismu a dalších autistických poruch je pozorován defekt empatie.

Na biologické základy empatie také poukazují vrozené reflexivní reakce člověka. Výzkumy citované L. Brothersovou (1989) dokazují, že již tři dny starý novorozenec dokáže imitovat dospělé vypláznutím jazyka či otevíráním a zavíráním úst. Novorozenci mladší tři dny jsou podle těchto výzkumů imitovat určité obličejové výrazy dospělých. Právě narozené děti dokáží plakat, jakmile uslyší plakat jiné dítě. Z výsledků zmíněných výzkumů je možné předpokládat, že tyto vrozené reflexy jsou základem empatie, která se dále v průběhu lidského vývoje rozvíjí dále na základě učení.

Biologické základy emocionální empatie podle Mlčáka (2010), také potvrzuje existence jevu, který je v psychologii nazýván tzv. Emocionální nákazou. Autory pojmu emocionální nákaza jsou E. Hatfieldová a její spolupracovníci (Hatfield, Cacioppo, Rapson, 1994), kteří představují emocionální nákazu jako rychlý, prchavý a automaticky vznikající proces, který není možné vysvětlit vyššími kognitivními procesy. Podle nich lidé při kontaktu s jinými lidmi stále a nevědomě napodobují jejich projevy, k nimž patří vokální, mimické, pantomimické, posturální a další nonverbální reakce. Zpětná vazba pak umožňuje za pomoci mimiky vytváření shodných emocionálních prožitků.

Dispozice k emocionální nákaze má vrozený charakter, protože může být pozorována i u novorozenců. Její projevy jsou často nevědomé a vůlí obtížně kontrolovatelné i pro dospělého člověka. Interindividuální rozdíly v tendenci

podléhat nákaze jsou podmíněny především genetickými faktory, pohlavím a temperamentovými charakteristikami, ale mohou být ovlivněny také rozdíly v sociálních zkušenostech jedince (Mlčák, 2010).

Z hlediska pohlaví se přisuzuje vyšší míra emocionální nákazy ženám než mužům, což může souviset s rozdíly v průběhu jejich socializace. Ženy se během ní učí být pečující, emocionálně expresivnější, zatímco muži se učí jednat logicky, chladně a vůči požadavkům společnosti spíše instrumentálně.

Dosavadní zkoumání signalizuje, že bez ohledu na pohlaví jsou k emocionální nauce více náchylní jedinci, kteří věnují velkou pozornost druhým, kteří sami sebe silněji vnímají v kontextu s ostatními. Vyšší úroveň emocionální naky souvisí současně s nižší mírou asertivity, s nižší mírou emocionální stability a s nižší mírou prožitků odcizení (Mlčák, 2010).

Vztah mezi emocionální naukou a empatií není dosud uspokojivě vysvětlen. Lze se však domnívat, že emocionální nauka se dá chápat jako jev, který na nejnižším vývojovém stupni propojuje biologicky podmíněný, ale také již sociálně formovaný základ emocionální empatie. Emocionální nauka tak může být považována za nejjednodušší empatický proces.

1.5.2 Ontogenetické aspekty empatie

Interindividuální diference jsou v empatii významně formovány vlivem genetických faktorů, které ji ovlivňují v rámci dědičného přenosu z nejbližších lidských generací. Dědičnost je možné obecně definovat jako proporci genotypické variance, která je vysvětlována pomocí variance genotypické. Míra ovlivnění osobnostních rysů prostřednictvím dědičných faktorů se odhaduje v rozmezí 40-50 %. Většina důkazů o dědičnosti empatie vychází ze studií, v nichž se porovnávají jednovaječná dvojčata s dvojčaty dvouvaječnými. Dědičnost emocionální empatie shodně prokázaly tři významné studie, o kterých referoval Davis se svými spolupracovníky (Davis, Luce, Kraus, 1994). Do jaké míry je geneticky podmíněna empatie kognitivní, však dosud není objasněno, podle výsledků dosavadních studií, se zdá, že rozdíly v kognitivní empatii jsou primárně podmíněny spíše faktory v sociálním prostředí, než faktory genetickými (Mlčák, 2010, s. 97).

V této oblasti se však většina výzkumných studií soustředila na vztah mezi sociálními faktory a emocionální empatií. Vliv sociálního prostředí na rozvoj empatie kognitivní je tedy spíše odhadován, zatímco některými studii byl vliv sociálního prostředí na empatii emocionální prokázán (např. studie zkoumající vztah mezi kvalitou emocionální vazby dětí k jejich matkám a úrovní emocionální empatie u dětí). Některé studie se také zabývaly emocionální reaktivitou dětí, které vyrůstaly v rodinách, kde se objevila nějaká forma týrání. U těchto dětí byla prokázána snížená empatická reaktivita.

Výzkumné úsilí bylo také věnováno vztahu mezi emocionální empatií dětí a stylem rodičovské výchovy. Zvýšenou empatickou reaktivitu vykazují děti, kterým byl rodiči vhodně zesilován pocit viny v důsledku jejich špatného chování a u kterých byl výchovou vhodně potlačován jejich přirozený egocentrismus.

Na raný vývoj empatie existuje také pohled vycházející z teorie vazby, která předpokládá, že děti jsou vysoce motivovaní a vnímaví sociální partneři, kteří od narození vysílají socioemocionální signály a reagují na socioemocionální podněty okolí, protože toto chování zvyšuje jejich šanci na přežití. Tento pohled popírá dětský egocentrismus, dítě zde vystupuje jako vysoce vnímavá bytost k socioemocionálním výrazům svého okolí (Zášková, 2009).

1.5.3 Vývojová teorie empatie dle M. L. Hoffmana

Hoffmanova vývojová teorie empatie je nejvíce uznávanou a fenomén empatie je v ní definován jako „emocionální reakce více odpovídající situaci někoho jiného než vlastní“. Ve své koncepci empatie rozlišuje pět empaticky podložených emocí, které se mohou vzájemně kombinovat.

1. Empatický distres zahrnuje emocionální odpověď pozorovatele na distres jiného člověka.

2. Sympatický distres vzniká tehdy, když pozorovatel percipuje, že oběť nemá kontrolu nad příčinou svého distresu.

3. Vina je prožívána tehdy, když příčinou distresu oběti je pozorovatel. Jedná se o kombinaci prožitků empatického distresu, sympatického distresu a sebeobviňování. Sebeobviňování vlastní osoby za distres jiných se může někdy přeměnit na empatický hněv směřující vůči oběti.

4. Empatický hněv může prožívat pozorovatel v situaci, kdy příčinou distresu oběti je někdo jiný. V jiném případě může být tato emoce namířena proti oběti, např. v situaci, kdy byl pozorovatel předtím nějakým způsobem poškozen obětí. Také lze uvažovat o tom, že hněv je přesunut na někoho, kdo není přítomen a kdo reprezentuje např. nějakou sociální skupinu.

5. Empatická křivda se týká pocitů pozorovatele, jenž pociťuje disproporci mezi tíživou situací oběti a dobrou situací pozorovatele nebo mezi nepříznivou situací oběti a jejím charakterem (např. pocity nezaslouženého osudu) (Hoffman, 1997).

Hoffman ve své teorii identifikuje šest základních způsobů, které mohou sloužit k vyvolání empatické reakce.

1. Empatii lze již v raném věku vyvolat prostřednictvím primární cirkulární reakce, která vyjadřuje tendenci vytvářet paralelní emocionální reakce s druhými. Zde se Hoffman domnívá, že jde spíše o výsledek vrozeného mechanismu, než o výsledek procesu učení. Tento jev však přesvědčivě signalizuje, že je člověk již ve velmi raném věku schopen reagovat distresem na distres jiných osob.

2. Jako prostředek k vyvolání empatie může sloužit také mimika. Zde jde o dvoufázový proces, který ještě nevyžaduje kognitivní zpracování. V první fázi pozorovatel mimickými podvědomými pohyby napodobuje obličej či držení těla někoho jiného, druhé fázi dochází díky působení aferentní zpětné vazby u pozorovatele k vytvoření adekvátní empatické reakce.

3. Procesy klasického podmiňování mohou také sloužit k vyvolání empatie. Procesy, jež jsou odpovědné za to, že emocionální reakce na druhé vyplývají z minulých situací, v nichž pozorovatel vnímal emocionální podněty a současně prožíval stejné emoce jako pozorovaná osoba. Přímé, aktuální a často opakované spojení emocionálního podnětu a prožívané emocionální reakce zvyšuje pravděpodobnost, že budoucí vystavení obdobnému emocionálnímu podnětu bude vyvolávat také obdobnou emocionální reakci.

4. Další způsob vyvolání empatie je přímá asociace, která nepředpokládá přímé aktuální spojení emocionálního podnětu a prožitku emoce. Pozorování osoby, která prožívá určité emoce, může pozorovateli připomínat situace, které prožil v minulosti a které byly spojeny s prožitkem obdobné emoce. Přímá asociace je flexibilnější způsob vyvolání empatie než klasické podmiňování.

5. Jazykově zprostředkovaná asociace také vyvolává empatii. Ta vychází z minulých prožitků pozorovatele a pozorovaná osoba nemusí být ani fyzicky přítomna. Např. verbální popis literární postavy o svém emocionálním stavu, může vyvolat ve čtenáři odpovídající emocionální pocit.

6. Přijímání role je nejvyzrálejším způsobem vyvolání empatie. Zde si pozorovatel snaží představit, jak by se cítil v konfrontaci s podmínkami, které působí na pozorovanou osobu a tato snaha vytváří v pozorovateli paralelní emocionální reakci s emocionální reakcí pozorované osoby. Tento způsob vyvolání emocí předpokládá vysoce rozvinuté kognitivní schopnosti, proto není tak častý (Hoffman, 1977).

Při výzkumu v dětských domovech nebyl u vychovatelů detailně zkoumán způsob vyvolávání empatie. Z pozorování při návštěvách v souvislosti

s výzkumem však bylo patrné, že mezi vychovateli se objevují nejčastěji způsoby vyvolání empatie 3-6.

Ve zmíněném modelu empatie vyžadují všechny způsoby vyvolání empatie, s výjimkou primární cyklické reakce a mimiky, určitou úroveň kognitivní schopnosti porozumět druhým. Dle Hoffmana má rozhodující vliv na emocionální empatické reakce kognitivní chápání druhých, které má tři vývojová stadia.

1. První stadium je uvědomění si skutečnosti, že druzí lidé existují jako samostatní jednotlivci.
2. Druhé stadium spočívá ve zdokonalování schopnosti přijímání role.
3. Třetí stadium souvisí s uvědoměním si identity osoby

V každém stadiu vývoje u dítěte splývá v empatických reakcích kognitivní chápání druhých se zprostředkovanou emocií, vyvolanou prostřednictvím šesti způsobů vyvolání empatie. Na základě této emocionálně-kognitivní syntézy rozlišuje pak čtyři úrovně empatie (Hoffman, 1977).

1. **Všeobecná empatie** provází dítě v prvních letech života, kdy nedokáže rozlišit, zda je v distresu vlastní já nebo někdo druhý. Podle Hoffmana jde o pasivní, neúmyslnou reakci, jež vyžaduje pouze nejnižší úroveň kognitivních procesů, poskytuje však základ pro dokonalejší empatické reakce.

2. **Egocentrická empatie** se objevuje od chvíle, kdysi dítě začne uvědomovat druhé jako samostatné osoby, ale ještě nechápe odlišnost vnitřních stavů. Na této úrovni empatie reagují děti na distres druhých nabídnutím neadekvátní pomoci a dle Hoffmana zde vzniká soucitný distres.

3. **Empatie k pocitům druhých** se vyvíjí se schopností přijímání role. Schopnost střídavě přecházet z vlastní perspektiva do perspektivy druhých zvyšuje pravděpodobně výskyt soucitu.

4. **Empatie obecným podmínkám druhých** vyplývá ze získání osobní identity a objevuje se v pubescentním věku. Tato úroveň empatie umožňuje abstraktní povahu empatické reakce (Hoffman, 1977).

Hoffmanův model empatie předpokládá integraci emocionálních a kognitivních komponent.

1.5.4 Důsledky empatie

Emocionální důsledky empatie

Emocionální důsledky je možné diferencovat na důsledky paralelní a důsledky reaktivní. Paralelní emocionální důsledky jsou takové důsledky, kdy se zkušenost pozorovatele shoduje nebo nějak odpovídá pocitům pozorované osoby. O reaktivním důsledku hovoříme, pokud emocionální zkušenost pozorovatele není jen odrazem pocitů pozorovaného, ale zahrnuje další emocionální reakce pozorovatele na stav pozorovaného. Reaktivní důsledky jsou tedy specifickými prožitky pozorovatele a jsou vývojově pokročilejší než důsledky paralelní, protože pravděpodobně vyžadují také vyšší úroveň kognitivních schopností pozorovatele.

Vysvětlení paralelních a reaktivních důsledků se zdá být jednoduché, avšak hranice mezi nimi je někdy problematická. Některé pocity (např. zlost či smutek) mohou být důsledkem jak reaktivním, tak paralelním. Rozlišení mezi nimi pak závisí na stupni podobnosti mezi pocitem pozorovatele a pocitem pozorované osoby (Mlčák, 2013).

1.5.5 Kognitivní důsledky empatie

Dle (Mlčáka, 2010) kognitivní důsledky bývají vymezovány jako určité formy soudů, názorů, hodnocení a přesvědčení, které se vztahují k jiným lidem. Tyto názory, hodnocení či přesvědčení pozorovatele vznikají jednak na základě percepce, kdy pozorovatel vyhodnocuje poznané stavy a situace pozorované osoby. Tato percepce je však do značné míry ovlivněna vlastními soudy spíše než empatickou transpozicí do zkušeností druhého člověka. Úspěšné vyhodnocení situace, pocitů, stavu pozorované osoby a předpoklad jejího následného chování pak dále ovlivňuje také vztah mezi pozorovatelem a pozorovanou osobou. Studiemi bylo prokázáno, že pozorovatel, který má k pozorované osobě bližší interpersonální vztah, má tendenci více chápat situační vlivy na stav pozorovaného (Mlčák, 2010).

Ve vyhodnocení se může objevit rozpor mezi pochopením pozorované osoby pozorovatelem a skutečnou pohnutkou pozorované osoby k určitému činu nebo akci. Např. učitel vyhodnotí po vstupu do třídy, že někteří žáci sedí vedle sebe, protože spolu kamarádí, zatímco určití žáci si k sobě sedli proto, že jinde už

nezbylo místo. K podobným nepřesnostem může dojít, když pozorovatel vytváří své soudy na základě neúplného množství informací či nemá dostatečný přehled o předchozím dění, nebo má správné množství informací, zná předchozí dění, avšak způsob zpracování daných informací pozorovatele je odlišné než zpracování pozorované osoby (Mlčák, 2010).

Taktéž bylo prokázáno, že pokud je pozorovatel předem ovlivněn empatickou instrukcí (kdy je pozorovatel předem vyzván k přijetí perspektivy pozorovaného nebo je sám k tomuto přijetí z nějakého důvodu nastaven) má tendenci spíše k pozitivním hodnotícím soudům, kdežto naopak pokud je pozorovatel konfrontován s nespravedlností, kterou učinila pozorovaná osoba, má pozorovatel tendence k soudům negativním.

Sociální důsledky empatie

Empatie kognitivní i emocionální má úzký vztah k mnoha formám sociálního chování. Podle modelu M. H. Davise (1996) člověk s vysokou úrovní přijímání perspektivy, empatického zájmu a osobního distresu bude jednat vůči různým lidem různým způsobem. Důsledky chování tohoto člověka pak ovlivní kvalitu jeho sociálních vztahů. Sociální důsledky jednání takového člověka zahrnují velké spektrum jevů, které se týkají nejen vnitřních prožitků, ale i reakcí jeho okolí. Předpokladem je, že sociální výsledky jsou ovlivněny jak chováním jedince, tak vnímáním tohoto chování okolím, což vede k důsledkům pozitivním, ale také negativním. Člověk může být ve svém sociálním prostředí vnímán díky svému sociálnímu chování jako populární, avšak také může trpět např. depresí.

Je možné empiricky doložit, že lidé s vyšší úrovní kognitivní empatie mohou jednat méně agresivně, protože kognitivní empatie vede k většímu chápání pohnutek druhých lidí k různým činům či různému chování a tím dochází ke snížení pravděpodobnosti hostilných a agresivních reakcí.

Sociální chování může být také ovlivněno poruchami empatie. **A. Smith (2006) rozlišuje mezi čtyřmi základními poruchami empatie.**

1. Osoby s deficitem kognitivní empatie mají obtíže s porozuměním mentálního stavu druhých. Bývají důvěřiví, upřímní, nekonvenční, senzitivní k emocím druhých lidí. Svět považují za málo předvídatelný, obtížně rozumí klamu. Rády pobývají s druhými lidmi a vyjadřují jim pozitivní emoce. Neradi komunikují s lidmi, kteří nepředvídatelným způsobem vyjadřují emoce negativní. Prožívají prosociální i asociální pohnutky.

2. Osoby s deficitem emocionální empatie disponují dobrým porozuměním mentálním stavům druhých osob, na rozdíl od snížené schopnosti sdílet jejich emoce. Bývají schopnými manipulátory, dokáží dobře předstírat a klamat. Druzí je považují za ty, kteří rozumí jejich emocím, jejich chování však vlastními emocemi není příliš ovlivněno. Bývají sobečtí, mohou druhé využívat či jim ubližovat.

3. Osoby s obecným deficitem empatie obtížně chápou sociální svět. Někdy bývají nekonvenční a asociální, jindy příliš důvěřiví, neschopni rozeznat klam. Emoce s druhými sdílet nedokáží, proto je často zraňují. Nedokáží s druhými manipulovat nebo je klamat a využívat.

4. Osoby s obecným nadbytkem empatie mívají velmi dobré sociální schopnosti. Umí dobře komunikovat, jsou senzitivní vůči myšlenkám a pocitům druhých osob. Jejich hypersenzitivita je však pro ně samotné velkou zátěží. Mohou nadměrně využívat empatie na úkor dalších mentálních schopností (Smith, 2006).

1.6 Komunikační základy empatie

Podle výzkumu teorie komunikace je pravděpodobné, že vnímání odevzdává osobnosti mimořádně detailní obraz a teprve uvnitř této osobnosti je rozhodnuto, co je ze všeho natolik důležité, aby to bylo hodno uvědomění. Prostřednictvím vnímání jsme příjemateli velmi složitých komunikačních dějů. My sami směrem k ostatním vysíláme tytéž signály, aniž bychom si je

uvědomovali. Osoby, které jsou ve vzájemném kontaktu, spojují složité komunikační vazby, proud informací ovlivňuje chování, ačkoliv si toho příliš nevědomíme. Empatie se vlastně uskutečňuje na základě využívání obvykle skrytých a neuvědomělých komunikačních kanálů (Buda, 1988). Tyto skryté kanály nazýváme neverbální komunikací, přičemž akcentujeme jejich nezávislost na samotné řeči. V evropských kulturách je hlavním komunikačním prostředkem jazyk a neverbální komunikaci se nepřikládá význam, který si zaslouhuje. Projevy neverbální komunikace se zabývala psychologie, když je považovala za výrazy citového stavu jednotlivce. Psychologové se domnívali, že na základě poznání těchto projevů, je možné vytvořit typizaci jednotlivců. Později byly neverbální projevy zkoumány pro to, aby byly zjištěny jednotlivé druhy emocí, při čemž bylo zjištěno, že nonverbální projevy nejsou jen samotnými projevy citovými, ale obsahují jistou účelnost a jsou adresované dalšímu člověku. Komunikací lze proto nazvat vše, v čem na základě společného kódu probíhá výměna signálů, což není závislé na tom, jakým způsobem se stal kód společným, nebo zda výměnu znaků provází vědomé zážitky.

1.6.1 Nejznámější kanály neverbální komunikace

Mezi jasné a známé komunikační neverbální kanály patří mimika, pohled, hlas, gesta, ale také formální znaky řeči, pohyb a řeč těla, proxemika, dotek a pachy či emblémy.

Mimika, tedy pohyb mimických svalů ve tváři je velmi známým komunikačním kanálem. V odborné literatuře se uvádí, že signály vyjadřované mimikou, chápou lidé stejně nezávisle na tom, z jaké jsou kultury. Mimické kódy různých kultur vznikají v různých systémech a v různých podmínkách. Lidé z odlišných kultur tak reagují na odlišné podněty, emoční projevy tak mají odlišný význam, avšak primární emoce zůstává vždy jedna a ta samá. Mimické projevy jsou nevědomé, vznikají mimovolně, ale je možné mimiku potlačit. Během života se každý člověk snaží svou mimiku kontrolovat, učí se mimiku používat účelově či ji naopak téměř neprojevoval, což například vyžadují některé obřady, kodexy a etikety.

Pohled je významným nositelem informací. Podle Budy (1988), je pohled komunikační signál pronikající hranicemi živočišného druhu. Pohled má na chování významný vliv. Je možné například sledovat, že zvířata připisují pohledu, který na ně upíná jiné zvíře velký význam a snaží se směr pohledu jiných zvířat sledovat. U člověka je pohled důležitý velmi brzy. Již ve věku šesti až osmi týdnů je percepce pohledu potřebná k vyvolání reakce. Děti během růstu a vývoje automaticky pozorují oči druhého člověka a hledají v nich souhlas, uklidnění či se naopak očním kontaktu vyhýbají ve snaze uniknout vyjadřovanému nesouhlasu, zlobě či pokárání. Na pohled se automaticky upíná pozornost ve světě dospělých. Oči jsou nositelem poměrně jednoduše verbalizovatelných signálů, které mohou lépe a snadněji proudit neverbální cestou. Jde o více či méně vědomé normativně regulované komunikační způsoby. V informaci zprostředkované pohledem jsou přirozeně velké kulturní rozdíly, a ne zřídka se dají zjistit také regionální odchylky (Buda, 1988).

Hlas, tedy vokální komunikační kanál má své samostatné místo v komunikačním procesu. Již na začátku minulého století bylo prokázáno, že na základě hlasu je možné poznat mnohé emoce a určit některé vlastnosti hovořícího člověka. Později se též prokázalo, že úzkost a napětí se projevují v hlase nezávisle na verbálním významu řeči. Řeč tedy zprostředkovává nejen verbální komunikaci, ale je také specifickým kanálem neverbálním. Zabarvení a intenzita hlasu zprostředkovávají informace nejvíce změnami intonace hlasu. Tyto změny mohou být ve složité souvislosti se sdělovaným obsahem, mohou jej svérázně podbarvit, čímž umožní vyjádřit ještě větší množství informací (Buda, 1988).

Gestikulace a řeč těla často doprovází verbální projev. Pohyby rukou podbarvují a regulují slovní komunikaci. Mohou doplnit přízvuk, zdramatizovat pauzu, naznačit myšlenkové pochody, jejich informační obsah splývá s obsahem verbální reference. Do jisté míry jsou pohyby rukou spjaté s pohybem celého těla při komunikaci. Existují početné údaje o tom, že ke každému pohledu, mimice, gestikulaci a řeči patří určité držení hlavy a pokud tomu tak není, odlišuje se nebo je nějakým způsobem deformované, je to nápadné a má to komunikační význam. Většina výzkumníků pohyby hlavy neodděluje od ostatních pohybů těla a signálních útvarů vznikajících v držení těla.

Specifickým neverbálním kanálem je například i dodržování vzdálenosti při interakcích. Výzkumy věnované tomuto jevu byly nazvány americkým kulturním antropologem Edwardem T. Hallem *proxemikou* (Hall 1959, 1966, 1975). Hall upozoroval, že vzdálenost, která se mezi lidmi vytváří při rozhovoru nebo společné činnosti, vykazuje nápadnou konstantnost, je možné ji zařadit do čtyř kategorií, při čemž každá z těchto kategorií charakterizuje vztah mezi lidmi v interakci. Podle toho Hall rozlišuje vzdálenost důvěrnou, osobní, společenskou a veřejnou. Z každé vzdálenosti vyplývá osobitý zorný úhel, který má při interakci také svou úlohu. Dodržování vzdálenosti je specifickou komunikační situací, regulují ji obě strany. Když jedna z nich překročí hranici odpovídající danému vztahu, druhá se stáhne dozadu. Pokud někdo poruší proxemická pravidla komunikace, vystavuje se sankcím. Ten druhý se stane netrpělivým, zlostným, případně agresivním (Buda, 1988).

Někteří výzkumníci pokládají za samostatný komunikační kanál také dotyk. Dotyk může být prostředkem komunikace, jde však o přímou komunikaci, signály jsou kodifikované, záměr je uvědomělý, formy dotyku jsou kulturou předepsané. Dotyková komunikace má velký význam v sexualitě. Sexuální komunikace je však specifickým vztahovým rámcem. Především v rámci sexuálního vztahu odpovídá dotyk kritériím neverbální komunikace. Jde o biologický kód, který pochází ze specifické podnětové citlivosti pohlavních orgánů a erotogenních zón, kde je mnoho nevědomě vysílaných a přijímaných signálů. Když však vyčleníme sexuální dotyky, zbývající taktilní komunikace ztrácí význam. Podobně jako dotyk, jsou také pachové látky, které tělo vylučuje, určitým způsobem komunikace. V biologickém smyslu může mít pach komunikační roli mezi zvířaty, v interakci mezi lidmi však význam vůní není veliký (Buda, 1988).

1.7 Utváření empatie v průběhu vývoje osobnosti

Při kontaktech mezi lidmi proudí rozličnými komunikačními kanály velké množství informací, ze kterých si uvědomujeme jen nepatrnou část, na kterou pak vědomě reagujeme. Vstřebáváme však nevědomě i všechny ostatní k nám vysílané informace. Ty se v nás usazují, vyvolávají různé dojmy, ovlivňují naše

vztahy. Většina takto proudících informací se dá osobitou psychickou činností vědomě zpracovat. Empatie je vlastně využití všech informací, které k nám v interakci s druhými proudí. Pokud je pravda, že v neverbální komunikaci má rozhodující význam biologický kód, tedy že se tyto komunikační formy nemusí člověk učit, můžeme si zvyk odlišných komunikačních zvyklostí a osobitostí v rozdílných kulturách z psychologického hlediska vysvětlit tak, že kultura každé společnosti upřednostňuje určité komunikační kanály a kódové soustavy. Používání jen některých komunikačních kanálů a kódových forem zároveň potlačují ty ostatní do pozadí. Historické údaje dokazují, že naše kultura připisuje nepoměrně velký význam řeči. Již děti kolem druhého roku rozumí jazyku, ačkoli jej ještě málo používají. Následně se jejich řeč zdokonaluje a stává se hlavním prostředkem styku se světem a dospělými. V jazykové rovině probíhají vědomé výchovné procesy. S rozšiřováním výchovy pak význam jazyka stále roste. Řeč je formou poznávání světa, rozšiřuje obzor smyslových orgánů, pomocí řeči je možné podávat informace o všem, co se jakkoliv daleko a za jakýchkoliv okolností stane. Pohádky a čtení pak definitivně upevní význam jazyka, který reprodukuje skutečnost a rozšiřuje obraz světa (Buda, 1988). Dítě velmi brzy pochopí, že řeč je zvláštním prostředkem k ovlivňování mezilidských vztahů a bez potíží vnímá, že je možné pomocí slov uvést do pohybu jednoznačné a složité interpersonální akce. Dítě se pomocí řeči osamostatňuje, získává nadvládu a dosahuje osobnostního vývoje. Bylo však objasněno, že vývin komunikačních kanálů začíná mnohem dříve, než může dítě používat řeč. A to již v prvních týdnech života. Jde o komunikační kanály neverbální, které mluvenou řeč předcházejí a jsou pro její vývoj potřebné (Buda 1988).

Pediatři zabývající se chováním kojenců zjistili, že již v prvních týdnech života existuje mezi matkou a kojencem velmi úzký vztah a že jsou mezi nimi určité citové a náladové reakce. Kojenec okamžitě reaguje na matčino napětí či neklid, stává se také neklidným, a to i v situacích, kdy vnější pozorovatel pokládá matčín psychický stav za normální. Tento jev je možné pochopit pouze za předpokladu, že mezi matkou a kojencem existuje nějaký komunikační kanál, který je první variantou neverbální komunikace, která se později rozšiřuje, vyvíjí, diferencuje. Klinická pozorování dokazují, že kojenec empaticky vnímá

psychický stav matky, a naopak matka chápe všechny potřeby svého dítěte, vyjadřované pláčem. Bez potíží rozezná kód, který pláč obsahuje a dokáže rozlišit jeho různé druhy (Buda, 1988).

Pokud se matka v tomto období trvale cítí špatně, je trvale její napětí přenášeno na dítě a komunikační neverbální schopnost mezi ní a dítětem se plně nerozvíjí. Nerozvíjí se pouto, empatické vzájemné vnímání mezi nimi. Podle Budy (1988), dobrý vztah mezi matkou a dítětem vytváří citlivou síť signálů a je výborným cvičením neverbální komunikace, zatím co špatný vztah naruší celou signální soustavu. Toto období pak určuje míru pozdější schopnosti empatie. Když se dítěti, které není zapojené do neverbální komunikace v rodině (úsměvy, povzbuzující pohledy, kárající pohledy apod.), dostává všemožné mateřské starostlivosti, může se jeho vývin a chování jevit ještě zdravější než u dítěte, které žije s matkou v úzkém citovém vztahu, ale v opatrování a starostlivosti je cosi zanedbáno. Je na místě připomenout, že správné opatrování dítěte nemusí být nevyhnutelně spjaté s láskyplným a citově úzkým vztahem. Opatrování dítěte je do jisté míry vědomě naučený výkon a ve velké míře závisí na vzdělání a společenském postavení matky. Matky žijící v jednodušších kulturních podmínkách, nebo v nižších společenských vrstvách někdy nemají stoprocentní hygienické návyky a nelpí na zásadách, které si lépe situované matky snadno osvojí z vlastního života a jim dostupných odborných knih. Navzdory zhoršeným opatrovnickým podmínkám však může být vztah matky k dítěti velmi láskyplný, vzájemná komunikace velmi rozvinutá a citový vztah velmi silný. Naopak sebelepší opatrování a nejmodernější podmínky k vývoji dítěte bez stále projevované lásky a podpory nevede k velkému citovému vztahu a komunikace mezi matkou a dítětem je nedostatečná. René Spitz demonstroval tento vývoj svým pokusem ve dvou kojeneckých ústavech. V jednom z nich se chudé matky chodily o své děti do ústavu starat, krmily je, přebalovaly, hovořily na ně, chovaly je, trávily s nimi denně čas v naprosto nepříznivých materiálních podmínkách. Ve druhém kojeneckém ústavu žily děti v moderním zařízení, bylo o ně výborně postaráno, měly vynikající hygienické podmínky, ale byly trvale odloučeny od svých rodičů. Tyto děti však byly mnohem častěji nemocné a mnohem hůře se

vyvíjely než děti v ústavu se špatným hygienickým zázemím, ale v kontaktu s matkami (Buda, 1988).

Ve vývoji osobnosti je role neverbální komunikace velká. V období mezi druhým a šestým rokem je dítě při orientaci v mezilidských vztazích odkázané na vlastní pozorování a na poznávání a identifikaci vlastních citových reakcí na různé neverbální signály. Kromě vztahu s matkou se důležitými stávají také jiné vztahy, které dále schopnost neverbální komunikace obohacují. V tomto období může být velmi významný citový vztah s otcem nebo babičkou, který do jisté míry může nahradit citovou nedostatečnost matky a pomoci tak vyrovnat vývojovou zaostalost. Pomocí již zvládnuté řeči je možné zmírnit nejistotu v neverbální komunikaci. Toto věkové období je proto v komunikačním vývoji mimořádně významné. V tomto věku začíná také psychologický proces, který s empatií souvisí a může zvýšit citlivost na neverbální komunikaci. Jde o proces identifikace, tedy učení ztotožněním. Podle psychologických teorií proces ztotožňování začíná vnímáním dítěte emocionálního stavu pozorovaného modelu, podle kterého se chování stává pro dítě zajímavým. Tento mechanismus je totožný s mechanismem empatie. Informace proudí mimikou, gesty a celým neverbálním komunikačním systémem modelové osobnosti a tím umožňuje vyvolat v dítěti duševní stav pozorovaného. Vzniká tak vžívání, kterým dítě prožívá emocionální stav druhého, zažívá taktéž pocit radosti a uspokojení. Tyto zážitky pronikají dětskou osobností, připojují se k odpozorovaným schématům chování, zabudují se do jeho motivačního náboje. Modelem pro identifikaci bývají nejprve rodiče a osoby z bezprostředního okolí dítěte. Matka bývá nejdůležitějším identifikačním vzorem, protože ji dítě vzhledem k silnému citovému vztahu neustále pozoruje. V identifikaci se projevuje jednak podnětová citlivost, která má biologický původ a jednak se v ní uplatňuje neverbální komunikační schopnost naučená ze vztahu mezi matkou a kojencem. Téměř celý svět malého dítěte se skládá ze signálů lidí, kteří je obklopují. Dospělí nepovažují dítě za dostatečně vyspělé, aby chápalo, co se kolem odehrává, proto volně prožívají interakce, živě diskutují, nebrání emočním projevům, žertují. Nekontrolují mimiku, tón řeči ani gesta. V přítomnosti většího dítěte se pak spoléhají více na neverbální komunikaci,

náznaky, gesta, ve víře, že dítě nepochopí vyčenené. Právě tímto chováním však napomáhají dětskémužívání, které je potřebné pro identifikaci (Buda, 1988).

Školním věkem se dítě dostává do společenských systémů a učí se sociálním vztahům. Zde je role verbální komunikace výraznější než role komunikace neverbální. Vyučování probíhá v mluvené řeči a podstatou jsou vztahy formální, tvořící kostru společenských poměrů. V oficiálních mezilidských vztazích je kladen důraz především na komunikaci verbální a pomocí ní se rostoucí dítě v těchto vztazích orientuje. To však nestačí ve vztazích intimních, ve vztazích existujících na bázi individuálního setkávání s osobností. Zde mají rozhodující roli neverbální signály a citlivost na metakomunikaci. V pubertě je pak neobvykle významný obraz, který, který dítě vyvolává v ostatních lidech. Do usměrňování chování vstupuje regulační systém dospělých. Pozornost je soustředěna na uvědomělé konvence, sociální vztahy se přizpůsobují kulturním zvyklostem a skutečné emocionální stavy ustupují do pozadí, aby se později vynořili při faktickém intimním vztahu s určitým člověkem a neverbální komunikace znovu nabyla svého významu. Vztahy dětí tzv. „dobře vychovaných“ jsou nejprve usměrňované vědomými formami, k čemuž není potřeba velké empatické schopnosti. Mnozí se však v rozvoji své osobnosti zastaví na této úrovni a ve věku dospělosti nebudou schopni pochopit duševní stav někoho jiného. Po pubertě dává největší možnost rozvíjení vnímání neverbálních signálů a schopnost vcítit se do duševního stavu jiného člověka, napětí, konflikty a rozchody. V konfliktních situacích jde vždy o úsilí formulovat výhrady a nespokojenost, vyjádřit psychický stav. V mezilidských vztazích mohou i negativní komunikace podnětně působit na vývoj neverbální komunikace. Životní zkušenosti pak působí ve směru empatického vývinu. Existují však lidé, kteří své zkušenosti dále nepřenášejí a v mezilidských vztazích používají stále stejná schémata a opakují stejné konflikty. Jsou tedy vlastnosti a stavy osobnosti, které umožňují uplatnit empatii, anebo naopak vývoj empatické schopnosti brzdí (Buda, 1988).

1.8 Osobnostně psychologické předpoklady empatie

Schopnost empatie je tedy závislá na vývojové úrovni osobnosti, na množství zážitků a vlivu lidí, které jsou člověkem vnímáni, jako autorita (např. rodiče, vedoucí kroužku, učitel). Není proto trvalou schopností a v různých úsecích života se může měnit např. na základě různých okolností, které uplatňování empatie mohou napomáhat nebo mu naopak zabraňovat. Životní okolnosti působí na aktuální stav osobnosti a tím ulehčují či znesnadňují empatické vnímání. Navzdory možnostem těchto změn a vývoji, lze nalézt jisté zákonitosti, které míru empatické schopnosti ovlivňují. Jde však spíše o zevšeobecněné zkušenosti než o empirická fakta.

Empatickou schopnost můžeme rozložit na dva činitele. Jedním činitelem je „komunikační otevřenost“ vůči druhému člověku, což předpokládá zájem a snahu vytvářet vztahy, a druhým činitelem je schopnost porozumět neverbálním signálům druhých lidí, schopnost zpracovat a uvědomit si zachycené informace. Empatie je výsledkem působení těchto dvou činitelů, při čemž ani jeden z nich není sám o sobě dostačující. V empatickém vývojovém procesu se tyto činitele společně neobjevují a v různých úsecích života jsou různou měrou určující pro schopnost empatie. Vzhledem k individuu a k tomu kterému období jeho života souvisí schopnost empatie podle Budy (1988). S věkem, a zdá se tedy, že kromě přirozeného vývoje empatie se zde uplatňují interpersonální vlivy, kultura prostředí a sociální zážitky mnohem více než právě přirozený empatický vývoj jedince.

Empatická schopnost malého dítěte je nepatrná, ale jeho otevřenost ke svému bezprostřednímu okolí velmi výrazná. Nevzniká zde však zvláštní vzájemné propojení dvou autonomních osobností, jde o projev spíše symbiotické závislosti dětské osobnosti na dospělých. Nelze tedy hovořit o vžívání, ale o jakési rezonanci či přenesení emocí. Tento proces se vztahuje nejprve k rodičům a k lidem v bezprostředním okolí dítěte, později se přenáší na jiné dospělé osoby. Západní výchova však bohužel rozvoji empatie brání. Dítě je sice naladěné na emoce a dojmy, na které následně reaguje, není však možné, aby si je uvědomilo. Vychovatelé se snaží verbálními příkazy o vyvolání tohoto uvědomění („jak by se ti líbilo, kdyby to dělal někdo tobě...“), ale dítě, i když chápe již obsah verbálního

sdělení, nedokáže si jej spojit s vlastními zážitky. Chování dítěte je egocentrické a usměrněné na uspokojování svých potřeb. Toto egocentrické chování trvá u většiny lidí až do dospělosti. Prosociální chování lidí i v dospělém věku častěji tvoří dokonalé přizpůsobení se pravidlům, než ohled na nároky, zájmy a práva toho druhého (Buda, 1988). Tento egocentrismus v osobnostním vývoji v západních kulturách s vývojem empatie neustupuje. Během výchovy se dítě učí, na jaké projevy chování se dá očekávat jaká interakce. Naučí se formálním zájmům, požadavkům, předpisům, hodnotám dané společnosti, a to pak v jeho chování hraje rozhodující roli. Osobnost se tím ale naučí nevnímat si nálady a emoce, kterou v ní vyvolá jiný člověk. Soustředí se na signály formálních interakcí, hledí jen na to, co se v dané situaci patří, co je dovolené, co od něj ostatní očekávají. Podstatným se stávají statusové symboly. Vývoj empatie dosahuje přirozeného vrcholu v období definitivního ukončení vývoje identity. V období zralé dospělosti je empatická osobnost z velké většiny ustálená. Stárnutí se projevuje ustrnutím kognitivních procesů a je tedy obdobím stagnace či degradace empatické schopnosti. Zde však může docházet ke značným individuálním rozdílům a změny v oblasti empatie je možné očekávat paralelně se sociálními změnami u jednotlivé osobnosti (Buda, 1988).

Byly také zkoumány rozdíly mezi schopností empatie u mužů a žen. Zkušenosti ukazují na fakt, že empatická schopnost mužů je menší než empatická schopnost žen, což určují zčásti biologické faktory (Harlow, 1971). Opatrování kojenců a malých dětí, které jsou dívkám vrozené a projevují se již v útlém věku, je výborným cvičením pro empatii, protože malé děti se vyjadřují pomalu a je třeba je pochopit. Je však také pravděpodobné, že empatická schopnost žen vychází z jejich společenského postavení a kulturních tradic. Pro muže byly v důsledku jejich vyšší společenské aktivity směrodatné více verbální a jazykové souvislosti, role osobních motivací a emocí byla méně významná. Přátelství mezi muži mívá intelektuální charakter a obecně se dá říci, že mnohem méně participují na intimních mezilidských vztazích. Empirická fakta dokazují, že v každé pracovní oblasti, kde je potřebná empatie, jsou ženy se svojí přirozenou empatickou schopností ve výhodě. (Harlow, 1971). Je možné, že právě proto se v dětských domovech, které jsme v rámci výzkumu navštívili, vyskytují v roli

vychovatelů ve větší míře ženy, vychovatelky. Muži vychovatelé jsou v tomto prostředí zastoupeni spíše sporadicky. Většina předkládaných dotazníků je tedy vyplněna ženami. Z rozhovorů s bývalými klienty, které jsou též součástí výzkumu, lze zmínit pouze jednoho klienta, který se zmiňuje téměř výhradně o svém vychovateli, muži.

1.9 Měření empatie

Měření emocionální a kognitivní empatie u dospělých osob je primárně založeno na využití sebeposuzovacích dotazníkových metod (Mlčák, 2010).

Škálu empatie zkonstruoval R. Hogan, který empatii definoval jako „intelektuální nebo imaginativní porozumění podmínkám nebo stavu myslí druhé osoby bez aktuálního prožívání pocitů této osoby“ (Hogan, 1969, s. 308). Škála má 64 položek, jež vychází z Kalifornského psychologického inventáře (CPI – California Psychology Inventory, Gough, 1975) a Minesotského multifázového osobnostního inventáře (MMPI – Minnesota Multiphasic Personality Inventory; Hathaway, McKinley, 1951). Faktorová analýza prokázala existenci čtyř faktorů, které tvoří 1) sociální sebedůvěra, 2) vyrovnanost, 3) senzitivita, 4) nonkomformita. Zdá se, že první tři faktory souvisí s temperamentem, který je ovlivněn dědičností. Položky pokusná osoba hodnotí z hlediska jejich pravdivosti, nebo nepravdivosti (Mlčák, 2010).

Dotazníkové měření emocionální empatie, které má 33 položek, vytvořili A. Mehrabian a N. Epstein (1972, s. 525), kteří definují empatii jako „zprostředkovanou emocionální reakci na vnímané emocionální prožívání druhých“. Faktorová analýza prokázala existenci čtyř faktorů, tj. 1) humanistickou orientaci, 2) ohleduplnost, 3) fiktivní zapojení, 4) emocionální nákazu. Pokusná osoba hodnotí položky na základě souhlasu a nesouhlasu pomocí škály plus čtyři až minus čtyři. I když dotazník obsahuje celkem sedm subškál, většina výzkumů užívá její celkový skór, jenž tvoří součet všech 33 položek. Ženy v tomto dotazníku udávají vyšší skór než muži (Mlčák, 2010).

V současné době se stává nejvíce užívanou metodou měření emocionální i kognitivní empatie Index interpersonální reaktivity M. H. Davise, kterou vyvinul

tento autor v roce 1980. Jeho instrument je explicitně založen na multidimenzionálním pojetí empatie a vychází z předpokladu, že empatii tvoří čtyři oddělené, ale současně příbuzné dispoziční empatické tendence. Index se stává z 28 položek, které tvoří čtyři subškály vždy po sedmi položkách. Subškála empatického zájmu měří tendenci zažívat pocity sympatie a soucitu pro druhé, nešťastné osoby, subškála přijímání perspektivy měří tendenci spontánně přijmout psychologický úhel pohledu jiných v každodenním životě. Subškála osobního distresu hodnotí tendenci prožívat pocity zátěže a nepohodlí v souvislosti s extrémním distresem jiných osob a subškála fantazie měří tendenci představovat si sebe sama ve fiktivních situacích (Mlčák, 2010).

Kromě měření dispoziční empatie, kterou je možné chápat jako osobnostně trvalou připravenost jedince být empatický s lidmi v různých situacích, se využívá i měření tzv. predispoziční empatie, tj. specifických situačních podnětů, které byly vyvolány nouzovou situací druhého člověka.

Jinou procedurou měření empatie může být hodnocení pozorovaných empatických reakcí, které vznikají, pokud pokusné osoby pozorují druhé, jež jsou vystaveny nouzové situaci (Mlčák, 2010).

Uvedené metody mají obecné použití, existují také instrumenty, jež umožňují změřit úroveň empatie např. v oblasti medicíny. K tomu se využívá Jeffersonova škála lékařské empatie, která měří kognitivní aspekty empatie. Obsahuje 20 položek, které pokusné osoby hodnotí z hlediska souhlasu či nesouhlasu ve škále sedmi bodů. V oblasti medicíny se však využívají ještě jiné speciální metody pro měření úrovně kognitivních i emocionálních aspektů empatie. Tyto metody většinou vychází ze sebehodnocení, z hodnocení pacientů, nebo z kódování videonahrávek interakce mezi lékařem a jeho pacientem.

2 Pomáhající profese

Existuje řada povolání, jejichž hlavní náplní je pomoc lidem – tzv. pomáhající profese – lékaři, zdravotní sestry, pedagogové, sociální pracovníci, pečovatelé, psychologové. Kromě odbornosti hraje důležitou úlohu v těchto profesích lidský vztah mezi pomáhajícím a jeho klientem. Pacient chce věřit lékaři, žák si chce vážit učitele, klient důvěřovat sociálnímu pracovníkovi. Hlavním pracovním nástrojem pracovníka pomáhajících profesí je jeho osobnost. Klient potřebuje důvěřovat, cítit se bezpečný a přijímaný (Kopřiva, 1997).

Podle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 445) jsou pomáhající profese ty, které „se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí; používají k tomu metody a techniky jednotlivých profesí; patří sem lékařství, zejména psychiatrie, dále psychologie, sociální práce, speciální pedagogika, fyzioterapie, rehabilitace; společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví osob, které tyto profese vykonávají.“

V knize Jitky Géringové Pomáhající profese (2008) je možné nalézt dva hlavní rysy, které jsou těmto profesím společné a pro klienty i pomáhající zásadní. Jsou jimi osobní vztah s klientem a hlubší zapojení osobnosti pomáhajícího do konkrétního procesu pomáhání. Také Schmidbauer (2000) či Guggenbühl-Craig (2007) považují osobnost pomáhajícího za jeho pracovní nástroj.

2.1 Vnitřní motivace pomáhajících

Zpracováním charakteristik pomáhajících osobností se zabývali např. Kopřiva (1997), nebo Mlčák se Zášková (2013).

O motivaci lidského konání, tedy i o motivaci pomáhání najdeme v literatuře mnoho. Géringová (2008) začíná svou knihu zmínkou o tzv. původních pomahačích, kterými byli šamani v původní archaické společnosti. Tato společnost se dobře znala a prostřednictvím svých rituálů poskytovala členům útěchu, učení, respekt, pochopení i ukotvení. Šaman pak zprostředkoval „spojení mezi kulturním ideálem a individuálním selháním v úsilí tomuto ideálu

dostát. Zasahoval, když duchovní a sociální schopnosti ostatních členů kmene nestačily na zvládnutí nějaké situace.“ Šaman měl mimořádné schopnosti, které k němu přicházely samy od sebe, představoval archetyp zraněného léčitele, který musel trpět, aby mohl léčit utrpení jiných. (Géringová 2008).

Anzenbacher (1991) tvrdí, že je člověk vždy motivován ve svém jednání z minulosti a rozhoduje se do budoucnosti. Tento fakt cituje také Vávrová (2012) a používá ho jako jeden z nepredikovatelných činitelů mající vliv na životní dráhu člověka. Jedním z činitelů je predispozice jedince, tedy genetická výbava, jež v průběhu života ovlivňuje naše vlastnosti. Upozorňuje na věčné hledání odpovědi všech psychologů, biologů, antropologů a dalších vědců na otázku do jaké míry vývoj osobnosti člověka ovlivňují geny a do jaké míry prostředí. Vzhledem k motivaci k pomáhání pak respektuje genotyp jedince, který beze sporu má vliv na jeho formování, avšak dále klade důraz především na prostředí v kontextu sociálních věd. Ty obvykle považují v nejširším slova smyslu za prostředí souhrn fyzického a sociálního světa nebo jeho části, které ovlivňují jedince či sociální skupiny (Vávrová 2012). Dle Vávrové je vliv prostředí na vývoj osobnosti neopomenutelný především v době primární socializace, tedy v období dětství. C. G. Jung zdůrazňuje vliv prostředí na osobnost člověka, a to i dospělého: „Má-li člověk podíl na utváření vlastního prostředí, bude to utvářet jeho osobnost“ (McGuire, Hull 2015). Brigit Hamann(2008) mluví o *klíčových zážitcích*. Ty ve vzájemném působení s vrozenými dispozicemi utváří prvotní strukturu, podle které se dále odvíjí způsob, jakým budeme vnímat události a jaké logické důsledky z nich vyvodíme. Oldřich Mikšík (2001) říká: „Motivační struktura v celostním systému regulování psychických aktivit osobnosti má své rudimentální základy ve specificky lidské úrovni základních potřeb a bezprostředních stimulů orientačně pátracích dominant a rozvíjí se v procesu individuální životní praxe jako výsledek vzájemného působení jedince a sociálního prostředí v podobě interiorizace životních podmínek a okolností vnitřního „já“. Velmi rozsáhlý popis lidské motivace nejen k pomáhání lze najít pak v knize Milan Nakonečný (2014), mimo jiné zmiňuje například klíčové koncepty a principy motivace. Motivaci označuje za proces iniciovaný výchozím

stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit buď ve fyzickém, nebo sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu. To je následně prožíváno, jako určitý druh uspokojení (Nakonečný 2014).

Je však otázkou, zda všechno toto vědecké bádání je pro pochopení motivačního procesu, vedoucího k pomáhání dostačující. Vědecké bádání předkládá příčiny praktického, reálného pomáhání avšak stále se nedostává k prapůvodnímu: bezvýhradné lásce k bližnímu svému. Mohli bychom využít výklad křesťanského, buddhistického či jiného učení, které je založené na čisté lásce a absolutním přijetí sebe sama jako součásti vesmíru. Tato náboženská pojetí však každého neosloví. Alespoň pro ilustraci uvedeme vhléd dvou „pomahačů“ civilizovaného současného světa.

Prvním z nich je Matka Tereza, jejíž pomáhání bylo nepřehlédnutelné. Psychologickému rozboru podrobena nebyla, nejsou známé její klíčové zážitky, nebylo zevrubně zkoumáno prostředí, kde se utvářela její osobnost. Není nutné tyto okolnosti znát. Její konání vycházelo z potřeby čisté lásky, tak jak o ní mluvil Ježíš. „Jsme stvořeni k větším věcem, než jen k tomu, abychom byli pouhým číslem na světě. Nejsme tu pro diplomy a tituly, pro tu či onu práci. Byli jsme stvořeni, abychom milovali a byli milováni.“ (Z knihy *Temné noci Matky Terezy*, Watts, 2010). Matka Tereza byla nesporně pomahačem velmi známým a uznávaným. Přesto jí však mnohdy bylo vyčítáno, že podmínky v jejích domech pro nemocné a umírající jsou velmi primitivní, že by neměla za peníze vybrané na její bohulibou činnost stavět domy nové a další, ale spíše by bylo vhodné zaměřit se na zlepšení lékařské péče v domech stávajících. Odpovídala, že nemocný a umírající člověk nepotřebuje drahé přístroje a pohodlná lůžka. Potřebuje bezvýhradnou lásku a přijetí. Bez ohledu na rasu, náboženství a víru. Neboť to je způsob, jak ztlumit utrpení (Watts, 2010). Podobně, ale mnohem naléhavěji hovoří druhý z pomahačů moderní doby: psychiatr David R. Hawkins, jehož nejvýznamnějším objevem byl prostředek zhodnocení míry relativní pravdy. Předkládá několik příběhů ze své praxe. Tvrdí, podobně, jako prapůvodní šaman, že jeho schopnosti skutečného léčení přišly samy od sebe. Za skutečné léčení však nepovažuje klinický obraz zdraví. Popisuje léčení svých pacientů, kteří k němu

přicházeli z celého světa v bezútěšném stavu, trpící vážnými psychickými poruchami. Někteří byli katatoničtí, mnozí z nich léta nepromluvili. Hawkins si plně uvědomoval, že uvnitř každého každé takto běžující duše je skryta touha po lásce a přijetí. Uvádí případ katatoničky s vážnou neurologickou poruchou: „... nemohla stát – kroutila se v křečích na podlaze a koulela očima. Vlasy měla bez lesku, strhávala ze sebe šaty a vydávala hrdelní zvuky. Během let ji prohlédlo mnoho lékařů, specialistů. Prohlásili její případ za beznadějný“ (Hawkins, 2009). Popisuje, jak jej opustil pocit bezradnosti, když si uvědomil její touhu po přijetí: „...*pak jsem si uvědomil, že ji musím mít jen rád, nic víc. Její vnitřní „já“ vyzařovalo jejíma očima a já se spojil s její milující podstatou. V tu chvíli jí vyléčilo její vlastní poznání, kým vlastně je. To, co se stalo s jejím tělem a s její myslí, už pro ni nebylo důležité.*“ (Hawkins, 2009). Takové pojetí pomoci a vyléčení nezapadá do kritérií současného světa. Podle Hawkinsa (2009), to však není důležité. „*Jejich vnitřní agonie skončila. Jakmile se cítili milováni a v nitru se jim rozhostil mír, jejich bolest ustala. Tento jev lze vysvětlit tím, že soucit ducha zasadil realitu pacienta znovu do kontextu, a ten prožíval léčení na úrovni, která změnila svět a jeho podobu.*“ (Hawkins, 2009). Můžeme se domnívat, nebo jaksi vnitřně cítit, že takové pojetí pomoci je skutečné a prapůvodní, že jde o jakýsi základ, ze kterého veškeré pomáhání vychází a které necítí potřebu být někde zařazováno a jež nevykazuje žádné důvody ke zkoumání motivace k tomuto pomáhání. Ve světě současného pomáhání se však pohybuje jen velmi málo lidí, kteří vnímají pomoc způsobem, který předkládá Hawkins (2009), nebo o kterém se zmiňuje Matka Tereza. Běžní pracovníci pomáhajících profesí jsou vystaveni vysoké psychické zátěži, což s sebou nese také možnost vyčerpání či selhání.

2.2 Vztah mezi klientem a pomáhajícím

„Úkolem angažovaného pracovníka je každého klienta pochopit, zajímat se o něj, vcítit se do něj, přijímat ho, jaký je, držet mu palce – prostě mít ho rád, vidět v něm i ty dobré stránky, které většinou každému unikají.“ (Kopřiva, 1997).

V pomáhajících profesích hraje lidský vztah mezi pomáhajícím profesionálem a jeho klientem velmi podstatnou roli. *„...Klient potřebuje důvěřovat, cítit se bezpečný a přijímaný. Bez tohoto vztahového rámce se práce pomáhajícího stává jen výkonem svěřených pravomocí.“* (Kopřiva, 1997, s. 15).

Klientovi by se mělo ze strany odborně jednajícího profesionála dostat přijetí, spoluúčasti, porozumění, pocitu, že není nikomu na obtíž, že jej nikdo neodsuzuje. Chceme-li porozumět druhému člověku, musíme se dokázat vcítit do jeho situace, ztotožnit s jeho problémy. Umění pochopit situaci a rozpoznat pocity druhého člověka je záležitostí velmi obtížnou a závislou na individuálním přístupu, často i sympatiích ke každému jedinci. Zásadní schopností všech pomáhajících, je naslouchání druhé osobě. Nasloucháním se rozumí aktivní proces, nikoli pasivní mlčení. Aktivním procesem se rozumí pozorně a se zaujetím sledovat, co druhá osoba říká. Nepřerušovat ho svými vlastními názory, nedávat mu rady. *„Je nevhodné, pokud poradce vede rozhovor sám a nenechává klientovi dostatečný prostor nebo ho dokonce v případě jeho rozmluvy neustále přerušuje. Klient tak může nabývat pocitu, že mu dotyčný něco vnucuje nebo neposkytuje nic důležitého.“* (Kopřiva, 1997).

Způsob, jakým lidé reagují na chování druhých, záleží na tom, v jaké situaci se nacházejí a jaké jsou mezi nimi vztahy. Lze rozlišit různé druhy vztahů – osobní, pracovní, přátelské, intimní, formální, neformální, krátkodobé, dlouhodobé. Profesionální vztah vychovatele v dětském domově a klienta jedná se o vztah pracovní, kde postupná angažovanost převede vztah z formálního na neformální. Dobrý vztah je založen na závazcích, na touze obou stran po pokračování a prohlubování vztahu.

Rozlišujeme závazky podmíněné, založené na vzorci něco za něco a nepodmíněné, kde se zavazujeme, aniž něco požadujeme. V pracovních vztazích převládají závazky podmíněné.

Profesionální vztah vychovatele v dětském domově, a klienta je založen na závazcích podmíněných – vychovatel nabízí profesionální pomoc, kterou klient přijímá a při řešení svých problémů spolupracuje.

Je cílem, aby vzájemný vztah byl prožíván pozitivně, byl založen na respektu, rovnosti, příjemných pocitech a shodě. Pro vytváření pozitivně laděných vztahů je potřeba empatie.

Pro udržení pozitivních vztahů jsou vhodná následující pravidla:

1. Podpora druhého ve formě slovní
2. Emoční sdílení - zrcadlení emocí – napodobujeme emoce, pocity, nálady partnera
3. Reprodukování, parafrázování verbálního projevu – po vyslechnutí zpětná vazba
4. Vzájemná důvěra
5. Pomáhání si
6. Usilování o kladné pocity druhého člověka (Mikuláščík, 2003)

Úskalím profesionálního vztahu může být přenos. Tento jev Kopřiva definuje jako nevědomé využívání dřívějších vztahů v nových situacích, k novým lidem. Tento přenos ve vztahové oblasti může vážně ohrozit profesionální vztah pomáhajícího pracovníka a klienta. V těchto případech, kdy pomáhající pracovník není schopen adekvátně jednat s klientem na základě negativní předchozí situace, která je obdobná se situací klienta současného, je na místě odkázání klienta na jiného kolegu (Kopřiva, 1997).

Přenos však nepředstavuje v profesionálním vztahu úskalí jediné.

Další důležitou komponentou ve vztahu pomáhajícího s klientem je vymezení hranic. Tyto hranice jsou dle Kopřivy (1997) dělítkem určujícím, co je záležitostí mou a co je záležitostí druhého. S vymezením hranic úzce souvisí angažovanost pomáhajícího pracovníka, v našem případě vychovatele v dětském domově. Vychovatel může být angažovaný či neangažovaný. Neangažovaný

vychovatel provádí svou práci jako výkon svěřených pravomocí bez osobního zájmu. Pro angažovaného vychovatele je pomáhání smysluplnou činností. Pokud však angažovaný vychovatel přebírá kontrolu nad klientem a má sklon se pro klienta obětovat, může se dostat do problému s vymezením hranic. Často dojde k jejich narušení. Těmto hranicím říkáme rigidní a mají podobu nadbytečné kontroly nad klienty. Nebo naopak dochází ke splývání, kdy vychovatel začne prožívat problémy svého svěřence, jako své osobní problémy. Což má následnou podobu obětování se pro klienty. Nadbytečná kontrola je pak prostředkem k udržení chování členů v rámci stanoveného řádu. Brání v rozvoji autonomie, je podporována hierarchickou strukturou pomáhající organizace, pracovník se k ní uchýlí v časové tísní. Pomáhající organizace se často opírají o princip moci a dominance (učitel-žák, lékař-sestra, ...). Naproti tomu obětování se pro klienty znamená, že si pracovník počíná tak, jako kdyby klient nebyl autonomní a kdyby závisel jenom na jeho péči. Obětuje se rád, ale zároveň je mu to přítěží. Obětavost se však může týkat taktéž spolupracovníků (Kopřiva, 1997).

Ze zmíněných úskalí profesionálního vztahu vyplývá, že pro každého pomáhajícího je nutností zaměřit se na utváření vztahů pozitivních, partnerských. V takovém vztahu se všichni účastníci cítí v pohodě a harmonii, jsou uvolnění a naladěni ke komunikaci, mají příjemný pocit. Je jim dobře a vzájemně se respektují. Dobře se v dlouhodobém horizontu pracuje se svěřenci, kteří vychovateli důvěřují a domnívají se, že pro ně dělá maximum. V přátelské a uvolněné atmosféře se cítí dítě rovnocenným partnerem. Předpokladem správného jednání s lidmi, tedy i dětmi, je schopnost získat a udržet si jejich důvěru, přiměřeně se prosazovat a umět se ovládat, znát a uvědomovat si podvědomé motivy lidského jednání.

Metody podporují pozitivní utváření vztahů:

Slovní podpora – slovy utvrzujeme partnera, že jej vnímáme, posloucháme a snažíme se chápat, co nám sděluje. Nejčastěji se využívá slov či slovních obrátů jako: rozumím Vám, chápu, jak Vám je, apod.

Parafrázování projevu – ověření, zda jsme správně porozuměli a formulujeme vlastními slovy to, co jsme slyšeli.

Zrcadlení – napodobujeme nejen fyzický postoj, ale i emoce. Lidé, kteří si rozumí, zaujmají stejný postoj, proto chceme-li vytvořit pozitivní vztah, můžeme vědomě napodobovat pózy partnera.

Oční kontakt – vytváří vazbu mezi partnery komunikace. Oční kontakt je signálem zájmu o společnou interakci. Oční kontakt vyvolává pocit důvěry a bezpečí. Při rozhovoru bychom měli více než polovinu času udržovat oční kontakt s partnerem.

Sladění tempa a stylu řeči – partnerovi se přizpůsobíme po stránce terminologické a současně upravujeme i rychlost naší mluvy (Matoušek, 2003, s. 211).

2.3 Moc pomáhajících

„Uchránění před vším zlým asi v pomáhajících profesích nebudeme, můžeme se však s tím naučit zacházet“ (Guggenbühl-Craig).

Lidé činní v pomáhajících profesích jsou v psychologickém pozadí svého konání často velmi rozpolčení. Vůči okolí a před vlastním svědomím se pomáhající pracovník cítí zavázán k tomu, aby měl jako hlavní motiv svého jednání ochotu pomáhat. V temné hloubi duše se však zároveň může objevovat opak. Vzniká potěšení spojené s touhou vládnout a zbavit klienta moci. Tato touha je nejčastěji patrná ve chvílích, kdy musí pomáhající pracovat proti vůli klienta. Pomáhající pracuje v hlubokém přesvědčení, že koná v zájmu klienta a není možno jinak. Avšak při pečlivém zkoumání se právě v tuto chvíli objevuje v hloubi jeho nevědomí motiv puzení k moci. Puzení k moci se projevuje v nespoutané podobě, když vystupuje ve jménu objektivně a morálně správného. Při prosazování dobra byly v historii lidstva příliš často používány velmi kruté prostředky. V běžném životě pomáhajícího to bývá většinou tak, že když se pomáhající nechá příliš vést mocenskými pohnutkami, trpí často výčitkami svědomí a pocity viny. Obvykle se vytratí, jestliže je konání pomáhajícího vedeno nevědomým puzením k moci, ve vědomí ho však lze zdůvodnit něčím objektivně správným a dobrým (Guggenbühl-Craig, 2007).

Analytická psychologie pracuje s pojmem vědomí a nevědomí. Vědomí není schopno samostatně uchopit hluboké stopy uložené v nevědomí. Nakonečný (1998) např. vysvětluje rozdíl mezi činem vědomým a nevědomým tak, že důvody a příčiny nevědomého činu si neuvědomujeme. Jung tvrdí, že cokoliv řekneme o nevědomí, je pouze to, co nám o něm zprostředkuje naše vědomí (Jung, 1993). Dále pak polaritu mezi dobrem a zlem osobnosti zpracovává ve své terapii pomocí osoby a stínu. Persona je v analytické psychologii to, co vystavujeme na povrchu, to, s čím jsme se identifikovali. Je tedy možné říci, že persona je jakási naše sociální podoba. Něco, co nám dovoluje naše vědomí, tedy to, co očekáváme, že je od nás očekáváno a bude tedy „dobře“ společensky hodnoceno. Naproti tomu stín představuje vše, co popíráme, vše, s čím jsme se identifikovat odmítli, co na sobě nemáme rádi a nelíbí se nám to. A proto jsme to vytěsnili a

„poslali“ do nevědomí. Je to však stále součástí naší osobnosti a v praxi pak právě na tyto vytěsněné kvality reagujeme často nepřiměřeně a vždy jsou to právě tyto kvality, které nás nejvíce iritují na ostatních.

Vzhledem k pomáhání pak je důležitost znalosti a akceptace vlastního stínu evidentní. Guggenbühel-Craig (2007) dokonce říká, že práce s vlastním stínem by měla být zařazena do vzdělání všech pomáhajících profesí.

Nejde o to, aby každý pomáhající dosáhl během studia, ještě než přijde do praxe sjednoceného vědomí, miloval své stínové kvality stejně, jako ty „povolené“. Vyhnul by se tak iritaci a nevhodným, nevědomým reakcím na osobní popírané vlastnosti objevující je u svých klientů. Těžko si můžeme v našich školách klást za cíl, aby všichni studenti dosáhli uvědomění, že polarity nemohou existovat samostatně, jedna bez druhé. Že se vzájemně doplňují a jsou komplementárně propojeny. Takového duchovního stavu dokáže ve svém životě dosáhnout jen málokterý člověk. Jde však o to, být si vědom polarit a tím mít možnost s nimi pracovat a držet v rozumných mezích. Stát se dospělým, tedy poznat a akceptovat svět, takový, jaký je. Nikoli se naivně snažit o radikální reformu (Komárek, 2000).

V souvislosti s nevědomou touhou mít moc a ovládat Schmidbauer hovoří o syndromu pomocníka jako o specifické narcistické poruše, jejímž prostřednictvím pomáhající pracovník, obvykle nevědomě, řeší ve své profesi vlastní trauma odmítnutého dítěte. V praxi takový vychovatel vypadá, jako přepečlivá matka, která stále krmí dítě, které by již mohlo jíst samo. Když se dítě vzpírá a samo by chtělo držet lžici, ošetřitelka je raději sondou do žaludku, než aby si přiznala svou přehnanou péči. Schmidbauer tak vytváří obraz bezmocného pomocníka a utváří si pracovní hypotézu, že se lidé stávají pomocníky proto, že je pro ně obtížné nechat si pomoci, a to je následně činí závislými na svých klientech. Pomocník dává, je silný. Svěřenec je slabý a odkázaný na pomocníka. Asymetričnost této situace se pro bezmocného pomocníka stává drogou. Bezmocný pomocník nedokáže příliš vnímat své emocionální potřeby. Ty může přiměřeně, projevovat a užívat jen ten, kdo neodmítá a nepotlačuje své dětské stránky, svou touhu po uznání, sebepotvrzení a zaopatření. Proto se bezmocný

pomocník vyhýbá vztahům, ve kterých by byl čímkoli jiným než tím, který dává, který neprojevuje žádná vlastní přání kromě touhy být nepostradatelný (Schmidbauer, 2008).

Převédeme-li zmíněná úskalí do prostředí dětského domova, lze říci, že Schmidbauerův „bezmocný pomocník“ je jistě ohrožujícím faktorem ve vztahu vychovatele a svěřeného dítěte. Bezmocný pomocník však ohrožuje především sám sebe nůměrným přetížáním. Vrátime-li se však k mocenskému stínu Guggenbühla-Craiga (2007), je zřejmé, že z pohledu dítěte umístěného do ústavní péče, zcela závislého na svém vychovateli, je touha ovládat a uplatňovat moc nad svým klientem mnohem nebezpečnější. Guggenbühl-Craig ve svém popisu moci vychází z veřejných diskuzí o tom, zda by nemělo být reformováno právo tak, že by nebyly udělovány tresty, ale jen výchovná opatření. Člověk překračující zákon by nedostal odpovídající trest, ale bylo by nutné mu výchovnými opatřeními pomoci k tomu, aby se stal sociálně přizpůsobeným občanem. Což by ale znamenalo, že provinilý občan by mohl být úřady zkoušen z charakterových vlastností a sociálního postoje. Pokud by tyto neodpovídaly představě úřadů, byl by nucen výchovnými opatřeními k vnitřní proměně. Sociální pracovník, výchovný pracovník by v tu chvíli však získal ojedinělou moc. Je otázkou, zda takové reformní plány nejsou výrazem velmi rozsáhlého sociálně pečovatelského stínu (Guggenbühl-Craig, 2007), který vstupuje i do dětských domovů.

Guggenbühl-Craig (2007) dále uvádí tři druhy moci. První, obvykle ve vztahu léčitel – nemocný, rozuměno pomáhající – klient, kdy se, pokud je v tomto vztahu v popředí moc, jeden subjekt snaží učinit z druhého objekt, který se poddává. Pak může subjekt objektem manipulovat pro své cíle. Tato situace zvyšuje u vládnoucího subjektu pocit důležitosti a zbavuje objekt zodpovědnosti. Další druh moci je „sebezbožštění“. Jen bohové mají právo ovládat lidi. Člověk, který je posedlý božským komplexem, se snaží nad lidmi vládnout, jako bůh. Tento druh moci je mimořádně nebezpečný jak pro ovládané, tak pro ovládajícího. Příkladem takového sebezbožštění byl Hitler. Třetí formou projevující se moci v pomáhání je pak archetypální moc v kolektivu. Jde například o moc náčelníka kmene, krále a jeho lidu apod. Tato moc v naší

moderní době bývá často vidět u lidí v politice, armádě, průmyslu. Jde o moc, která nemusí být nezbytně sama o sobě zlá (Guggenbühl-Craig, 2007). Zároveň však také podotýká, že tyto popsané druhy moci nelze použít jako klíč k rozuzlení mocenského stínu a zdůrazňuje, že stín existuje pouze tam, kde je i světlo.

Za světlo bychom mohli považovat ontologický dluh. V pohledu na ontologický dluh (přesouvání dluhu z generace na generaci), bychom pozitivitu a světlo hledali těžko. Komárek (2000) vychází z faktu, že od samého počátku svého života každé stvoření potřebuje něčí energii k tomu, aby mohlo růst a prosperovat. Takto pak každá další generace trpí zatížením dluhu, který si vytvořila během svého růstu na generaci předchozí a nikdy není schopná jej splatit. V rámci pomáhání pak Komárek tvrdí, že pocit dluhu je vyvoláván u toho, komu je pomáháno, a naopak pomáhající svým sociálním chováním získá jistou etickou a morální hodnotu, nehledě na to, že v tomto vztahu vzniká prostor pro výraznou dominanci pomáhajícího, a naopak výraznou závislost pomáhaného. Ten se cítí zavázán a dostává se do krajně nevýhodné pozice závislého na péči druhých. Zatímco pomáhající z tohoto stavu výrazně profituje (Komárek, 2000). Pokud se však podíváme na zmíněný ontologický dluh tak, jak se na něj dívá Geringová, tedy jako na přesouvané dávání-transgiving, můžeme spíše hovořit o obdarovávání, než o dluhu. Zde se už světlo hledá výrazně snadněji. Z pohledu Geringové jde o pozitivní emoční výměnu, kdy jako děti dostáváme od svých rodičů jejich pomoc a energii, kterou pak dále dáváme jako rodiče zase svým dětem a ty je budou dávat svým. Komárkův ontologický dluh tak splácíme svým dětem nebo pomáháním jiným osobám. Nejdříve bereme a následně dáváme. K braní je dávání přirozeným protipólem, přesahuje úzké rodinné hranice a vytváří propletenou síť sociálních vztahů, přesouvá se do běžného denního života drobným dáváním úsměvu, šířením dobré nálady, vyjadřováním určité podpory. V tomto pojetí pak může být profesionální pomáhání bráno jako dávání (Geringová, 2008). Je samozřejmé, že někteří lidé nejsou k pomáhání všem potřebným zrozeni a jsou schopni pomáhat pouze pod vlivem pouta krve. Zde však máme na mysli druh lidí, kteří se s darem soucítění s druhými lidmi a touhou jim pomoci, narodili, nebo ji získali vlivem silné emoční zkušenosti.

Z uvedeného pak vyplývá, že nejen syndrom pomocníka ve smyslu nepoznané a neuvědomované touhy po moci, ale také další mnohá zmíněná úskalí zatěžují pomáhajícího neúměrným způsobem. Pod vlivem tohoto dlouhodobého pravidelného zatěžování osobnosti pomáhajícího často dochází k únavě a vyčerpání pomocníka. V této souvislosti je v pomáhajících profesích často skloňován pojem syndrom vyhoření. Pozorování týmového rozvoje a supervize potvrzují skutečnost, že ten, kdo se může profesionálně rozvíjet, nevyhoří. V tomto náročném povolání je základem speciální vzdělání, které umožňuje první krůčky v orientaci v daném oboru současně s vědomím možných potíží a úskalí, které konkrétní profese přináší. Další fáze pak začíná, když jsou profesionálové schopni přijímat a zpracovávat zpětné vazby, které ve své profesní práci získávají. Takoví pracovníci pak říkají, že se učili hlavně od svých žáků, pacientů, klientů. Tento proces účinně předchází vyhoření. Psychologicky pochopitelnou silou, která chrání pečovatele, ošetřovatele a další pomáhající pracovníky před vyhořením je realistické sebevědomí, které není odkázané na splnění iluzorních přání. Tato síla uvádí do pohybu procesy, které zakládají, řídí, udržují a rozvíjejí profesionální identitu. Kdo pozitivně přijímá a hodnotí realitu své práce, má nejen radost ze svého povolání, ale je také mnohem více schopen zlepšovat jednotlivosti a pronikat k uspokojením. Realistickým pomocníkům spíše připadá, že mají podporu svých kolegů a nadřízených. Nerealističtí pomocníci jsou chronicky zklamáváni, protože jejich vysoká očekávání nejsou naplněna. Syndrom pomocníka realistický pohled blokuje. Vyžaduje přílišné oběti a paralelně s nimi víru, že jsou vyváženy narcistickými dary (Schnidbauer, 2008).

Pomocníci rezistentní vůči vyhoření vykazují specifické dovednosti:

1. Dbají na své zdraví a zajímají se o práci, kterou vykonávají; necítí se obtěžovaní svými klienty a mají vlastní styl komunikace
2. Vnímají se, jako rozvíjející se profesionálové, kteří se učí zvládat počáteční zátěže a obtíže (jako jsou např. setkání s nemocnými, starými, umírajícími...)

3. Prožívají i potíže a břemena své práce jako cosi, co má smysl, dokážou se distancovat od nároku pomoci i v bezvýchodné situaci

4. Dosáhli rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem, i když volný čas prožívají třeba s kolegy

5. Dosáhli vysokého stupně sebeurčení ve své práci a tuto autonomii stále upevňují a rozšiřují; rozvíjejí při tom nadprůměrnou vnitropodnikovou aktivitu a vědomě usilují o změny

6. Vnímají se jako iniciativní a mají pocit, že mohou sami změnit svou pracovní situaci, k podnětům z okolí přistupují spíše skepticky

7. Připadají si dostatečně podporováni svými nadřízenými a kolegy, s nimiž jsou spíše v přátelských vztazích; při čemž pozitivně vnímají jen své bezprostřední kontakty (např. k přímému nadřízenému), zatímco vyšší nadřízené posuzují spíše skepticky

8. Vnímají své povolání jako intelektuální výzvu, díky níž mohou růst a rádi se přiučují něčemu novému (Schmidbauer, 2008).

Koncepce syndromu pomocníka, vyvinutá na základě psychoanalýzy a výzkumu narcismu nese stejné riziko, jako každá kriticky utvářená teorie v psychologii. Zpochybňuje totiž obranné procesy, které chrání pomocníky před úzkostí a studem. Ve vyhoření jde ale hlavně o to, zda se může prosadit realistické pojetí profesní činnosti. To je nositelem stabilní motivace a trvalým zájmem o profesní vývoj zabraňuje ztuhnutí v rutíně (Schmidbauer, 2008).

2.4 Sociálně inteligentní pomáhání

Sociálně inteligentní pomáhání je pojem odvozený od pojmu sociálně inteligentní doprovázení, který ve své knize používá Vávrová (2012). Předkládá pojetí doprovázení jako konceptuální přístup k rozumné (sociálně inteligentní) pomoci, která vychází ze spolubytí s druhými lidmi, jimž svou přítomností dáváme najevo zájem, poskytujeme podporu a potřebnou pomoc v jednotlivých fázích cesty životem. Doprovázení člověka člověkem je přirozenou součástí lidské společnosti od dob jejího vzniku, v průběhu historie se však mění jeho význam, způsob a formy. Od svého narození je tak každý člověk objektem i subjektem doprovázení, přičemž poměr mezi sociální rolí doprovázeného a doprovázejícího se v průběhu životní dráhy mění. V určitém období života (např. po narození), jsme výhradně doprovázeni svými rodiči a později učiteli, postupem růstu a zrání přijímáme doprovázení méně a sami více doprovázíme (např. při vedení vlastních dětí, či po zvolení profese děláme průvodce svým klientům), abychom pak v závěru své životní dráhy opět přijali doprovázení od někoho jiného (Vávrová, 2012). Odklání se tak od pojetí pojmu doprovázení chápaného jako spoluúčasti ve stáří a nemoci a zabezpečení důstojného odchodu ze života, jak je tento termín v současnosti nejčastěji vnímán. Zdůrazňuje fakt, že žádný člověk nežije v lidské společnosti izolovaně, ale je od svého narození legitimním členem sociálních skupin, jež sám ovlivňuje a současně je jimi ovlivňován. V jejím pojetí je doprovázení předkládáno, jako inteligentní vedení jednoho člověka druhým, při čemž se odráží od lidského vztahu, jako součásti profese tak, jak jej identifikoval Kopřiva (1997). Koncept sociálně inteligentního doprovázení v pomáhajících profesích je primárně zaměřený na vztah mezi doprovázejícím a doprovázeným, kdy doprovázení probíhá v časoprostorových dimenzích na pozadí konkrétního prostředí a jedním z jeho hlavních cílů je vytvoření atmosféry, v níž se všichni participující lidé cítí příjemně. Prostor vzájemného respektu a úcty pak umožní dosáhnout žádoucích změn (Vávrová, 2012). V komparaci pak do opačného pojetí sociálně nevhodného (neinteligentního) pomáhání staví paternalistické doprovázení vycházející z disonance vztahů. V takto pojatém pomáhání (doprovázení) převažuje přístup **mít** nad přístupem **být** ve vztahu k moci, nároku na pravdu a manipulaci. Pokud doprovázející přistupuje k doprovázenému

s přístupem **mít** (ve smyslu moci, pravdy), zcela jistě se neubrání uplatňování své moci nad druhými. Jen přístup odvozený z filozofie **být** dovoluje doprovázejícím účelně a sociálně inteligentně zacházet s mocí. Hodnotný dialog může vést pouze ten, kdo respektuje pravdu, nechce pravdu vlastnit a přeje pravdu druhým. (Fromm, 1994). Nástroje moci uplatnitelné vůči doprovázeným mají všichni pracovníci pomáhajících profesí. Je však na nich, jak s těmito nástroji moci zacházejí. Zda samotnému neutrálnímu pojmu moc přisoudí hodnotu negativní a jejich pomoc se projeví uplatňováním moci ve smyslu dirigovat a ovládat, či zda pojmu moc přisoudí hodnotu pozitivní a jejich pomoc se projeví inteligentním doprovázením na jeho životní cestě, citlivým vedením a vytvářením příležitostí k získání vlastních kompetencí. Tedy uplatnění moci ve smyslu mít moc pro někoho něco učinit, pomoci mu (Vávrová, 2012).

V této souvislosti pak zmiňuje sociální, emoční a praktickou inteligenci jako konstrukty sociálně inteligentního pomáhání. Pod sociální inteligencí rozumíme schopnost jedince orientovat se v mezilidských vztazích, identifikovat, řešit problémy vycházející z interpersonálních interakcí. V obecném měřítku zahrnuje sociální interakce vzájemné působení jednoho člověka na druhého, kdy dochází k recipročnímu ovlivňování člověka člověkem. Sociální interakce tak zahrnuje komunikaci, ovlivňování (možnou manipulaci), moc, kooperaci. Sociální konflikt, směnu, konfrontaci a identifikaci s druhými a další formy mezilidských vztahů (Vávrová, 2012). Druhý konstrukt, konstrukt inteligence emoční má popularitu mnohem výraznější. Není pochyb o tom, že emoce hrají v životě člověka velmi výraznou roli. Do výbavy každého pomáhajícího pracovníka by tedy beze sporu měla patřit schopnost sebereflexe a kritického pohledu na svou práci, jakož i schopnost pracovat se svým prožíváním, svými pocity a emocemi.

Vznik emoční inteligence provázely ve vědeckém kruhu rozsáhlé diskuze. Výsledkem je prohlášení že EI vznikla v článku Petera Saloveye a Johna Mayera („Jack“) v roce 1990. Článek definoval emoční inteligenci jako vědecky testovatelnou inteligenci. Salovey a Jack byli společnými autory.

Mayer (University of New Hampshire) a Salovey (Yale) se pokoušeli vědecky měřit rozdíly mezi schopnostmi lidí v oblasti emocí. Společně zjistili, že

každý člověk je jiný ve věcech identifikujících jeho vlastní pocity, pocity druhých a řešení problémů týkajících se emocí. Od roku 1990 tito profesori vytvořili dva pokusné testy na měření emoční inteligence.

Z výzkumu Saloveye a Mayera čerpal Daniel Goleman. Předkládá však význam emoční inteligence, jako cestu k úspěšnosti v životě a zejména kariéře. Obchodní firmy a nadnárodní korporace využívají konzultací jeho consorcia. Goleman tvrdí, že emoční se inteligence z 25 dovedností, schopností a kompetencí. Není náhodou, že jsou právě tyto kompetence požadovány velkými podniky po svých zaměstnancích. Steve Hain z tohoto důvodu hovoří o Golemanově definici emoční inteligence jako o komerční definici.

Existuje mnoho různých teorií o emoční inteligenci. Za základní a nadřazenou všem definicím je však považována v zahraničí definice skupiny MSC, podle níž byla emoční inteligence definována jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání (Shapiro, 2014).

Později se definice emoční inteligence zamýšlená Mayerem, Saloveyem a jejich novým kolegou Davidem Carusou (čili skupina MSC) rozvinula v: *„Emoční inteligence je schopnost vnímat emoce; vybírat a navozovat si emoce tak, aby pomáhali myšlení, porozumět emocím a emočním sdělením a reflektivně emoce regulovat tak, aby podporovaly emoční a intelektuální růst.“* (Mayer & Salovey, 1997)

Jejich souhrnná definice popisuje emoční inteligenci jako schopnost zpracovávat emoční informace, to zahrnuje zejména vnímání, integraci, porozumění a řízení emocí. Zmíněné čtyři části emoční inteligence jsou důležité, neboť představují emoční procesy v mozku podobně, jako mentální procesy organizují myšlení.

Model emoční inteligence skupiny MSC

Vnímání, hodnocení a vyjadřování emocí je schopnost identifikovat emoce jako fyzický stav, pocit a najít emoce v myšlení. Schopnost identifikovat emoce v jiných lidech, vzorech, výtvarném umění, řeči, hudbě, zevnějšku a chování.

Schopnost přesného vyjadřování emocí a potřeb spojených s pocity se projevuje uměním rozlišit mezi přesným a nepřesným, upřímným a neupřímným vyjádřením citů.

Emoční pomoc myšlení, slouží k zaměření pozornosti na důležitá sdělení. Emoce jsou dostatečně pronikavé a prospěšné tím, že pomáhají posuzovat a zapamatovávat si za jejich účasti. Emoční nálada rytmicky mění individuální postoje a perspektivy od optimismu k pesimismu a podporuje rozmanité zorné úhly a pohledy. Emoční stavy rozdílně podněcují přístupy k určitému řešení problémů tak, jako například štěstí pomáhá induktivnímu logickému myšlení (usuzování) a kreativě.

Porozumění a rozbor emocí dovoluje využití emočních znalostí. Schopnost pojmenovat emoce a rozpoznat vztahy mezi slovy a emocemi, kupříkladu mezi spojeními „mít rád“ a „milovat“. Schopnost pochopit význam emocí, že se vyjadřují vzhledem k vztahům, jako například smutek často doprovází ztráty. Schopnost porozumění komplexnosti pocitů: souběžnostem (paralelám) pocitů lásky a nenávisti nebo jejich prolínání (smíšení), jako že například hrůza je kombinací strachu a překvapení. Schopnost rozeznat možné přechody mezi emocemi, jako například hněv přechází v uspokojení nebo zuřivost přechází v stud.

Uvážená regulace emocí podporuje emoční a intelektuální rozvoj. Schopnost zůstat přístupný těm pocitům, které jsou příjemné i těm, které jsou nepříjemné. Schopnost uvážlivě se zahrnout nebo oprostít od emocí v závislosti na posouzení hodnoty jejich sdělení nebo užitku. Schopnost uváženě dohlížet na emoce ve vztahu k sobě a k druhým, jako například rozpoznat jak zřejmé, příznačné, významné nebo přiměřené jsou. Schopnost zvládat emoce v sobě a druhých zmírněním negativních a obohacením se o příjemné emoce bez

potlačení nebo zveličování sdělení, která mohou přinášet (Mayer, Salovey, Caruso 2004).

Emočně inteligentní jedinec:

- bude dospělejší v bio-sociální rodinné adaptaci (bude emočně citlivějším rodičem)
- nebude pravděpodobně defensivní
- bude schopen účinněji ovládat emoce (bude opravdověji optimistický a vnímavý)
- bude si vybírat vhodné emoční role
- bude schopen hovořit a diskutovat o pocitech
- osvojí si odborné znalosti v jednotlivých emočních oblastech (estetice, morálním nebo etickém cítění, v řešení sociálních problémů, vůdcovství nebo duchovním cítění), (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Komerční model emoční inteligence Daniela Golemana

Zatímco se Mayer a Salovey věnovali dalšímu propracování a upřesňování jádra své teorie, upravil Goleman jejich model do verze podle něj praktičtější – Hein ji označil jako verzi komerční, kde více vynikne důležitost role emoční inteligence ve světě práce. Dále představil svou definici emoční inteligence: „*Emoční inteligencí se rozumí schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládání vlastních emocí i emocí cizích.*“ (Goleman, 2000).

Sama vysoká úroveň emoční inteligence ještě neznamena, že jedinec zvládne její praktické využití v pracovním procesu, znamená jen, že příslušným potenciálem disponuje, ale ještě mu zbývá příslušným dovednostem se naučit (Goleman, 2000). Z tohoto důvodu rozlišuje pojem **emoční kompetence**.

Emoční kompetence je zdokonalovatelná schopnost, součást emoční inteligence, figurující jako nezbytný předpoklad úspěšného plnění pracovních a jiných úkolů. Emoční kompetence bývají sdružené, jedna vychází z druhé a ze

základních pěti složek emoční inteligence. Pro vyniknutí v tom či onom oboru potřebujeme jen jistý omezený počet emočních kompetencí v průměru asi tak šest, za předpokladu základní požadované úrovně ve všech pěti základních kvalitách emoční inteligence (Goleman, 2000).

V pěti základních kvalitách emoční inteligence původně Goleman (2000) popsal celkem 25 emočních kompetencí. **Golemanova adaptace zahrnuje celkem pět základních emočních a sociálních oblastí:**

sebeuvědomění = vědět, co v daném okamžiku cítíme, umět uplatnit vlastní preference v rozhodování, realisticky odhadnout vlastní možnosti a schopnosti, vystupovat s oprávněnou sebedůvěrou.

sebeovládání = směřování vlastních emocí tak, aby se staly spíše motorem než brzdou jednání ve smyslu směřování k vytyčeným cílům. Svědomitost, schopnost odložit uspokojení v zájmu dosažení vzdálenějších cílů; schopnost rychle se vzpamatovat z emočního stresu

motivace = v duchu nejvlastnějších preferencí mířit k cíli, s jejich pomocí se snažit převzít iniciativu, soustavně zvyšovat nároky na sebe samé a prokazovat odolnost vůči nezdarům a zklamáním

empatie = vžít se do pocitů druhých, dokázat se na problémy podívat jejich očima, mít přátelské vztahy k co nejširšímu okruhu osob

společenská obratnost = zvládat vlastní emoce, přesně odhadovat nejrůznější společenské vztahy a situace; dokázat jednat schůdně, umět užívat společenskou obratnost k přesvědčování, vedení lidí, umět ji uplatnit ve vyjednávání a smířčí taktice, v zájmu spolupráce i týmové práce (Goleman, 1995).

Později vytvořili Boyatzis, Goleman, Rhee pro potřeby testu ECI empirický model, který pracuje s celkem 20 emočními kompetencemi uspořádanými do tzv. matice emočních kompetencí. Matice pracuje s čtyřmi základními dimenzemi: poznání, regulace, osobní a sociální kompetence.

2.5 Doprovázení versus vychovávání

Jak již bylo zmíněno pojem doprovázení je v současnosti vnímán a užíván spíše v souvislosti s nemocí a důstojným odchodem ze života. V ostatních pomáhajících profesích se již tohoto pojmu neužívá. Každá pomáhající profese má vlastní pojem pro vyjádření konkrétního pomáhání, který obvykle vychází z péče o klienty samotné. Např. učitel své žáky učí, vychovatel děti vychovává, lékař své pacienty léčí, ošetřovatelky ošetřují, sociální pracovníci své klienty vedou k žádoucímu způsobu života...V souhrnu však všechny tyto profese vychází z jednoho základu, tak jak zmiňuje Kopřiva (1997), z lidského vztahu. Pokud pomáhající skutečně pomáhá, nikoli nařizuje či manipuluje, musí být tento vztah partnerský, vycházející z respektu, úcty a pochopení, což koreluje s definováním pojmu provázení, tak jak jej předkládá Vávrová (2012). Tato práce je věnována pomáhající profesi vychovatele v dětském domově. Konkretizujeme tedy doprovázení právě v této profesi. Ve společnosti současné doby je zažité, že vychovatel v dětském domově děti vychovává, protože v jejich vlastních rodinách tyto děti z různých důvodů být vychovány nemohou. Běžná představa (většinou na základě rodičovství) pak je, že jsou a mají dětem být vštěpována kulturní, společenská a sociální pravidla, aby v dospělosti, po odchodu z dětského domova obstály ve společnosti, která je místo jejich rodičů vychovala. Vštěpovat dětem pravidla na základě požadavků společnosti však nestačí. A ani v dětském domově ani v rodině. Výchova by tím byla degradována jen do roviny jakéhosi „ochočování“. Vrátime-li se k pojmu provázení ve smyslu, jak ho předkládá Vávrová (2012), pak s ní musíme souhlasit. Vychovatel své dětské klienty skutečně provází značnou, velmi důležitou etapou života. Není však jen vychovatelem (ochočovatelem-krotitelem) udávajícím pravidla a řád, což je funkční pouze pod hrozbou represí, či v systému výhod a nevýhod a má tedy jen krátkodobý efekt. Je hlavně průvodcem a rádcem, také učitelem. Povinností vychovatele není vychovávat – určovat pravidla a vyžadovat je, ale provázet – vytvářet příležitosti pro vlastní kompetence, pro tvorbu vlastního hodnotového systému. Toto provázení namísto pouhé výchovy pak má efekt dlouhodobý, celoživotní. Tak se pomáhání stává smysluplným. Je zde možnost snížení rizika vzniku syndromu pomocníka a syndromu vyhoření.

2.5.1 Doprovázení laické a profesionální

Laické doprovázení probíhá na neprofesionální úrovni většinou v rámci rodiny, či nějaké neformální sociální skupiny, kdy jsme v průběhu obyčejných životních situací vystavováni bezčetným sociálním interakcím, ze kterých čerpáme zkušenosti a získáváme kompetence pro vlastní jednání a vytváření vlastního hodnotového systému. Toto provázení nebývá cílené a není časově omezené, naopak jsou jeho cíle bezděčné, spontánní a mnohdy nevědomé. Není omezeno ani chronologicky ani např. konkrétní sociální situací. Doprovázeným i doprovázejícím se může stát jakákoliv osoba v sociální skupině (např. rodině, partě, komunitě...) a jejich role se mohou vzájemně proměňovat, neboť na sebe vzájemně v interakci působí. Svým každodenním jednáním a chováním jsme schopni ovlivnit své sociální okolí mnohem více, než si uvědomujeme. A zároveň jsme svým každodenním životem ovlivňováni lidmi ze svého sociálního okolí (Vávrová 2012). Vše nám dává příležitost k učení, k zisku zkušeností, k reflexi i sebereflexi a k dalšímu osobnostnímu vývoji. Těchto příležitostí k učení mají děti z dětského domova životem ve specifickém prostředí mnohem méně. Je proto velmi důležité, aby vychovatel, profesionál byl skutečným průvodcem, nechtěl mít vše pod svou kontrolou a dovolil dětem tyto zkušenosti získávat a prožívat, aby následně byly schopné přirozené interakce, reflexe i sebereflexe a mohly být otevřené pro svůj další osobnostní rozvoj.

Naopak doprovázení profesionální je časově omezeno nějakou životní etapou či sociální situací, v níž se doprovázený nachází, obvykle končí dosažením vytyčeného cíle. Je prováděno kvalifikovaným odborníkem. Je tedy zaměřeno na určitý konkrétní cíl a je vědomé. Vávrová (2012) však zdůrazňuje fakt, že doprovázení profesionální a laické nelze zcela oddělit. Obě doprovázení probíhají paralelně a laické provázení může výrazně ovlivnit průběh provázení profesionálního. Zde hovoříme o pedagogickém doprovázení. V Řecku byl slovem *paidagógos* označován otrok pečující o syna svého pána. Doprovázel ho na cvičení a do školy. Pojem pedagogika bývá vykládán jako odvození ze slova *pais*-dítě, a *aigen*-vésti. Tento výklad přesně koresponduje s pojmem doprovázení tak, jak jej předkládá Vávrová (2012). I zde je zřejmé, že pedagog není jen

podavatelem vědomostí, či vštěpovatelem pravidel, ale průvodcem a rádčem v dlouhodobě formujícím interaktivním edukačně-vzdělávacím procesu.

2.6 Pomáhání pomáhajícím

Vzhledem k nárokům kladeným na kvalitní výkon pomáhajících pracovníků je zřejmé, že problematika pomáhání pomáhajícím je velmi důležitá a nelze ji opomíjet. Profesionální mezilidský emocionální kontakt a z něj vyplývající vysoká emoční zátěž jsou pro pomáhající profese charakteristické. Pomáhající pracovníci jsou více ohroženi syndromem vyhoření (Poschkamp, 2013). Je vhodné učit se, jak zvládat profesní zátěž spojenou s utrpením. Dostat se ke zdrojům zdravého, sociálně inteligentního pomáhání.

U učitelů a vychovatelů je riziko syndromu vyhoření velmi významné. Termín vyhoření pro psychický stav či proces poprvé použili v polovině 70. let 20. století americký klinický psycholog, psychoanalytik a vědec německého původu Herbert Freudenberger a Christina Maslach zdůraznili, že přednostní a zásadní význam pro vyvolání syndromu vyhoření mají osobnostní faktory, postoje a z nich vycházející chybná rozhodnutí a nesprávné postupy.

Pojem vyhoření má původ v anglosaské fyzikálně-technologické terminologii. Popisuje prohoření kabelů, žárovek nebo pojistek, případně spalování pohonných hmot. Současně však obsahuje pojmy opotřebení a namáhání, ale také přetěžování pracovních materiálů v jejich používání při práci (Poschkamp, 2013).

Příčiny vyhoření mohou být endogenní i exogenní, kdy endogenní příčinou jsou právě osobnostní faktory, postoje a z nich vycházejí chybná rozhodnutí a nesprávné postupy a exogenní příčinou je nepopiratelná emoční a pracovní zátěž.

Zbavit se způsobů chování, zvyklostí a zažitých hodnot proto a nahradit je novými, zdravými způsoby a postoji, abychom se ubránili syndromu vyhoření, vyžaduje čas a vytrvalý trénink. Poschkamp (2013) předkládá ve své publikaci pohled na vyhoření jako na proces probíhající na osobnostní, organizační a vztahové úrovni. Na všech těchto úrovních pak představuje možnosti preventivních opatření.

Opatření na organizační úrovni:

1) **Uznání vyhoření jako pracovní zátěže** – vedení často problematiku vyhoření bagatelizuje, je nutné další vzdělávání na úrovni řídicích pracovníků.

2) **Nepopírání problematiky vyhoření** – často se stává, že vyhoření podmíněné zaměstnáním je známý a akceptovaný, přesto jej však vedoucí pracovníci popírají a při provozní komunikaci se tématu vyhýbají.

3) **Bezmoc** - ačkoli řídicí pracovníci vyhoření podmíněné zaměstnáním uznávají a nepopírají ho, jsou často sami vystaveni tlaku zřizovatele denně se zodpovídat, udávat čísla, konfrontovat se s argumenty rodičů a sami se tak dostávají do ohrožení vyhořením. Rozvíjí se u nich myšlení ve stylu „zavři oči a jdi dál“, bohužel na úkor zdraví svého i svých zaměstnanců. Zde jsou možnou pomocí pracovní skupiny zaměřené na problematiku vyhoření. Například intervize a supervize.

Cílem by rozhodně měla být humanizace pracovních podmínek. Podpora a vzdělávání pracovníků, a to i na vedoucí úrovni, vede ke snížení rizika vyhoření týmu. Bez aktivní podpory na úrovni samotné organizace nemají opatření na ostatních úrovních příliš hodnotný význam (Poschkapm, 2013).

Opatření na osobní úrovni:

1) **Utlumení očekávání** – nejsou nutné dokonalé výkony a vysoké cíle. Slevte ze svých očekávaných výkonů a dovolte si, mýlit se.

2) **Akceptace nekontrolovatelného** – cesta k cíli nemusí být tou jedinou správnou. Pokud máte sklon vše kontrolovat, vystavujete se zklamání. Příliš nehybné plány bez alternativ způsobují strnulý způsob myšlení a znemožňují pružně reagovat na změny, které život přináší.

3) **Akceptace vnitřního dítěte** – v rámci socializace jsme se naučili mnohé ze svých norem a hodnot na úkor vlastních vnitřních potřeb. Vzdali jsme se jich, abychom byli milováni a akceptováni. Naučme se vnímat místo vědomí

pohánějící k dalšímu plnění povinností své vnitřní dítě, které volá: „Dál už nemůžu!“

4) Sám sobě dobrým přítelem – představme si, že radíme svému dobrému příteli a napišme radu na papír

5) Ukončení popírání – připusťme si stres a poslechněme volání svého těla k odpočinku. Proces vyhoření provázejí psychosomatické potíže.

6) Kontrola vnitřních poháněčů – není nutné se všem zavděčit. Touto snahou se stáváme velmi zranitelnými. Skutečnost, že nás někdo nemá rád, může být pozitivní: „Nelíbil se špatným - toť člověku pochvalou!“

7) Vědomí nahraditelnosti – každý je nahraditelný. Přebíráním povinností druhých na sebe, se vystavujeme riziku vyhoření.

8) Odmítnutí izolace – naše okolí není žádostí o pomoc nijak zatěžováno. Snaha poradit si sám není vždy dobrá.

9) Udržení nadhledu – je vhodné jednat, až pomine první impuls k spontánní reakci, kdy jsme ještě pod vlivem emocí.

10) Možnost změny – změna pracovního místa neznamena selhání.

11) Přijmutí profesionální psychoterapie – výhodou psychoterapie je odstup terapeuta od sítě našich emocionálních vztahů (Poschkamp, 2013).

Opatření na vztahové úrovni

1) Ujasnění si osoby, která má problém a zanechání problému tam, kde je – nepřivlastňujme si problémy svěřených osob. Nejsme odpovědni za praktické řešení, ale jen za pomoc. Když někdo upadne, pomozme mu vstát, ale nepodpírejme ho dál, jít už musí sám.

2) Odrazit neúnosné požadavky – nepřeceňujme vlastní síly a zamysleme se nad vlastními zdroji. Nikdo nemůže splnit všechna očekávání. Schopnost odhadnout své síly nás chrání před přetěžováním.

Neexistuje žádné zlaté pravidlo, jak se vyhnout vyhoření, nebo jak dosáhnout zotavení po vyhoření. Existují však opatření, která mohou riziko snížit a zotavení usnadnit. Prevence a léčba syndromu vyhoření je stejně tak dlouhodobým procesem, jako vyhoření samotné.

3 Asertivní předpoklady v pomáhání

3.1 Vymezení pojmů

Asertivita

Asertivní znamená sebezprosazující, sebevědomý, přímý a otevřený při prosazování svých práv nebo vyjadřování svých názorů, ale neuchylující se k agresi ani k trpné odevzdanosti (Klimeš, 2005).

Dle slovníku cizích slov je tedy asertivita pojem označující dovednost, která umožňuje zdravé sebezprosazení, sebebřjetí, sebeotevření, sebeobjevení a sebeprojevení. Cílem je prosadit své zájmy bez zbytečné agresivity, předkládat jasná tvrzení a stát si za nimi. Při asertivním jednání jde o to prosadit vlastní zájem při respektování zájmů druhých osob.

Agrese

Mnozí psychologové říkají, že agrese je normální reakcí na frustraci. Může být proto chápána, jako vrozená připravenost k reakci sloužící k adaptaci, udržení a ochraně života. Agresivní chování se pak vyskytuje při snaze uspokojit své potřeby a dosáhnout svých cílů (Hartl, Hartlová, 2009). Toto chování však v důsledku vede k poškození či zranění jiné osoby, při čemž není důležité, jakou podobu ono poškození má. Může jít o způsobení fyzické bolesti, poškození majetku, psychické zranění – cokoli, co vyvolává u druhých odpor a prožívání psychické nepohody.

Pasivita

Dle slovníku cizích slov nečinnost, poddajnost, netečnost. Pro naše účely je možné vyjádřit pasivní jednání, jako bojácné, bez schopnosti vyjádřit své požadavky, odmítnout cokoli, co nám není příjemné, otevřeně říct vlastní názor, naopak přijímat nečinně vše, co nám je předkládáno.

3.2 Asertivní komunikace

Asertivní komunikační styl je určitou strategií v jednání, která se liší od jednání agresivního i jednání pasivního. Pasivně jednající člověk nedokáže jasně formulovat a sdělit své požadavky, chybí mu sebedůvěra a jistota, není proto schopen se v jednání s druhými dostatečně prosadit a nechá se často zmanipulovat a využít k prosazení požadavků jiných.

Agresivně jednající člověk naopak tvrdě a bezohledně prosazuje své názory, aniž by respektoval názory ostatních. Je přesvědčen jen o své pravdě, není schopen kompromisu a sebezprosazení docílí i za cenu ponížení, či zesměšnění druhých lidí.

Asertivně jednající člověk hledá cestu mezi sebezprosazením a uznáním ostatních. Jasně definuje své požadavky, umí naslouchat, je schopný kompromisu. S ostatními při komunikaci nemanipuluje, jedná v souladu s jejich právy (Capponi, Novák, 1992).

V pedagogických podmínkách je výhodné asertivní komunikaci ovládat. Dobře reguluje požadavky klientů i zaměstnavatele a dovolí nám bez výčitek svědomí nenechat se přetěžovat. Asertivním způsobem jednání děláme jeden z kroků pro své zdraví a pro prevenci vyhoření.

3.3 Dovednosti pro asertivní komunikaci

Aby bylo naše jednání asertivní, je nutné trénovat vyjadřování, nebojácnost při prosazování a schopnost bránit se, abychom dokázali věcně čelit kritice, manipulaci, agresivním výpadům vůči naší osobě. Pro začátek rozvoje vlastního asertivního jednání je nutné nejprve natrénovat základní postoje:

- 1) Vyjadřujte své pocity. Člověku pomůže, vyjádřili jasně a spontánně to, co právě cítí. Salter (1941) doporučoval naučit se používat větu „To se mi nelíbí“.
- 2) Vaše mimika má odrážet, co cítíte – používejte facial talk. Nenoste kamennou tvář. Salterovo doporučení znělo: „Zlobíte-li se, měla by vaše tvář vypadat rozzlobeně.“

- 3) Návčik nesouhlasu: nebojte se říci „ne“, nemějte strach odmítnout. Své názory vyjadřujte diferencovaně, souhlas dejte najevo jasným přitakáním, nesouhlas (což je těžší) podobně jasným nesouhlasem.
- 4) Technika užívání „já“: nemluvte za skupinu, neschovávejte se za „my“, nemluvte obecně, ale všude, kde jen to jde, se vyjadřujte za sebe. Nebojte se častěji používat slovo „já“ – beze studu, sebevědomě.
- 5) Technika „přijímání pochvaly“: jste-li chváleni, dejte průchod své radosti a pochvalu přijměte, nesnižujte svůj výkon, nebagatelizujte.
- 6) Nebojte se improvizovat a spontánně jednat – je to nejlepší lék na nerozhodnost.

3.4 Asertivní naslouchání

„Člověka, který umí naslouchat, nejen že většinou všude vítají, ale také se časem dozví spoustu zajímavých a užitečných věcí“

Wilson Mizner

Asertivním nasloucháním dáváme komunikačním partnerům najevo snahu o pochopení jejich potřeb a uznání jejich názorů. Jde o vyvolání pocitu partnerství a nastolení atmosféry vhodné k vyjednávání (Potts, 2014). Gosman (2010) tvrdí, že aktivní naslouchání je pro efektivní způsob komunikace rozhodující. Dovednost efektivně komunikovat považuje Wildingová (2010) za součást emoční inteligence. Předkládá rozvíjení komunikačních dovedností, které vedou k emočně inteligentní komunikaci. Zdůrazňuje zde význam *inteligentního* naslouchání a označuje ho jako zásadní složku emoční inteligence. Potts (2014) tvrdí, že asertivní naslouchání je základním kamenem vztahu a hlavní způsob projevu úcty a respektu. Jde o klíč k vybudování důvěry.

Citát amerického spisovatele Wilsona Miznera velmi dobře vystihuje důvod, proč je dobré nejen pro pracovníky pomáhajících profesí, umět stejně dobře

naslouchat, jako hovořit. **Wildingová (2010) předkládá návod k učení inteligentního naslouchání:**

- **aktivní přítomnost** – nestačí jen čekat na pauzu nebo konec řeči a převzít hovor, je důležité vnímat přítomnost, nenechat se rozptylovat vlastními úvahami, nerozptylovat partnera nemístnými poznámkami, neposkytovat svůj souhlas jen proto, aby byl hovor posunut dál, nepředkládat rady, nesnažit se aktivně hovor manipulovat vlastním směrem

- **bezvýhradná pozornost** – při opravdovém naslouchání není možné dělat cokoli jiného, aktivní naslouchání vyžaduje koncentraci

- **oční kontakt** – přiměřený oční kontakt naznačuje zájem a respekt

- **pozitivní odezva** – verbální i neverbální vyjádření pochopení

- **tempo hlasu** – hlasová rovnovážnost a přiměřené tempo řeči zvyšují u partnera pocit, že je mu rozuměno

- **vyjádření porozumění** – slovní vyjádření nestačí, je nutné porozumění dokázat občasným shrnutím hlavní myšlenky hovoru, nebo položením ujišťující otázky

- **respekt** – přizpůsobení tónu hlasu, výběr slov, přizpůsobení rychlosti řeči ujistí hovořící osobu o vaší schopnosti respektovat názor druhých lidí

- **potvrzení porozumění** – reakce na vyřčený obsah, shrnutí hlavní myšlenky hovoru

Asertivní naslouchání povzbuzuje komunikačního partnera k větší otevřenosti, tím může posluchač získat skutečně zajímavé informace potřebné k dosažení asertivní komunikace ve smyslu výhry obou zúčastněných. V hovořícím je vyvolán pocit důvěry, je otevřenější a ochotný také naslouchat. Tím se vytváří vhodná atmosféra pro další vyjednávání.

Prostředky k asertivnímu naslouchání uvádí také Potts (2014):

Asertivní naslouchání pomocí řeči těla

- uvolněný, vzpřímený postoj, případně umírněný pohyb směrem k hovořící osobě

- otevřená, nízko posazená gesta (ve výšce pasu)

- otevřený, tázavý výraz tváře, odrážející výraz tváře komunikačního partnera, občasné přikývnutí

- přiměřený oční kontakt (trvalý oční kontakt může být vnímán, jako známka agrese)

- přiměřený osobní prostor (za bezpečnou vzdálenost je obvykle považováno 60cm)

- pomlky a ticho v hovoru (nechat pauzy odeznít povzbudí k otevřenější komunikaci)

- citoslovce (pomáhají k plynulosti hovoru, ujišťují o naší pozornosti)

Asertivní naslouchání pomocí sumarizace

- shrnutím, co si myslíme, že bylo řečeno a jaká je dohoda, je podán důkaz o pozorném naslouchání

Asertivní naslouchání pomocí testování porozumění

- K testování porozumění se hodí otázky, které dají najevo, že víme, o čem byla řeč a chápeme správně vyřčený obsah;

- Dotazování je účinnější, je-li doplněno vhodnou řečí těla.

„Mluvení je projevem znalosti, naslouchání je privilegiem moudrosti.“

Oliver Wendell Holmes

3.5 Asertivní způsob jednání

Když se chováme asertivně, stavíme své vlastní potřeby na stejnou úroveň jako potřeby ostatních. To je důležité pro naše vlastní dobro. Pomůže to také ostatním, protože nikomu neděláme laskavosti, které by považoval za samozřejmost (Potts, 2014).

Conrad a Suzanne Pottsovi předkládají ve své knize rámeček výher a proher, při čemž asertivní jednání je postojem výhra-výhra, to znamená, že všichni zúčastnění mají pocit, že dosáhli určité spokojenosti a jednání pro ně dopadlo výhodně (např. zákazník dostal, co potřeboval, a firma prodala zboží za přijatelnou cenu). Situace výhra-výhra umožňuje oběma stranám získat dostatečnou spokojenost s výsledkem vyjednávání. Převédeme-li pak tuto filozofii do jednání s klienty v oblasti pomáhání, je možné říct, že dosažení stavu oboustranné spokojenosti je žádoucí. Klient (v našem případě dítě v dětském domově) získá pocit, že mu je pomáháno a zároveň se necítí být nijak usurpováno. Klientova spokojenost v tomto případě je důležitá pro další ochotu spolupracovat a nechat se vést. Při čemž je pomáhajícímu umožněno pomáhat v rámci svých možností, aniž by se cítil klientem „vysáván“ či zaháněn do kouta. Dosažení této situace vyžaduje pět kroků:

Krok 1 – víra v asertivitu

Víra, že je možné dosáhnout oboustranného uspokojení, dodává jednání rozhodnost a vytrvalost.

Krok 2 – formulace vlastních potřeb a přání

Při vyjadřování potřeb je nutná konkretizace. Existuje **Lakmusový vyjednávací test** (Potts, 2014), který pomáhá udržet si jasnou představu o svých potřebách a zároveň umožní dosáhnout situace „výhra-výhra“, protože vede ke kompromisu, který dovolí ctít potřeby druhé osoby.

Pět otázek lakmusového vyjednávacího testu:

- 1.) „Co bych chtěl v ideálním případě?“
- 2.) „S čím bych byl naprosto spokojen?“
- 3.) „Co považuji za dostatečně uspokojivý výsledek?“
- 4.) „Ne, tohle nestačí, ještě potřebuji...“
- 5.) „Toto je výsledek výhra – prohra: Musím říct, ne“ nebo vyjednávání zrušit.“

Krok 3 – formulace potřeb a přání ostatních

Vnímat potřeby a přání ostatních je možné jen pokud snížíme důraz na vlastní potřeby a přání a začneme klást otázky. A to buď otázky uzavřené, nebo otevřené. Uzavřené otázky pomohou získat ujištění či souhlas. Jde o otázky, na které očekáváme odpověď „ano“, „ne“. Otevřené otázky obvykle začínají slovy „jak“, „proč“, „kdy“, „kdo“, „co“, umožňují vyjednávání a připouští námitky a projev nesouhlasu. Zároveň umožní tázanému ujasnit si vlastní potřeby a přání.

Krok 4 – hledání shody

Nyní máme ujasněné dvě skupiny potřeb a přání. Vlastní a klientovu. Je důležité si tzv. „slovně potřást rukou“. To znamená, ujistit se, zda (v našem případě) pomáhající správně chápe potřeby klienta a zda naopak klient správně pochopil potřeby pomáhajícího. Jde o ujištění obou (případně všech) zúčastněných stran, že jsou jejich potřeby a přání správně pochopeny a uznány. Pokud tomu tak není, a potřeby kohokoliv ze zúčastněných, kýmkoli nebyly akceptovány, nemá další vyjednávání smysl.

Krok 5 – řešení

Zjištění a prodiskutování všech možností umožní opět kladení otevřených otázek typu: „Lze se tomu vyhnout?“, „Myslíš, že to bude fungovat?“, „Jakou vidíš alternativu?“ apod. Po projednání všech možností se bude znovu hodit zmíněný lakmusový test, který zjistí, která odpovídá nejvíce situaci „výhra-výhra“ (Potts, 2014).

Že je asertivní způsob komunikace s přístupem „výhra-výhra“ pro pedagogickou práci v dětském domově výhodný, je zřejmé. Působení na klienty je zde dlouhodobé. Vztah mezi klientem a vychovatelem má široký rámec a tak strategie oboustranné spokojenosti v jednání jednoznačně vede k partnerské účasti na osobnostním rozvoji klienta. Pomáhání není založeno pouze na slepém uposlechnutí a plnění zadaných úkolů, což sice povrchově velmi dobře vypadá, avšak z obou stran jde o nikam vedoucí pohodlnost. Klient plní příkazy a požadavky nemusí o svém životě přemýšlet, nemusí vyvíjet úsilí a rozhodovat o své situaci. Takový klient však není schopen převzít v dospělosti odpovědnost za vlastní život a velmi těžko dosáhne společenského uplatnění, přesto, že v dětském domově byl vždy výborně hodnocen. Naopak vychovatel v dětském domově rozhodující, řídící, vydávající pokyny. Pohodlný příliš, aby zjišťoval potřeby klienta, diskutoval, hledal společná řešení, snažil se o asertivní způsob komunikace se svými klienty a nesoucí tak veškerou odpovědnost za jejich životy, musí být po letech zcela logicky značně vyčerpan. Od pocitů vyčerpanosti a nedocení je velmi blízko k vyhoření. Lze tedy říci, že asertivní způsob komunikace s klienty je pro pedagogickou práci klíčový.

Pottsovi (2014) však upozorňují, že ke strategii „výhra-výhra“ je nutné zvládnout v komunikaci postoj „není výhra, není hra“. Vysvětlují, že tento postoj umožní v komunikaci s klientem nenechat se manipulovat a zatahovat do nátlaku či vyhrožování. Umění odstoupit „ze hry“, ve které necítíme šanci na výhru, nám dovolí zachovat si důstojnost a sebevědomí. Předkládají tzv. „sendvičovou metodu“, kdy se v prvním bodě uzná požadavek komunikačního partnera, ve druhém se vysvětlí důvody, pro které nemůžeme tento požadavek splnit a

otevřeme prostor pro příští vyjednávání za určitých podmínek. Zachováme si tím respekt, důstojnost a zároveň necháme otevřený prostor pro další komunikaci.

Komunikační přístup „výhra-výhra“ podporuje kreativitu v lidech, jejich otevřenost a flexibilitu. Dává odhodlanost k nalezení kvalitních řešení, soustřeďuje energii a pozornost na řešení problému, nikoli na boj. Umožňuje vstřícnost a důvěryhodnost ve vztahu mezi klientem a pomáhajícím (Potts, 2014).

O způsobu komunikace „výhra-výhra“ se taktéž zmiňuje Gosman (2010). Popisuje konfliktní způsoby komunikace podobně jako Pottsovi. Jako nejzdravější komunikační styl pak označuje styl Spolupráce: Já vyhrávám, ty vyhráváš, kdy se oba komunikační partneři zaměřují na potřeby své i na potřeby komunikačního partnera. Upozorňuje však, že tento komunikační styl vyžaduje ochotu komunikátorů věnovat komunikaci čas, být otevřený potřebám druhých a také být dobrým posluchačem. Zejména neochota naslouchat bývá často překážkou dosažení ideálního komunikačního stylu „já vyhrávám, ty vyhráváš“. Postoj v řešení konfliktu by se měl změnit z útoku a obrany ve spolupráci. Nejde o to vyhrát nad lidmi, ale najít souhru s lidmi. Při dosažení uváděného komunikačního stylu jsou lidé flexibilnější, kreativnější a mají tím pádem mnohem víc možností ve vztazích s lidmi a více příležitostí k řešení konfliktů (Potts, 2014).

3.6 Vliv myšlení na asertivní komunikaci

Síla lidské myšlenky je mocná. To je obecně známá pravda. Všichni víme, jak velmi dokáže naše myšlenka ovlivnit následnou činnost a zapříčinit tak úspěch či neúspěch konkrétního konání. Ze svého okolí či z vlastní zkušenosti může každý člověk vzpomenout na příklad, kdy negativní myšlenky ovlivnily taktéž negativně výsledek nejen důležité životní události, ale také běžné každodenní situace. A zrovna tak si každý jistě vzpomene na příklad velmi vážné chvíle v životě, kdy nebyl připuštěn neúspěch a situace se zdárně vyvinula k úspěšnému konci. Negativní myšlenky však člověka provázejí neustále. Pramení ze strachu, nedostatku sebevědomí, nedůvěry ve vlastní dovednosti. Každý člověk má vlivem

výchovy a sociokulturního prostředí ve svém nitru neustálé pochybnosti. Někdo se s nimi dokáže přirozeně popasovat a soustředit se vědomě na myšlenky spíše pozitivní, jiný se však točí v bludném kruhu obav a nejistoty a s každou jeho pozitivní myšlenkou se zároveň objeví také ta negativní. Takový člověk je pak velmi brzděn nejen ve svém každodenním konání, ale také samozřejmě v umění asertivního jednání. Fennell (2014) uvádí, že to, jestli budou naše myšlenky negativní nebo pozitivní ovlivňuje naše přesvědčení. O nás samotných i o ostatních lidech. Tato přesvědčení vychází obvykle z víry, zažitých pravidel a sociokulturních doktrín. Tato přesvědčení pak udávají směr našemu životu. Potts (2014) pak rozlišuje přesvědčení na podpůrná a omezující. Omezující přesvědčení nám brání v rozvoji, udržují při životě naše obavy, starosti a nejistoty. Naopak podpůrná přesvědčení nám pomáhají zlepšovat sebevědomí, uvědomovat si vlastní možnosti a schopnosti a celkově rozvíjí naši osobnost (Potts, 2014). Také Murlane (2013) označuje podpůrná přesvědčení za nástroj posílení odolnosti a vnitřní síly. Potts (2014) pak tvrdí, že přesvědčení jsou asertivní, neasertivní a agresivní, stejně, jako lidské jednání, které právě z těchto přesvědčení vyplývá. Zdůrazňuje, že asertivní přesvědčení o sobě samých, vychází z vnitřní víry, že jsme stejně dobří, jako ostatní lidé, a proto si zasloužíme stejný díl respektu a důstojnosti. Zároveň však podotýká, že svá přesvědčení získáváme od dětství a uvádí několik faktorů, které tato přesvědčení ovlivňují a tím směřují další život. (Např. hodnocení milující osoby, kterou dítě přijme bez výhrad, nebo prožité trauma či samozřejmě již zmíněný kulturní vliv apod.). V této souvislosti pak předkládá návod jak ve 12 krocích rozvíjet a stabilizovat asertivní přesvědčení, na jejichž základě můžeme dosáhnout skutečně asertivního jednání (Potts, 2014).

3.7 Asertivní práva

„Každý má právo volby, nemá však právo být osvobozen od následků této volby.“ Anonym

Asertivní učení bývá některými náboženskými sektami označováno jako učení ďáblov. Je tomu tak proto, že desatero asertivních práv je namířeno proti všem formám vyvolávání úzkosti a strachu člověka z náboženských doktrín, společenských zásad, sociálních norem a očekávání. Asertivní práva dovolují volné myšlení, individuální svobodu. Asertivita je produktem svobodomyšlné společnosti. Díky sociálním normám a zásadám, nebo díky náboženství se lidé často dostávají do zajetí úzkostných pocitů, mají-li se prosadit. Literatura o asertivitě (Ševčík, 1996) proto předkládá desatero asertivních práv, která mohou pomoci v počátku tréninku „omluvit“ před sebou samým svou potřebu prosadit se:

- 1) Spolehněte se na vlastní názor, který o sobě máte, víc než na názor druhých.
- 2) Uděláte-li něco za druhého, pak jedině z vlastního svobodného rozhodnutí (právo, které člověka chrání proti manipulaci)
- 3) Můžete se rozhodnout i nelogicky a nejste povinni nikomu vysvětlovat a ospravedlňovat se, proč jste se tak rozhodli.
- 4) Máte právo chovat se nezávisle na tom, zda to druzí budou schvalovat (právo, které se stálo výbavou jedince proti silnému tlaku na konformitu)
- 5) Máte právo chybovat.
- 6) Máte právo změnit názor.
- 7) Máte právo neomlouvat se.
- 8) Máte právo říct, nevím,
- 9) právo prohlásit, že tomu či onomu nerozumím,
- 10) říct, že vám je to jedno

Je třeba zmínit, že svoboda každého člověka končí přesně tam, kde začíná svoboda člověka druhého. Pokud si uvědomujeme svá práva a umíme je uplatnit, chováme se asertivně. Ruku v ruce s asertivními právy, s naší individuální svobodou jde však také individuální zodpovědnost. Na cestě k umění asertivní komunikace je uvědomění si vlastních práv a vlastní zodpovědnosti důležitým začátkem. Na intelektuální rovině jsou pochopitelná a snadno s nimi můžeme souhlasit. Dokud je nebudeme však umět uplatnit, jako bychom je neměli. Teprve schopnost uplatnění svých práv a respekt k právům druhých lidí nám dává vnitřní sílu, odolnost a vyrovnanost (Mourlane, 2013).

3.8 Vliv emocí na asertivní jednání

„Člověk ztratil sám sebe, protože nevnímal svou duši.“ Anonym

Emoce jsou silnější než rozum. Dříve, než jsou jakékoliv informace zpracovány kůrou mozkovou, tedy racionálně, jsou prvotně zpracovány amygdalou, tedy na emoční úrovni. Emoce dávají každé události osobní význam, vyvolávají osobní pocity. Tedy radost, smutek, vztek, soucit a mnohé jiné. Emoce však mohou být dobrým sluhou a špatným pánem. Na jedné straně nás mohou chránit před nebezpečným riskováním, na druhou stranu se jimi můžeme nechat nevhodně unášet v běžných, mírně konfliktních situacích. Dostáváme se tak zpět k dříve již zmiňované emoční inteligenci. Pro schopnost asertivity je určitý stupeň emoční inteligence důležitý. Emoční mysl pracuje rychle, na základě uložených vzpomínek z dětství, nepotřebuje novou analýzu konkrétní situace. Podobnost stačí k vyvolání vzpomínky uložené v amygdale a následně vyvolá instinktivní reakci. Např. pocit úzkosti, strachu, vztek. Z vyvolaného pocitu se utváří naše jednání. Analýza a logické myšlení nedostanou šanci. Lidský mozek je naštěstí schopen emoce řídit. I když je instinktivní reakce velmi rychlá a vlivná, je součástí mozku také neokortex, který je schopen emoce řídit na základě přehodnocení situace. Potřebuje k vyhodnocení více času a klidu. Proto člověk,

který je pod silným vlivem emocí a nechá se jimi unášet, není schopen racionálního myšlení a vnímání logických argumentů (Wilding, 2010). Tento člověk není nastavený v dané chvíli pro asertivní komunikaci. Není schopen empatie, naslouchání, formulace svých potřeb, pochopení potřeb druhých. Je zmítán silou vlastních emocí. V pomáhajících profesích v takové chvíli nepomůže ani sobě, tím méně svým klientům. Schopnost řešení problémů se automaticky zvyšuje po odstranění negativních emocí (Potts, 2014).

Emoce úzce souvisí s myšlením. Myslet pod vlivem emocí lze poměrně těžko, ale mít pocity, cítit emoce na základě myšlenek je naopak běžné. Správné myšlenky proto mohou ovlivnit naše emoce. Emoce vyvolají pocity, které směřují naše jednání. Pokud tedy máme agresivní myšlenky, vzbuzujeme jimi v sobě agresivní pocity (vztek, odpor) a naše následné jednání je agresivní, vzteklé, útočné. Pokud máme myšlenky neasertivní, vzbuzujeme si pocity strachu, úzkosti, bezmoci. Pak je i naše jednání submisivní, úzkostné a bez šance se prosadit. Pro schopnost asertivity je proto důležité trénovat správné, produktivní myšlenky. Pokud je naše myšlení pozitivně realistické, máme pocity sebedůvěry, jsme soustředění, vyrovnaní a vysíláme naši pohodu do okolí. Jsme nastaveni k asertivní komunikaci, protože jsme otevření sami sobě i komunikačním partnerům.

Trénink správného myšlení je proto stěžejní pro získání a udržení si schopnosti asertivity. Asertivita je v pomáhajících profesích základním kamenem pro efektivní komunikaci mezi klientem a pomáhajícím a nepochybně se umění asertivního jednání podílí velkou měrou na odolnosti vůči únavě a vyhoření. Jde ruku v ruce s empatií, nasloucháním a vnímáním potřeb, jak svých, tak klientových. A jen s její pomocí dokáže i pracovník s dlouholetou praxí udržet křehkou rovnováhu mezi vnějšími požadavky společnosti, systému, nadřízeného, klientů a požadavky své vlastní, značně namáhané osobnosti.

PRATICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce navazuje na teoretickou část, dochází v ní k aplikacím teoretických východisek v samotném výzkumném šetření. Uvádí metodologické aspekty práce (cíl práce, výzkumné otázky, hypotézy, metodu sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku).

V rámci této diplomové práce byl proveden výzkum, který byl inspirován častým skloňováním obecně společenského názoru, že lidé v pomáhajících profesích ve své dlouholeté praxi již neoplývají ani empatií, ani porozuměním a výkon jejich práce se stává rutinním. Lidé v naší společnosti si předávají zkušenosti získané v nemocnicích, domovech důchodců, kde jsou nuceni často umístit své prarodiče, či v jiných pečujících zařízeních. Stížnosti je možné slyšet také na lékaře léčícího bez zájmu o pacienta, učitele vyučující zaběhlým způsobem bez snahy o chápání individuálních potřeb jednotlivých žáků, terapeutů, kteří se po letech praxe nedokážou vcítit do svého klienta, nebo také vychovatele, kteří se v dětských domovech zaměřují u dětí pouze na plnění povinností, ale téměř nic o nich neví.

Následující výzkum byl zaměřen na profesi, o které se dá říct, že ji charakterizuje nejen pomáhání ve smyslu krátkodobé akutní pomoci, kterou každý průměrně morálně zralý člověk cítí, jako lidskou povinnost. Zde se jedná o pomáhání dlouhodobé a systematické. Jde o profesi vychovatele v dětském domově, o doprovázení celým dětstvím a dospíváním, kdy je dítě na svých vychovatelích zcela závislé a kdy toto doprovázení znamená ovlivňování formující se osobnosti. Osobnosti, která se má stát během tohoto doprovázení zdravým, sebevědomým, samostatným člověkem se všemi důležitými kompetencemi, schopným v budoucnu taktéž pomáhat a doprovázet. Tento úkol je však velmi těžký a na osobnost vychovatele klade značné nároky.

Je nutné si uvědomit, že takové provázení vždy vychází ze základních zásad vystavěných na mezilidských vztazích a že vždy bylo a bude založeno na vztahu mezi provázejícím a provázeným. Bez empatie není možná reflexe a

interakce, bez schopnosti asertivního jednání pak vážně ve vztahu otevřená a upřímná komunikace. Proto byla výzkumná část této práce zaměřena na výchovně vzdělávací pomáhající profesi, konkrétně na profesi vychovatele v dětském domově.

4 Metodologické aspekty práce

Tyto aspekty shrnují všechny podmínky, za kterých byl výzkum uskutečněn, na koho byl zacílen, s jakým cílem a jakým způsobem byla data získána.

4.1 Cíl práce

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, zda existuje souvislost mezi dobou vykonávané praxe a mírou empatie u lidí, kteří vykonávají pomáhající profese. Popsat fenomén asertivního chování jako možnou prevenci ztráty empatie a syndromu vyhoření. Vyhodnotit důležitost asertivního chování a tím případně přispět k rozšíření možností v oblasti prevence vyčerpání a ztráty empatie u lidí pracujících v pomáhajících profesích.

4.2 Stanovené hypotézy a výzkumné otázky

Výzkumné šetření diplomové práce se opírá o tyto výzkumné předpoklady, které chceme ověřit.

H1 - Empatie lidí pracujících v pomáhajících profesích se snižuje v souvislosti s dobou vykonávané profese.

H2 - Nedostatek asertivity, v průběhu výkonu praxe, snižuje u lidí pracujících v pomáhajících profesích empatii.

H3 – Dlouholetá praxe v pomáhajících profesích vyžaduje osvojení schopnosti asertivity

Výzkumné otázky vztahující se k předmětu výzkumného šetření jsou následující:

1. Ztrácí člověk pracující v pomáhajících profesích v průběhu praxe empatii?
2. Souvisí ztráta empatie s dobou vykonané praxe?
3. Je možné, aby člověk, který vykonává některou z pomáhajících profesí, ztratil během praxe empatii, protože trpí nedostatkem asertivity?

4.3 Charakteristika zařízení

První část výzkumného šetření probíhala ve vybraných severočeských dětských domovech. Dle zákona č. 109/2002 Sb., hlava I., §12:

(1) Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

(2) Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.

(3) Do dětského domova mohou být umíst'ovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Do dětského domova se rovněž umís'tují nezletilé matky spolu se svými dětmi.

4.4 Popis zkoumaného vzorku

Pro potřeby výzkumu bylo osloveno několik Dětských domovů v Ústeckém kraji s prosbou o účasti na výzkumném šetření, které je součástí této diplomové práce.

K získání odpovědí na jednotlivé položky bylo použito techniky dotazníku. Ten byl předem pečlivě připravený a obsahoval formulované otázky, které byly promyšleně seřazeny, a bylo na ně odpovídáno písemně.

5 Analýza a interpretace dat

V této části diplomové práce analyzujeme a interpretujeme data získaná z dotazníkového šetření (kvantitativní metoda sběru dat) a z rozhovorů (kvalitativní metoda sběru dat). Provádíme o datech závěry s ohledem na položené výzkumné otázky a hypotézy.

5.1 Dotazníkové šetření a grafy

V průběhu měsíce října 2016 jsme v rámci praktické části své diplomové práce provedli formou dotazníku průzkum v několika vybraných dětských domovech. Dotazník byl vytvořen autorkou práce pro potřeby daného výzkumu a není standardizovaný. K vyplnění dotazníku bylo vybráno pět vychovatelů z každého spolupracujícího zařízení. Šetření se tedy zúčastnilo pět respondentů z celkem pěti zařízení, čímž nám bylo umožněno oslovit celkem 25 dotazovaných. Všichni respondenti se šetření, které bylo anonymní, zúčastnili dobrovolně. Jediným kritériem pro jejich výběr byla ochota spolupracovat.

Výsledky z dotazníků vyplněných v zařízení – A

1. Kolik let pracujete v jednom zařízení?
 - a/ méně než 5 let **0**
 - b/ 5-10 let **3**
 - c/ více jak 10 let **2**
2. Kdyby jste se rozhodl/a/ znovu o své profesi, rozhodl/a/ byste se stejně?
 - a/ ano **4**
 - b/ ne **0**
 - c/ nevím **1**

3. Baví a naplňuje vás vaše práce?
- a/ baví a naplňuje **2**
- b/ nebaví, ani nenaplňuje **0**
- c/ jak kdy **3**
4. Myslíte si, že se vašim klientům líbí vaše vlastnosti?
- a/ zcela určitě **1**
- b/ určitě ne **0**
- c/ jak které **2**
- d/ je mi to jedno **2**
5. Plníte své pracovní povinnosti bez výhrad?
- a/ ano **5**
- b/ ne **0**
6. Pracoval/a/ jste již dříve v podobném zařízení?
- a/ ano **2**
- b/ ne **3**
7. Chtěl/a/ byste změnit své zaměstnání?
- a/ ano **0**
- b/ ne, nemám důvod **2**
- c/ nepřemýšlel/a/ jsem o tom **3**
8. Jste se svojí prací spokojený/á/ ?
- a/ ano **1**

- | | |
|--|----------|
| b/ ne | 1 |
| c/ jak kdy | 3 |
| 9. Diskutujete se svými nadřízenými? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 0 |
| c/ jen když musím | 3 |
| 10. Jste spokojený/á/ se stylem řízení, který je nastaven v zařízení, kde pracujete? | |
| a/ spokojený/á/ | 2 |
| b/ ani spokojen/á/, ani nespokojen/á/ | 3 |
| c/ nespokojen/á/ | 0 |
| 11. Uznáváte spíše autoritativní přístup ke klientům? | |
| a/ vždy | 2 |
| b/ nikdy | 0 |
| c/ jak kdy | 3 |
| 12. Prezentujete před kolegy své názory? | |
| a/ ano | 3 |
| b/ ne, nemám to zapotřebí | 0 |
| c/ někdy | 2 |
| 13. Vyžaduje plnění pracovních úkolů obětování vašeho volného času? | |

- | | |
|--|----------|
| a/ ano, často | 1 |
| b/ vůbec ne | 3 |
| c/ někdy | 1 |
| 14. Dokážete se ze své práce radovat? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ nevím | 3 |
| c/ nikdy jsem z práce radost neměl/a/ | 1 |
| 15. Přináší vám vaše práce sebeuspokojení? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 0 |
| c/ jak kdy | 3 |
| 16. Máte dostatek času na vlastní odpočinek? | |
| a/ ano, dost | 3 |
| b/ ne, nemám | 2 |
| 17. Je váš vztah ke klientům spíše partnerský? | |
| a/ ano | 0 |
| b/ ne | 4 |
| c/ podle situace | 1 |
| 18. Je ve vaší službě prioritou dohlížet na plnění povinností klientů? | |
| a/ ano, vždy | 3 |

b/ ne, není **0**

c/ jak kdy a podle potřeby **2**

19. Máte pocit, že pracujete víc, než byste měl/a/ ?

a/ ano **2**

b/ nevím, nepřemýšlím o tom **0**

c/ ne **3**

20. Myslíte si, že jste za svou odvedenou práci dostatečně ohodnocen/a/ ?

a/ ano, jsem spokojený/á/ **2**

b/ ne **2**

c/ mohlo by to být trochu lepší **1**

Výsledky z dotazníků vyplněných v zařízení – B

1. Kolik let pracujete v jednom zařízení?

a/ méně než 5 let **1**

b/ 5-10 let **2**

c/ více jak 10 let **2**

2. Kdybyste se rozhodl/a/ znovu o své profesi, rozhodl/a/ byste se stejně ?

a/ ano **1**

b/ ne **2**

c/ nevím **2**

3. Baví a naplňuje vás vaše práce?
- a/ baví a naplňuje **2**
 - b/ nebaví, ani nenaplňuje **0**
 - c/ jak kdy **3**
4. Myslíte si, že se vašim klientům líbí vaše vlastnosti?
- a/ zcela určitě **0**
 - b/ určitě ne **2**
 - c/ jak které **2**
 - d/ je mi to jedno **1**
5. Plníte své pracovní povinnosti bez výhrad?
- a/ ano **4**
 - b/ ne **1**
6. Pracoval/a/ jste již dříve v podobném zařízení?
- a/ ano **1**
 - b/ ne **4**
7. Chtěl/a/ byste změnit své zaměstnání?
- a/ ano **1**
 - b/ ne, nemám důvod **2**
 - c/ nepřemýšlel/a/ jsem o tom **2**
8. Jste se svojí prací spokojený/á/ ?

- | | |
|--|----------|
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 0 |
| c/ jak kdy | 3 |
| 9. Diskutujete se svými nadřízenými? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 0 |
| c/ jen když musím | 3 |
| 10. Jste spokojený/á/ se stylem řízení, který je nastaven v zařízení, kde pracujete? | |
| a/ spokojený/á/ | 1 |
| b/ ani spokojen/á/, ani nespokojen/á/ | 3 |
| c/ nespokojen/á/ | 1 |
| 11. Uznáváte spíše autoritativní přístup ke klientům? | |
| a/ vždy | 2 |
| b/ nikdy | 1 |
| c/ jak kdy | 2 |
| 12. Prezentujete před kolegy své názory? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne, nemám to zapotřebí | 2 |
| c/ někdy | 1 |
| 13. Vyžaduje plnění pracovních úkolů obětování vašeho volného času? | |

- | | |
|--|----------|
| a/ ano, často | 3 |
| b/ vůbec ne | 0 |
| c/ někdy | 2 |
| 14. Dokážete se ze své práce radovat? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ nevím | 4 |
| c/ nikdy jsem z práce radost neměl/a/ | 0 |
| 15. Přináší vám vaše práce sebeuspokojení? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ ne | 2 |
| c/ jak kdy | 2 |
| 16. Máte dostatek času na vlastní odpočinek? | |
| a/ ano, dost | 2 |
| b/ ne, nemám | 3 |
| 17. Je váš vztah ke klientům spíše partnerský? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ ne | 3 |
| c/ podle situace | 1 |
| 18. Je ve vaší službě prioritou dohlížet na plnění povinností klientů? | |
| a/ ano, vždy | 4 |
| b/ ne, není | 0 |

c/ jak kdy a podle potřeby **1**

19. Máte pocit, že pracujete víc, než byste měl/a/ ?

a/ ano **2**

b/ nevím, nepřemýšlím o tom **2**

c/ ne **1**

20. Myslíte si, že jste za svou odvedenou práci dostatečně ohodnocen/a/ ?

a/ ano, jsem spokojený/á/ **1**

b/ ne **1**

c/ mohlo by to být trochu lepší **3**

Výsledky z dotazníků vyplněných v zařízení – C

1. Kolik let pracujete v jednom zařízení?
 - a/ méně než 5 let **2**
 - b/ 5-10 let **1**
 - c/ více jak 10 let **2**

2. Kdyby jste se rozhodoval/a/ znovu o své profesi, rozhodl/a/ byste se stejně?
 - a/ ano **1**
 - b/ ne **1**
 - c/ nevím **3**

3. Baví a naplňuje vás vaše práce?
 - a/ baví a naplňuje **1**
 - b/ nebaví, ani nenaplňuje **1**
 - c/ jak kdy **3**

4. Myslíte si, že se vašim klientům líbí vaše vlastnosti?
 - a/ zcela určitě **1**
 - b/ určitě ne **1**
 - c/ jak které **2**
 - d/ je mi to jedno **1**

5. Plníte své pracovní povinnosti bez výhrad?

- | | |
|--|----------|
| a/ ano | 3 |
| b/ ne | 2 |
| 6. Pracoval/a/ jste již dříve v podobném zařízení? | |
| a/ ano | 3 |
| b/ ne | 2 |
| 7. Chtěl/a/ byste změnit své zaměstnání ? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ ne, nemám důvod | 1 |
| c/ nepřemýšlel/a/ jsem o tom | 3 |
| 8. Jste se svojí prací spokojený/á/ ? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 1 |
| c/ jak kdy | 2 |
| 9. Diskutujete se svými nadřízenými? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ ne | 1 |
| c/ jen když musím | 3 |
| 10. Jste spokojený/á/ se stylem řízení, který je nastaven v zařízení, kde pracujete? | |
| a/ spokojený/á/ | 1 |
| b/ ani spokojen/á/, ani nespokojen/á/ | 3 |

c/ nespokojen/á/ **1**

11. Uznáváte spíše autoritativní přístup ke klientům?

a/ vždy **2**

b/ nikdy **2**

c/ jak kdy **1**

12. Prezentujete před kolegy své názory?

a/ ano **2**

b/ ne, nemám to zapotřebí **1**

c/ někdy **2**

13. Vyžaduje plnění pracovních úkolů obětování vašeho volného času?

a/ ano, často **4**

b/ vůbec ne **0**

c/ někdy **1**

14. Dokážete se ze své práce radovat?

a/ ano **1**

b/ nevím **3**

c/ nikdy jsem z práce radost neměl/a/ **1**

15. Přináší vám vaše práce sebeuspokojení?

a/ ano **1**

b/ ne **1**

- c/ jak kdy **3**
16. Máte dostatek času na vlastní odpočinek?
- a/ ano, dost **4**
- b/ ne, nemám **1**
17. Je váš vztah ke klientům spíše partnerský?
- a/ ano **2**
- b/ ne **0**
- c/ podle situace **3**
18. Je vaší službě prioritou dohlížet na plnění povinností klientů?
- a/ ano, vždy **3**
- b/ ne, není **0**
- c/ jak kdy a podle potřeby **2**
19. Máte pocit, že pracujete víc, než byste měl/a/ ?
- a/ ano **2**
- b/ nevím, nepřemýšlím o tom **2**
- c/ ne **1**
20. Myslíte si, že jste za svou odvedenou práci dostatečně ohodnocen/a/ ?
- a/ ano, jsem spokojený/á/ **2**
- b/ ne **0**
- c/ mohlo by to být trochu lepší **3**

Výsledky z dotazníků vyplněných v zařízení - D

1. Kolik let pracujete v jednom zařízení
 - a/ méně než 5 let **2**
 - b/ 5-10 let **0**
 - c/ více jak 10 let **3**

2. Kdybyste se rozhodl/a/ znovu o své profesi, rozhodl/a/ byste se stejně?
 - a/ ano **2**
 - b/ ne **1**
 - c/ nevím **2**

3. Baví a naplňuje vás vaše práce?
 - a/ baví a naplňuje **2**
 - b/ nebaví, ani nenaplňuje **1**
 - c/ jak kdy **2**

4. Myslíte si, že se vašim klientům líbí vaše vlastnosti?
 - a/ zcela určitě **0**
 - b/ určitě ne **2**
 - c/ jak které **2**
 - d/ je mi to jedno **1**

5. Plníte své pracovní povinnosti bez výhrad?

- | | |
|--|----------|
| a/ ano | 4 |
| b/ ne | 1 |
| 6. Pracoval/a/ jste již dříve v podobném zařízení? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 3 |
| 7. Chtěl/a/ byste změnit své zaměstnání? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ ne, nemám důvod | 2 |
| c/ nepřemýšlel/a/ jsem o tom | 2 |
| 8. Jste se svojí prací spokojený/á/ ? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 1 |
| c/ jak kdy | 2 |
| 9. Diskutujete se svými nadřízenými? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 1 |
| c/ jen když musím | 2 |
| 10. Jste spokojený/á/ se stylem řízení, který je nastaven v zařízení, kde pracujete? | |
| a/ spokojený/á/ | 2 |

b/ ani spokojen/á/, ani nespokojen/á/ **2**

c/ nespokojen/á/ **1**

11. Uznáváte spíše autoritativní přístup ke klientům?

a/ vždy **3**

b/ nikdy **1**

c/ jak kdy **1**

12. Presentujete před kolegy své názory?

a/ ano **4**

b/ ne, nemám to zapotřebí **1**

c/ někdy **0**

13. Vyžaduje plnění pracovních úkolů obětování vašeho volného času?

a/ ano, často **3**

b/ vůbec ne **1**

c/ někdy **1**

14. Dokážete se ze své práce radovat?

a/ ano **2**

b/ nevím **2**

c/ nikdy jsem z práce radost neměl/a/ **1**

15. Přináší vám vaše práce sebeuspokojení?

a/ ano **2**

b/ ne **1**

c/ jak kdy **2**

16. Máte dostatek času na vlastní odpočinek?

a/ ano, dost **4**

b/ ne, nemám **1**

17. Je váš vztah ke klientům spíše partnerský?

a/ ano **1**

b/ ne **3**

c/ podle situace **1**

18. Je ve vaší službě prioritou dohlížet na plnění povinností klientů?

a/ ano, vždy **2**

b/ ne, není **2**

c/ jak kdy a podle potřeby **1**

19. Máte pocit, že pracujete víc, než byste měl/a/ ?

a/ ano **1**

b/ nevím, nepřemýšlím o tom **1**

c/ ne **3**

20. Myslíte si, že jste za svou odvedenou práci dostatečně ohodnocen/a/ ?

- | | |
|---------------------------------|----------|
| a/ ano, jsem spokojený/á/ | 2 |
| b/ ne | 1 |
| c/ mohlo by to být trochu lepší | 2 |

Výsledky dotazníků vyplněných v zařízení – E

1. Kolik let pracujete v jednom zařízení?

- | | |
|--------------------|----------|
| a/ méně než 5 let | 0 |
| b/ 5-10 let | 2 |
| c/ více jak 10 let | 3 |

2. Kdybyste se rozhodoval/a/ znovu o své profesi, rozhodl/a/ byste se stejně?

- | | |
|----------|----------|
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 1 |
| c/ nevím | 2 |

3. Baví a naplňuje vás vaše práce?

- | | |
|---------------------------|----------|
| a/ baví a naplňuje | 1 |
| b/ nebaví, ani nenaplňuje | 1 |
| c/ jak kdy | 3 |

4. Myslíte si, že se vašim klientům líbí vaše vlastnosti?

- | | |
|-----------------|----------|
| a/ zcela určitě | 1 |
|-----------------|----------|

- | | |
|--|---|
| b/ určitě ne | 1 |
| c/ jak které | 2 |
| d/ je mi to jedno | 1 |
| 5. Plníte své pracovní povinnosti bez výhrad? | |
| a/ ano | 3 |
| b/ ne | 2 |
| 6. Pracoval/a/ jste již dříve v podobném zařízení? | |
| a/ ano | 4 |
| b/ ne | 1 |
| 7. Chtěl/a/ byste změnit své zaměstnání? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ ne, nemám důvod | 1 |
| c/ nepřemýšlel/a/ jsem o tom | 3 |
| 8. Jste se svojí prací spokojený/á/ ? | |
| a/ ano | 1 |
| b/ ne | 1 |
| c/ jak kdy | 3 |
| 9. Diskutujete se svými nadřízenými? | |
| a/ ano | 2 |
| b/ ne | 1 |

- c/ jen když musím **2**
10. Jste spokojený/á/ se stylem řízení, který je nastaven v zařízení, kde pracujete?
- a/ spokojený/á/ **1**
- b/ ani spokojen/á/, ani nespokojen/á/ **3**
- c/ nespokojen/á/ **1**
11. Uznáváte spíše autoritativní přístup ke klientům?
- a/ vždy **2**
- b/ nikdy **1**
- c/ jak kdy **2**
12. Prezentujete před kolegy své názory?
- a/ ano **1**
- b/ ne, nemám to zapotřebí **3**
- c/ někdy **1**
13. Vyžaduje plnění pracovních úkolů obětování vašeho volného času?
- a/ ano, často **3**
- b/ vůbec ne **0**
- c/ někdy **2**
14. Dokážete se ze své práce radovat?
- a/ ano **2**
- b/ nevím **3**

- c/ nikdy jsem z práce radost neměl/a/ **0**
15. Přináší vám vaše práce sebeuspokojení?
- a/ ano **2**
- b/ ne **1**
- c/ jak kdy **2**
16. Máte dostatek času na vlastní odpočinek?
- a/ ano, dost **4**
- b/ ne, nemám **1**
17. Je váš vztah ke klientům spíše partnerský?
- a/ ano **1**
- b/ ne **3**
- c/ podle situace **1**
18. Je ve vaší službě prioritou dohlížet na plnění povinností klientů?
- a/ ano, vždy **3**
- b/ ne, není **0**
- c/ jak kdy a podle potřeby **2**
19. Máte pocit, že pracujete víc, než byste měl/a/ ?
- a/ ano **2**
- b/ nevím, nepřemýšlím o tom **2**
- c/ ne **1**

20. Myslíte si, že jste za svou odvedenou práci dostatečně ohodnocen/a/ ?

a/ ano, jsem spokojený/á/ **2**

b/ ne **0**

c/ mohlo by to být trochu lepší **3**

Výsledky dotazníků

Zařízení A:

Doba praxe

Do 5let	0
5 – 10 let	3
Nad 10 let	2

Smysl ve své práci

Ano	16
Ne	6
O smyslu nepřemýšlí	17

Spokojenost v systému

Ano	16
Ne	4
Systém je nezajímá	10

Celková pracovní spokojenost

Ano	32
Ne	10
O spokojenosti nepřemýšlí	27

Schopnost asertivity a spolupráce

Ano	16
Ne	15
Asertivita v nutném případě	14

Schopnost empatie a porozumění klientům

Ano	10
Ne	13
Občas	12

Zařízení B:

Doba praxe

Do 5let	1
5 – 10 let	2
Nad 10 let	2

Smysl ve své práci

Ano	11
Ne	8
O smyslu nepřemýšlí	19

Spokojenost v systému

Ano	9
Ne	8
Systém je nezajímá	13

Celková pracovní spokojenost

Ano	20
Ne	16
O spokojenosti nepřemýšlí	32

Schopnost asertivity a spolupráce

Ano	17
Ne	24
Asertivita v nutném případě	8

Schopnost empatie a porozumění klientům

Ano	15
Ne	15
Občas	4

Zařízení C:**Doba praxe**

Do 5let	2
5 – 10 let	1
Nad 10 let	2

Smysl ve své práci

Ano	17
Ne	8
O smyslu nepřemýšlí	15

Spokojenost v systému

Ano	16
Ne	7
Systém je nezajímá	7

Celková pracovní spokojenost

Ano	33
Ne	15
O spokojenosti nepřemýšlí	22

Schopnost asertivity a spolupráce

Ano	26
Ne	20
Asertivita v nutném případě	5

Schopnost empatie a porozumění klientům

Ano	19
Ne	16
Občas	5

Zařízení D:**Doba praxe**

Do 5let	2
5 – 10 let	0
Nad 10 let	3

Smysl ve své práci

Ano	19
Ne	9
O smyslu nepřemýšlí	17

Spokojenost v systému

Ano	16
Ne	7
Systém je nezajímá	7

Celková pracovní spokojenost

Ano	35
Ne	16
O spokojenosti nepřemýšlí	24

Schopnost asertivity a spolupráce

Ano	24
Ne	20
Asertivita v nutném případě	6

Schopnost empatie a porozumění klientům

Ano	16
Ne	17
Občas	2

Zařízení E:

Doba praxe

Do 5let	0
5 – 10 let	2
Nad 10 let	3

Smysl ve své práci

Ano	12
Ne	7
O smyslu nepřemýšlí	21

Spokojenost v systému

Ano	11
Ne	8
System je nezajímá	11

Celková pracovní spokojenost

Ano	23
Ne	15
O spokojenosti nepřemýšlí	32

Schopnost asertivity a spolupráce

Ano	19
Ne	18
Asertivita v nutném případě	8

Schopnost empatie a porozumění klientům

Ano	16
Ne	14
Občas	5

CELKOVÉ SKÓRE:

Ve všech vybraných zařízeních :

Celkem doba praxe:

Do 5 let	5
5 – 10	8
Nad 10 let	12

Smysluplnost ve své práci celkem:
 Ano 75
 Ne 38
 O smyslu nepřemýšlí 89

Spokojenost v systému celkem:
 Ano 68
 Ne 34
 O systému nepřemýšlí 48

Celková pracovní spokojenost :
 Ano 143
 Ne 72
 O spokojenosti nepřemýšlí 137

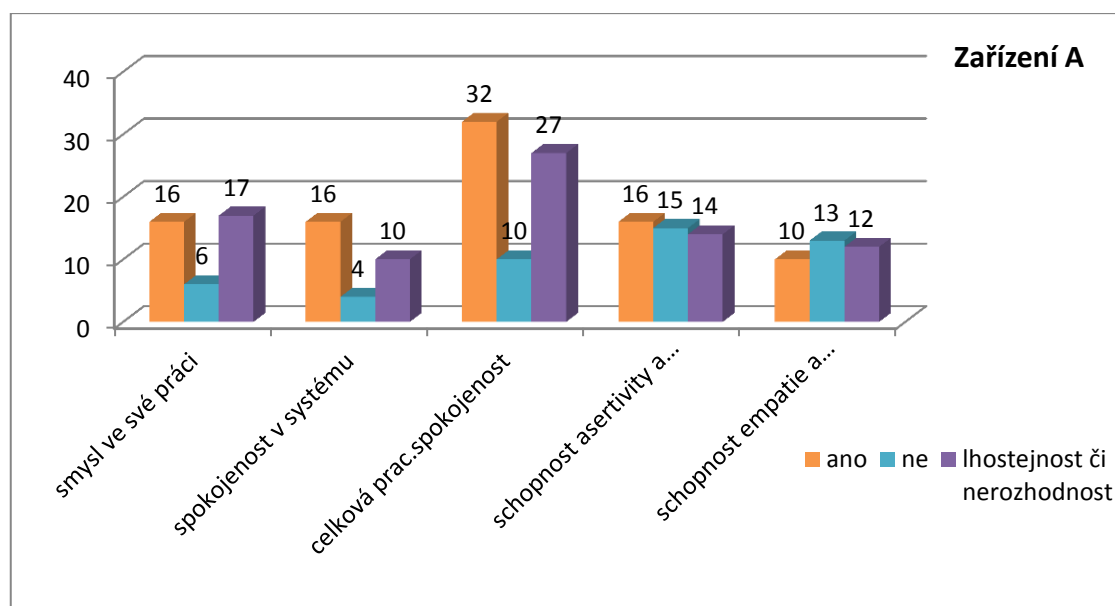
Schopnost asertivity a spolupráce celkem:
 Ano 92
 Ne 97
 Nutně 41

Schopnost empatie a spolupráce celkem:
 Ano 76
 Ne 75
 Občas 28

Tabulka 1 ke grafu č.1 – zařízení A

Doba praxe vychovatelů	Do 5 let	5-10 let	10 let a více
	0	3	2

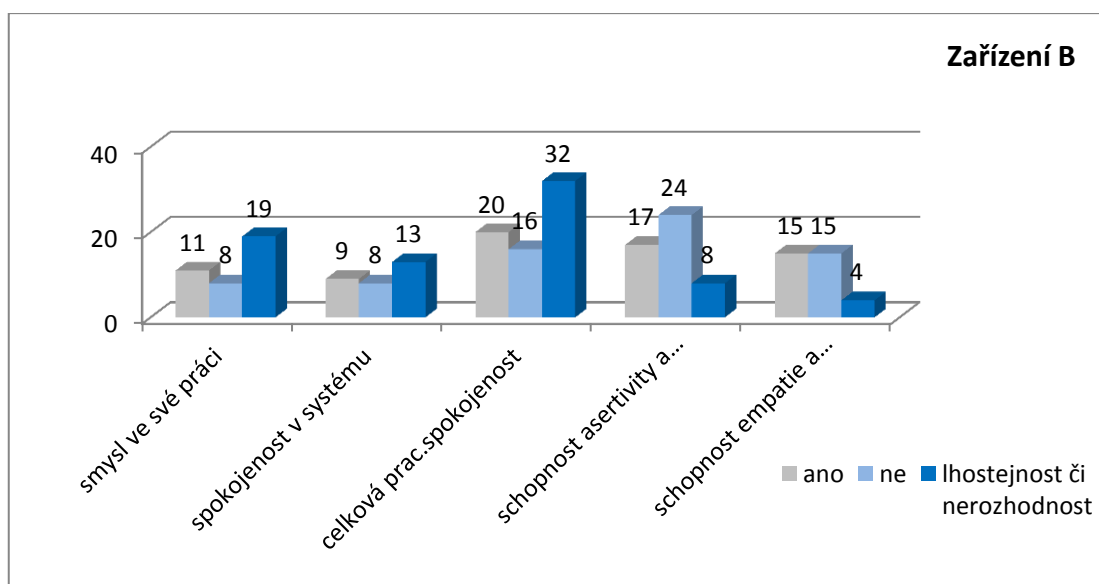
Graf 1



Tabulka 2 ke grafu č.2 – zařízení B

Doba praxe vychovatelů	Do 5 let	5-10 let	10 let a více
	1	2	2

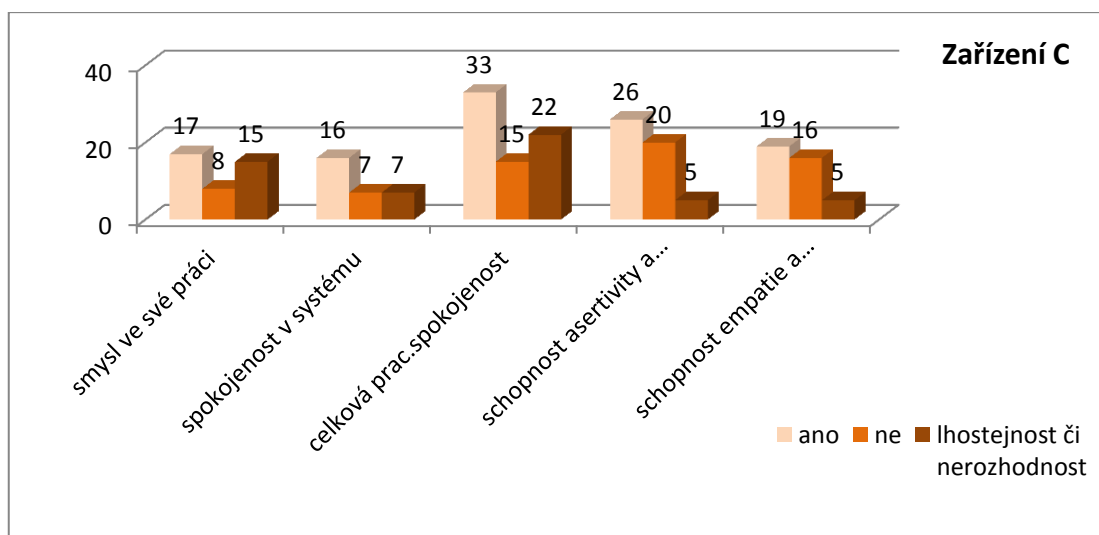
Graf 1



Tabulka 3 ke grafu č.3 – zařízení C

Doba praxe vychovatelů	Do 5 let	5-10 let	10 let a více
	2	1	2

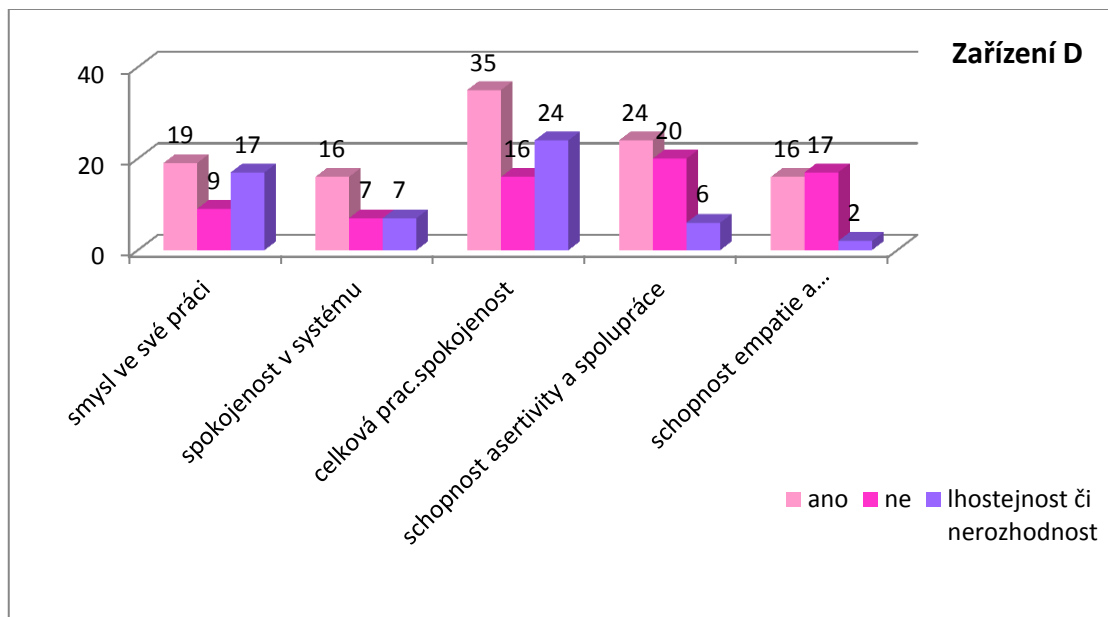
Graf 2



Tabulka 4 ke grafu č.4 – zařízení D

Doba praxe vychovatelů	Do 5 let	5-10 let	10 let a více
	2	0	3

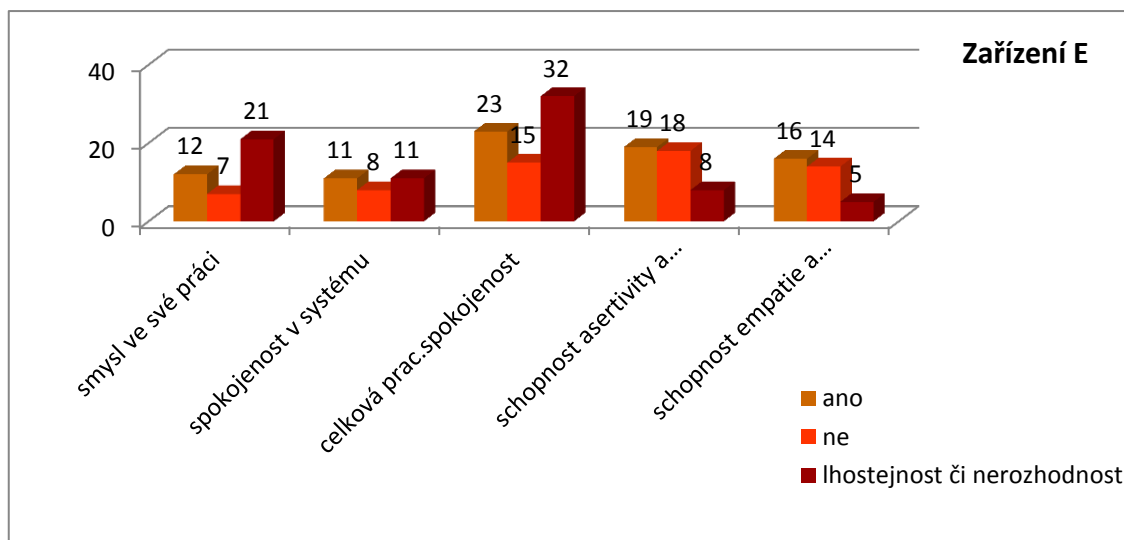
Graf 3



Tabulka 5 ke grafu č.5 – zařízení E

Doba praxe vychovatelů	Do 5 let	5-10 let	10 let a více
	0	2	3

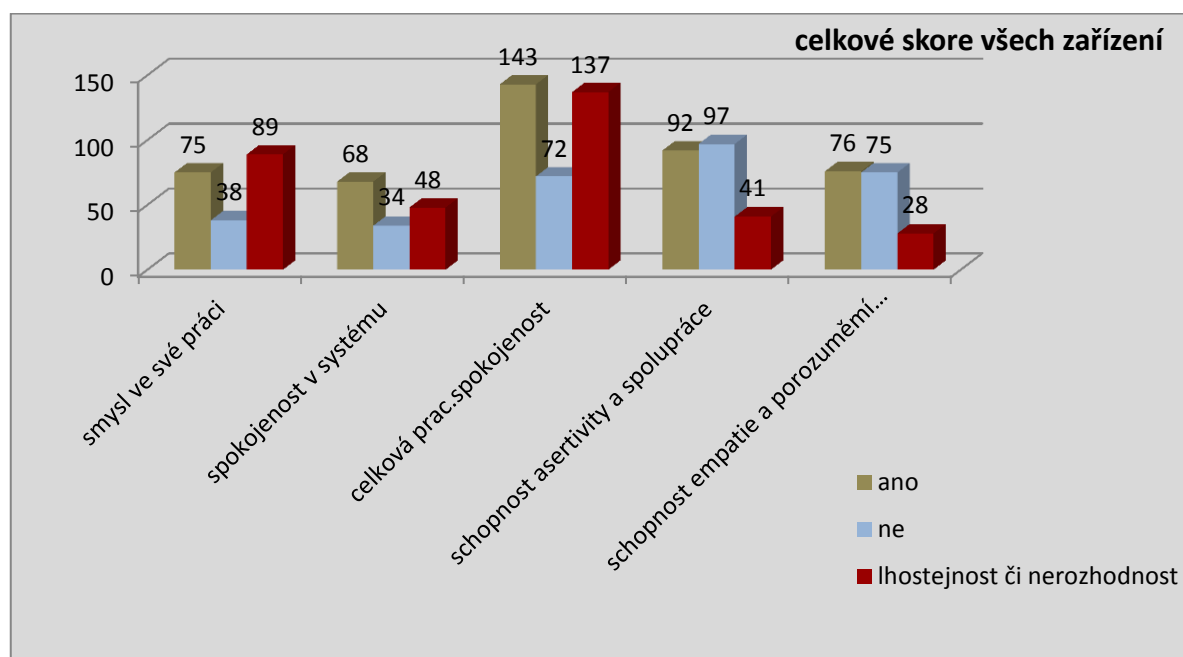
Graf 4



Tabulka 6 ke grafu č.6 – celkové skóre

Doba praxe vychovatelů	Do 5 let	5-10 let	10 let a více
	5	8	12

Graf 5



5.2 Šetření pomocí rozhovoru

Dotazníkové šetření v dětských domovech zaměřené na empatickou složku osobnosti vychovatele v souvislosti s dobou vykonávané praxe a v souvislosti se schopností asertivního jednání se nám ve výsledné fázi nejevilo dostatečně relevantní z několika důvodů:

Při návštěvách v jednotlivých zařízeních za účelem konzultací a za účelem vyplňování dotazníků jsme byli přítomni situacím v běžném provozu. V některých chvílích tedy nepřímými účastníky, nebo spíše pozorovateli edukačního působení následně dotazovaných vychovatelů. Při tomto náhodném pozorování bylo zjištěno, že bohužel ne každý výsledek dotazníku koresponduje s jednotlivými výchovnými přístupy. A to zřejmě proto, že:

- a) dotazovaná osoba vhodné odpovědi dokáže předpokládat,
- b) dotazovaná osoba má značné zkušenosti a vhodné odpovědi zná
- c) dotazovaná osoba disponuje dobrou mírou empatie, avšak z různých důvodů ji v běžné praxi neumí nebo nechce použít,
- d) dotazovaná osoba disponuje tzv. dedukční empatií, kdy je schopná v klidové situaci poskládat dané informace a na základě těchto informací chápat cítění klienta, což této osobě ale nedovoluje v zátěžových situacích se do klienta skutečně přirozeně vcítit a na základě toho okamžitě intuitivně jednat.

Rozhodli jsme se proto zjistit pohled strany druhé, tedy samotných klientů. Požádali jsme vedení jednotlivých zařízení, abychom mohli kontaktovat vzorek některých jejich bývalých klientů a provést s nimi rozhovor o jejich životě v dětském domově zaměřený na téma „Jak se zpětně dívají na práci vychovatelů, a zda si této práce, či přímo některého z nich váží.“ Každé zařízení nám poskytlo několik kontaktů na své bývalé klienty. Šetření formou rozhovorů se zúčastnilo celkem deset.

5.3 Popis zkoumaného vzorku

Deset bývalých klientů dětských domovů Ústeckého kraje ve věku 18 – 28 let.

5.4 Kazuistiky zkoumaných objektů

Klient č. 1

Do dětského domova umístěna ve věku 6 let.

Rodinná anamnéza: V rodině čtyři nezaopatřené děti. Rodina sociálně slabší, matka v domácnosti, otec pracoval jako dělník u stavební firmy. Do 6 let objektu v rodině vše v pořádku. Po onemocnění a úmrtí matky zůstal otec s dětmi sám. Péči o děti sám nezvládal, babičky nebyly v dosahu, aby mohly otci s péčí o děti vypomáhat. Otec do péče o domácnost zapojil z velké části starší sourozence, kteří začali mít problémy ve škole. Otec řešil navržené problémy bitím dětí a alkoholem a následně přišel o práci.

Důvod umístění: Materiální zabezpečení dětí a výchovné prostředí bylo nedostačující a jejich psychický a sociální vývoj ohrožen. Umístění byli společně do zařízení A.

Osobní anamnéza: Nejmladší ze sourozenců. Dítě zdravé, bez známek poruchy chování, bez vývojových poruch, pouze lehce opožděné, zakřiknuté. Zařízen odklad školní docházky.

Prognóza: Při klidném, ale důsledném vedení příznivá.

Ústavní péče: Do ZŠ nastoupila v 7 letech, po roce docházky na základě šetření PPP přerazena do ZŠ praktická. Po ukončení základní školní docházky si zvolila učební obor prodavačka. Vyučila se bez výrazných problémů. V DD patřila vždy mezi velmi spolehlivé a klidné svěřence. Hodnocena jako velmi uzavřené děvče. Ze zařízení odcházela v 19 letech.

Současný stav: 22 let. Žije se svým přítelem v pronajatém bytě. Oba pracují. Pořídili si psa, vztah je bezdětný. Ani jeden se na péči o dítě necítí. Objekt A₁ působí stále zakřiknutě, k rozhovoru je však přístupný.

Zdroj: archiv zařízení A, osobní rozhovor

Klient č. 2

Do dětského domova umístěn ve věku 4 let.

Rodinná anamnéza: Matka narkomanka, otec neznámý. Matka krátce po porodu dítě opouští a zanechává ho u své matky stejně jako předchozího sourozence. Důvod umístění: Bratři vyrůstají u babičky, ta je však nemocná a není schopná dostatečně uspokojit požadavky výchovné péče, obzvláště ve chvíli, kdy starší z bratrů nastoupil povinnou školní docházku. Požadavky na pravidelné povinnosti staršího z bratrů a současně péče o mladšího jsou nad její síly.

Osobní anamnéza: Chlapec zdravý, bystrý, velmi živý avšak výchovně zanedbaný, zvyklý prosadit svou křikem či pláčem. V kolektivu odmítá spolupracovat, patrná snaha strhnout pozornost jen na sebe.

Prognóza: Při velmi důsledném vedení, vzhledem k nízkému věku možná výchovná náprava s občasnými výkyvy v chování.

Ústavní péče: Při příchodu velmi plačtivý a střídavě vzteklý. Nespolupracuje, v kolektivu projevy dětské agrese. Po čase agrese minimalizována, v dětském kolektivu našel své místo. Patrný hlad po všem novém, je bystrý, vše ho zajímá, do nabízených činností se zapojuje jako první. Pohybově nadaný, díky se neustále živosti a vnitřní tenzi upřednostňuje později spíše pohybové aktivity před klidnými. Jeho vnitřní tenze se následně projevuje po nástupu povinné školní docházky. Vrací se k podobným postojům, které měl zpočátku. Nespolupracuje, často vztek a agrese v dětském školním kolektivu. Odmítá školní práci, na základě šetření PPP přeřazen do ZŠ praktická, kterou je vzhledem k menšímu počtu dětí ve třídě schopen zvládnout lépe. Během školní docházky opakující se problémy s uznáním autority, dodržováním školního řádu, režimu zařízení a později také se školní docházkou, což vyvrcholilo v učebním oboru, který odmítl dokončit. Přeřazen z dětského domova do výchovného ústavu v 16 letech, kde se taktéž nestihl vyučit a byl propuštěn zletilostí.

Současnost: 20 let. Po propuštění z výchovného ústavu se vrátil k babičce, která mu přes své zdravotní problémy byla ochotna poskytnout zázemí. Pobírá sociální dávky, navštěvuje lékaře, shání zdravotní úlevy. Stále žije u babičky a stále odmítá práci sám na sobě.

Zdroj: archiv zařízení A, osobní rozhovor

Klient č. 3

Do dětského domova umístěn ve věku 8 let.

Rodinná anamnéza: V rodině jediný chlapec, věkově prostřední, dvě starší sestry, dvě mladší. Rodina vedena u OSPOD dlouhodobě.

Důvod umístění: Otec často ve výkonu trestu, matka v domácnosti, péči o pět dětí zvládá obtížně. Všechny děti navštěvují ZŠ praktická v místě bydliště. Do školy chodí nepřipravené, často spoře oděné, bez svačín a školních pomůcek. S nejstarší sestrou a s chlapcem ve škole výrazné problémy kvůli jejich zvýšené agresivitě. Přes opakované intervence pracovníků OSPOD v domácnosti se nepodařilo dosáhnout nápravy. Matka se školou nespolupracuje, rad OSPOD nedbá.

Osobní anamnéza: Chlapec zdravý, velmi uzavřený, nedůvěřivý. Spontaneita nedětská, neprojevuje radost, snadno podlehne pocitu bezpráví, neadekvátní reakce, agrese, vztek, odmítání komunikace. Výrazné opoždění v chápání významu slov, nedostatek slovní zásoby jak aktivní, tak pasivní. Neosvojené hygienické návyky. Zažitý sociální vzorec agresora, vše vyřeší násilí. Osobnost nerovnoměrně se vyvíjející, sociální vývoj výrazně narušen.

Prognóza: I při důsledném vedení s jasně vymezenými pravidly nejistá.

Ústavní péče: Pokračuje školní docházkou v ZŠ praktická v místě zařízení. Problémy s agresivitou se nadále projevují jak v dětském kolektivu v domově, tak ve školním kolektivu. Opakované snížené známky z chování za ubližování spolužákům. Oproti tomu časté pochvaly za příkladnou školní práci či pomoc vyučujícím při organizované akci. Autoritu bezvýhradně ctí i v pubescentním věku ačkoliv na autoritativní jednání reaguje vzdorem. V dospívání se zlepšuje sebeovládání, v učilišti se zmírňují problémy s fyzickým napadáním ostatních spolužáků a spolubydlících. Vybral si učební obor pomocný kuchař. Po jeho úspěšném dokončení byl přijat do oboru kuchař-číšník, kde problémy se sebeovládáním mizí zcela. Po ukončení tohoto oboru byl přijat na cukráře. Ten již nedokončil, získal pracovní smlouvu a ve věku 24 let z dětského domova odešel.

Současný stav: Pracuje mimo vyučený obor, žije sám v pronajatém bytě. Má přítelkyni, rodinu neplánuje. Dětský domov měl k dispozici i aktuální

hodnocení zaměstnavatele: zodpovědný, spíše samotářský, málomluvný. Příkladný pracovní přístup.

Zdroj: archiv zařízení B, osobní rozhovor

Klient č. 4

Do dětského domova umístěn ve věku 3 let.

Rodinná anamnéza: Matka narkomanka, otec ve výkonu trestu. Dítě odloženo do kojeneckého ústavu. Chlapec je druhorozený, starší sestra prozatím svěřena do péče babičky.

Důvod umístění: Babička pečující o starší sestru na výchovu obou dětí nestačí. Chlapce tedy do své péče nepřijímá a zároveň se vzdává péče o starší sestru. Matka se zdržuje neznámo kde a o děti zájem neprojevuje.

Osobní anamnéza: Dítě zdravé, bystré, komunikativní, spontaneita přirozená. Hravý, zvědavý. Patrná snaha o pozornost dospělých. V dětském kolektivu přijat rychle, bez potíží. Neprojevují se žádné poruchy ani zpoždění osobního vývoje.

Prognóza: Vzhledem k věku a projevům dítěte se jeví jako příznivá.

Ústavní péče: Viditelně zvyklý na kolektiv, přizpůsobivý. Snadno se orientuje v denním režimu zařízení. Brzy chytře vyzoruje, čím si v kolektivu získá vedoucí postavení a také čím získá výhody či je ztratí. Mateřskou školou projde bez potíží často vyzdvihován a chválen. Po nástupu do ZŠ opakuje naučené sociální vzorce a opět se stává velmi oblíbeným u vyučujících a dostává se mu potřebného uznání. Taktéž ve školním kolektivu proplouvá velmi hladce. Během školní docházky je kontaktován otcem, který po návratu z výkonu trestu absolvuje rekvalifikační kurz, získává pracovní smlouvu na dobu neurčitou a zakládá novou rodinu. O chlapce jeví značný zájem, nabízí mu zázemí, dobře spolupracuje s výchovnými pracovníky, snaží se s chlapcem často komunikovat a vytvořit bližší vztah. Ten však svolí pouze k občasným návštěvám a prázdninovým pobytům. Do nové rodiny se urputně snaží vnést pravidla zažitá z ústavní péče a odmítá se přizpůsobit pravidlům domácnosti. Otec s družkou se přesto nevzdávají a nabízí mu trvalé přijetí. Chlapec odmítá s tím, že je v dětském domově zvyklý,

má své kamarády a chce si nejprve dokončit vzdělání. Obstojný prospěch na ZŠ mu umožňuje zvolit studium na strojní průmyslovce. S výraznými problémy avšak přece školu zakončí maturitní zkouškou a po té využije nabídky zázemí u otce a z dětského domova odchází.

Současný stav: 21 let. Po příchodu k otci pokračují problémy se zařazením do rodinného života. Neschopnost přizpůsobit se požadavkům rodiny způsobí chlapcovu bezradnost, kterou řeší demonstrativním pokusem o sebevraždu. Otec naváže kontakt s odborníky a ve shodě všech zúčastněných se chlapec přestěhuje zpět do města, ve kterém prošel ústavní péčí. Nejprve využívá sociálních služeb AGAPE a po získání pracovní smlouvy se osamostatňuje a pronajímá si vlastní byt. Pracuje v oboru, který vystudoval. Žije s přítelkyní.

Zdroj: archiv zařízení B, osobní rozhovor

Klient č. 5

Do dětského domova umístěna ve věku 4 let.

Rodinná anamnéza: V rodině jsou čtyři sourozenci, dívka je nejmladší. Žijí na ubytovně společně s matkou. Otec se k rodině nehlásí, výživné zasílá nepravidelně. Matka na sociálních dávkách. Rodinný systém funguje tak, že se starší děti starají o mladší. Matka často odchází z bytu a bývá pryč dlouho do noci. Domácnost je zařízená velmi jednoduše, je však staršími dětmi udržovaná v čistotě.

Důvod umístění: Bytové podmínky neuspokojivé, všechny děti mají jednu postel dohromady, matka nechává děti často dlouhé hodiny samotné. Děti trpí nedostatkem jídla, který řeší starší sourozenci krádežemi v obchodě. Výchovné prostředí je bez vhodných podnětů a mravní výchova dětí je životním stylem matky značně ohrožena.

Osobní anamnéza: Dítě zdravé, plaché, značně fixované na starší sourozence. Kontakt navazuje opatrně, pouze v přítomnosti jednoho ze starších sourozenců. Oddělit ji, je prakticky nemožné, reaguje pláčem, je viditelně vystresovaná, neschopná navázat kontakt s kýmkoliv bez jejich přítomnosti. V klidu je dítě usměvavé, komunikuje. Slovní zásoba v normě, spontaneita

vysoká. Laděná pozitivně avšak limitována zmíněnou fixací. Hygienické návyky přiměřené věku. Osobnostní vývoj se nezdá výrazně narušen.

Prognóza: Při klidném, trpělivém vedení se jeví jako příznivá.

Ústavní péče: Po příchodu zpočátku plachá, upřednostňuje přítomnost sourozenců, v kolektivu ostatních hledá místo pomalu. Adaptabilita na prostředí silně ovlivněna přítomností sourozenců. Ochotná jejich nápodoby, jinak nespolupracuje. Zařazení všichni do jedné dětské skupiny, problémem je však docházka do mateřské školy, kam ani jeden ze sourozenců nechodí, všichni již plní povinnou školní docházku. Zvyká si pomalu postupně po pár hodinách. Postupem času se zklidní, naváže se na učitelku MŠ a najde se v dětském kolektivu v mateřské škole i ve své skupině v dětském domově. Další vývoj plynulý, bez výrazných výkyvů. ZŠ bez potíží. Po té taktéž bez potíží zvládá obor kadeřnice a po jeho dokončení, v 19 letech z dětského domova odchází do rodiny svého přítele.

Současný stav: 20 let. Žije v rodině svého přítele. Neměla výrazný problém s adaptací v rodině a s přijetím pravidel domácnosti. Pracuje mimo obor vyučení.

Zdroj: archiv zařízení C, osobní rozhovor

Klient č. 6

Do dětského domova umístěna ve věku 9 let.

Rodinná anamnéza: Matka pracovala jako šička pro soukromou společnost, otec jako dělník. Rodina úplná, dvě děti. Otec úraz s trvalými následky, nemohl nadále vykonávat svou práci. Psychické zatížení je pro otce neúnosné, hledá únik v alkoholu, obzvláště když matka vážně onemocní, následně zemře a on zůstane s dětmi sám.

Důvod umístění: Po úraze a smrti ženy psychika otce silně narušena. Nepracuje, pobírá invalidní důchod. Domácnost je zanedbaná, děti chodí do školy nevyspalé, vystresované, na těle mají často známky po bití. Mívají často hlad, chodí bez svačiny, obědy ve škole placené nemají, starší ze sourozenců několikrát viděn při sběru železa v obci. Škola nahlásila na OSPOD podezření o týrání dětí a děti byly po návštěvě domácnosti ihned otci odebrány.

Osobní anamnéza: Dítě velmi hubené, slabé, náchylné k virózám, silně neurotické bez vnějších projevů, velmi uzavřené. Na otázky odpovídá jedním slovem, velmi opatrně navazuje kontakt. Značné projevy nedůvěry. Laděná spíše negativně, sklon k rezignačním postojům. Stravovací návyky špatné, hygienické návyky v normě.

Prognóza: Vzhledem k neustálé vnitřní tenzi a zjevnému sociálnímu narušení nejistá. Doporučený výchovný přístup: klidné, mírné vedení, zavedení jistot a trpělivé odbourávání nedůvěry. Podpora vztahu s bratrem.

Ústavní péče: Po příchodu tichá, klidná, odevzdaná. Autoritu a režim domova přijímá bez výhrad. Poslechne, splní zadané, ale v komunikaci s dospělými stále odpovídá jednou větou. Přirozeně, bez tenzí se chová mezi dětmi, stále kontroluje, zda je na blízku bratr, ale hraje si ráda s děvčaty. Viditelná neznalost různých her a hraček. Adaptace na prostředí dětského domova proběhne bez výrazných problémů, stejně tak adaptace na nové školní prostředí. Děvče nikdy neprotestuje, plní dané požadavky. Nemá však žádný bližší vztah k nikomu z dětí ani z dospělých. Po celou dobu v domově se nedokáže nikomu otevřít, nikdo nezná její vnitřní svět. Po absolvování ZŠ si vybírá obor kuchař-číšník, kde se její vytrvalá uzavřenost postupně mění v tichý vzdor. Na venek k žádným změnám nedochází. Opět si plní zadané, do režimových pravidel domova se vejde bez problémů, tajně však užívá THC, při kterém je několikrát přistižena a následně dle domovního řádu potrestána. Postih opět přijímá bez výhrad, bez protestů. Mezi šestnáctým a osmnáctým rokem se scénář opakuje několikrát. Po té je testem odhaleno užívání amfetaminu a dívka, ačkoli nevyučena, vzhledem k dosažené plnoletosti na vlastní žádost z dětského domova odchází.

Současný stav: 24 let. Pravidelný uživatel amfetaminu. Bledá, často nemocná, chronický kašel, nízká hmotnost, špatné stravovací návyky. Stále patrné tenze v oblasti krční páteře, neurotické projevy při komunikaci. Nepracuje, hlásí se stále do nových a nových učebních oborů, které neplánuje dokončit. Stačí jí, že na základě potvrzení o studiu nadále pobírá sirotčí důchod, který jí takto bude vyplácen do věku 26 let. Co bude potom, o tom dle jejích slov nepřemýšlí. Nemá

vlastní bydlení, parazituje střídavě na svých pochybných kamarádech, vždy jí někdo z nich nechá přespat pár dní.

Zdroj: archiv zařízení C, osobní rozhovor

Klient č. 7

Do dětského domova umístěna ve věku 12 let.

Rodinná anamnéza: Žily se svou mladší sestrou u matky. Otec před čtyřmi lety zemřel. Po smrti otce se u matky vlivem stresu projevila manio depresivní a schizofrenní porucha osobnosti. Otec byl majetný, vlastnil nemovitosti a pozemky v okolí bydliště. Matka nikdy nepracovala, věnovala se výhradně domácnosti a výchově dcer.

Důvod umístění: Vlivem poruchy nebyla matka schopná reálně vyhodnotit finanční situaci, nebyla přihlášena na pracovní úřad, nepobírala sociální dávky, nebyla plátcem sociálního a zdravotního pojištění. Náklady na domácnost a výchovu hradila ze sirotčího důchodu svých dcer. Dívky často neposílala do školy taktéž z neobjektivního usouzení, že jsou nemocné. Lékařskou péči vyhodnotila jako zbytečnou, neboť jen ona ví, co je pro dcery vhodné. Dívky měly vysokou neodůvodněnou absenci ve škole. Podán podnět OSPOD k šetření. Na základě dlouhodobé absence ve škole a odmítání lékařské péče pro své děti byly dívky matce odebrány.

Osobní anamnéza: Dítě emočně nestabilní, nezralé, výrazně fixované na matku. S již viditelnými znaky a potvrzenou diagnózou revmatoidní artritidy. Anemická, výrazné zakřivení páteře, posunutá pánevní kost, degenerace kyčelního kloubu. Intelekt spíše nadprůměrný, slovní zásoba dobře rozvinutá, abstraktní chápání v průměru. Emoční stabilita však vzhledem k věku výrazně nevyzrálá.

Prognóza: Vzhledem k dobrému intelektu dítěte a rozumovým schopnostem je prognóza v jistém, bezpečném a klidném prostředí příznivá.

Ústavní péče: Adaptace velmi pozvolná. Zpočátku zakřiknutá, o dětský kolektiv nejeví zájem, dobře navazuje kontakt s dospělými a upřednostňuje klid ve svém pokoji spolu se sestrou. Postupem času se ve skupině dětí zapojuje.

Hygienické návyky naprosto v pořádku. V kolektivu pocity méněcennosti kvůli svému zdravotnímu postižení. Matka projevuje zájem, denně dochází do dětského domova. Vyřizuje na OSPOD víkendové a prázdninové pobyty, je však velmi konfliktní ve vztahu k pedagogickým pracovníkům. Její hysterické výstupy v domově dítě značně stresuje a během dospívání dochází k výrazným ambivalentním pocitům obou dětí směrem k matce. Vzhledem k potřebné lékařské péči, kterou matka bojkotuje, podán návrh k soudu na zbavení rodičovského práva v tomto ohledu a určení poručníka pro rozhodování o lékařské péči. Po určení poručníka soudem zařízena lékařská péče v Praze Motole a nastoupena biologická léčba. Dívka se postupně zotavuje, po několika operacích je její stav výrazně lepší. Zakřivení páteře je srovnáno operací pánve, zánět kloubu a jeho degenerace zastavena biologickou léčbou. Děvče se viditelně rozehřívá, získává potřebné sebevědomí. V ZŠ úspěšná, počáteční zakřivenutost vymizela. Po ukončení povinné školní docházky přijata na prestižní obchodní akademii, kterou taktéž s drobnými obtížemi v jejím počátku, nakonec úspěšně zakončuje maturitní zkouškou. V 19 letech z dětského domova odchází jako sebevědomá mladá žena.

Současný stav: 23 let. Pracuje v soukromém sektoru jako účetní, bydlí s přítelem v pronajatém bytě. Gravidní, chystá se na mateřskou dovolenou. Se sestrou v trvalém kontaktu, navázala kontakt s rodinou zemřelého otce, s matkou se nestýká.

Zdroj: Archiv zařízení D, osobní rozhovor

Klient č. 8

Do dětského domova umístěna ve věku 14 let

Rodinná anamnéza: Vyrůstá střídavě s matkou a střídavě u babiček. Matka často ve výkonu trestu, v rodině čtyři sourozenci, všichni polorodí. Žádný z otců se k rodině nehlásí. Výživné je placeno nepravidelně. Nejstarší děti jsou matkou posílány krást jídlo do hypermarketů.

Důvod umístění: Dívka o umístění na OSPOD žádá sama. Momentálně je matka ve výkonu trestu, děti žijí u babiček, které se o ně střídají. Děvče v pubescentním věku s babičkou nevychází. Zahájeno šetření. Situace

vyhodnocena jako těžce udržitelná. Babičky na výchovu dětí nestačí, soustředí se pouze na nejmenší. Nejstarší zapojena do všech domácích prací a péče o mladší sourozence. V domácnosti je značný nedostatek soukromí pro pubescentní dívku a nevhodné podmínky pro přípravu do školy. Dívce je vyhověno, následuje diagnostický pobyt a umístění v dětském domově.

Osobní anamnéza: Nejstarší ze sourozenců. Sociálně velmi zdatná, samostatná, komunikativní, slovní zásoba spíše jednodušší, způsobená pravděpodobně výchovným zanedbáním, intelekt v pásmu slabšího průměru. Řešící typ.

Prognóza: Při jasném vymezení norem, ve stabilním, klidném prostředí a při neautoritativním, ale důsledném vedení zaměřeném, vzhledem k věku, spíše na praktickou stránku života může být prognóza příznivá.

Ústavní péče: Adaptace velmi rychlá, bezproblémová. Dívka se dobře orientuje v režimu dne, vymezené hranice respektuje, zadané úkoly plní samostatně. Patrná snaha o dobré hodnocení a získání výhod. S dospělými komunikuje otevřeně, v dětském kolektivu se chová přirozeně. Pokračuje v dokončení povinné školní docházky v ZŠ. Po ukončení si vybírá učební obor kuchař, který úspěšně dokončí v 19 letech a následně z dětského domova odchází.

Současný stav: 22 let. Pracuje mimo vyučený obor. Žije s přítelem v pronajatém bytě. Na založení rodiny se necítí, vzala si několik psů z útulku a věnuje se jim společně se svým přítelem.

Zdroj: Archiv zařízení D, osobní rozhovor

Klient č. 9

Do dětského domova umístěn ve věku 5 let

Rodinná anamnéza: Mladší bratr, matka se pohybuje neznámo kde, otec zemřel. Děti odebrány od rodinné známé.

Důvod umístění: V rodině vše v pořádku do smrtelné nehody otce. Matka psychicky situaci nezvládla, dala chlapce s ještě mladším bratrem hlídat kamarádce a utekla neznámo kam. Po několika týdnech byl ze strany této

kamarádky podán podnět OSPOD a děti okamžitě na základě předběžného opatření umístěny v dětském domově.

Osobní anamnéza: Dítě zdravé, klidné, pozitivně laděné. Kontakt navazuje bez ostychu, spontaneita normální. Patrná dětská starostlivost o mladšího bratra. Psychomotorický vývoj normální, slovní zásoba odpovídá věku.

Prognóza: Ve stabilním, podnětném prostředí velmi příznivá.

Ústavní péče: V kolektivu brzy adaptován, nové prostředí ho nijak nestresuje. Pobyt v mateřské škole probíhá bez problémů, v šesti letech zahájena školní docházka v ZŠ, kde je od počátku hodnocen jako mírně lenivý, ale velmi bystrý žák. Během školní docházky je spolu s bratrem umístěn do pěstounské péče, kde však vydrží necelý rok. Ve třinácti letech se tedy po devíti měsících vrací zpět do dětského domova na vlastní žádost. Nemá žádné výhrady proti pěstounům, u kterých mladší bratr nadále zůstává. Argumentuje zvykem na dětský domov a kamarády. V dětském domově tedy dokončí povinnou školní docházku velmi úspěšně a je přijat na strojní průmyslovku, kterou nedokončí a v osmnácti letech, na začátku maturitního ročníku odchází.

Současný stav: Po odchodu z dětského domova si pronajal byt spolu s několika kamarády. Ve škole má značné absence, je nucen školu nejprve přerušit a následně ukončit. Praktikuje nové a nové hlášení do různých škol, kvůli potvrzení o studiu, na jehož základě mu je vyplácen sirotčí důchod, ze kterého pak hradí své životní náklady. Vzhledem k dobré inteligenci se nenechá kamarády strhnout trvale k tomuto způsobu života. Po dvou letech odjíždí k pěstounům svého bratra, přijímá nabízené zázemí, akceptuje rodinná pravidla a úspěšně složí maturitní zkoušku na průmyslové škole v místě jejich bydliště. Nyní mu je 25 let a studuje na vysoké škole, speciální pedagogiku. Chtěl by být vychovatelem v dětském domově.

Zdroj: Archiv zařízení E, osobní rozhovor

Klient č. 10

Do dětského domova umístěn věku 6 let.

Rodinná anamnéza: Po rozvodu rodičů dítě v péči matky společně s mladším bratrem, otec od rodiny odešel, pracuje jako stavební dělník, výživně platí pravidelně, s chlapci se vídá mimo svou novou rodinu. Nelíbí se mu matky péče, podá podnět k OSPOD.

Důvod umístění: Šetření pracovníků OSPOD zjistí nevhodné podmínky k výchově dětí. Matka žije na ubytovnách, často se s chlapci stěhuje, protože jí vždy po čase vystěhují buď pro neplacení nájemného, nebo z důvodu nepřizpůsobivého chování v častém alkoholovém opojení. Prostředí je nepodnětné, matka k dětem citově chladná, osobnostní a mravní vývoj dětí je značně ohrožen.

Osobní anamnéza: Starší z bratrů. Chlapec, jemný, až přecitlivělý, výchovně zanedbaný, vzhledem k věku nedostatečná slovní zásoba, kontakt navazuje velmi opatrně, nedůvěřivě. K daným úkolům přistupuje neochotně, pláče, nechá se přemlouvat. Pokud pracuje, je pečlivý. Výrazné nedostatky ve znalostech pojmů, nezná všechny barvy, nutný odklad školní docházky.

Prognóza: I při trpělivém a důsledném vedení vzhledem k emoční nestabilitě spíše nepříznivá.

Ústavní péče: Po příchodu do dětského domova se straní dětskému kolektivu, her se neúčastní. Tichý, plačtivý, lítostivý. O mladšího bratra zapojeného do her zájem nejeví. Zařizena docházka do přípravné třídy. Ve třídě pracovitý, snaživý, úspěchy ho motivují k další práci. Během docházky do přípravné třídy rychle dohání zanedbanost ve výchově. Dochází k uvolnění a postupně k adekvátnímu chování ke svému věku. Mizí nejistota, objevuje se spontánní zapojení do her. Následně zařazen do první třídy ZŠ. V průběhu školní docházky se projevuje snaha vyniknout a uspět. Ve školní práci je pečlivý, samostatný a důsledný. V kolektivu již oblíbený, spíše vůdčí typ. Těžce nese jakýkoliv neúspěch či prohru. Po ukončení základní povinné docházky přijat na stavební průmyslovku i přes pouze průměrný prospěch. Těžkou školu s výraznými problémy a opakováním ročníku nakonec zvládne a zakončí úspěšně maturitní zkouškou. Z dětského domova odchází ve věku 20 let.

Současný stav: 26 let, manželka, jedno dítě. Rodina žije společně v pronajatém bytě. Pracuje v oboru, který vystudoval.

Zdroj: Archiv zařízení E, osobní rozhovor

5.5 Rozhovory s bývalými klienty

Bývalí klienti dětských domovů byli před zahájením rozhovoru upozorněni, že celý rozhovor je zaměřený na schopnosti vychovatelů dětem porozumět, ale současně jim nedovolit zneužít nabízené pochopení. Dále byli upozorněni, že některé otázky mohou proto působit pro ně „podivně“. Rovněž nemuseli odpovídat, pokud by jim byly kladené otázky nepříjemné, příliš osobní nebo by v nich vyvolávaly negativní vzpomínky.

Rozhovor s klientem č. 1

1) **Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů. Měl-a jsi o nich 97s kým mluvit?**

Nevím, asi by se někdo našel, ale já jsem zpočátku o svých problémech moc mluvit nechtěla. Řešila jsem si vše v sobě a pak kvůli tomu udělala několik hloupostí. Až časem jsem se odvážila občas tetě svěřit.

2) **Zajímají mě například průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Bála ses přiznat, pokud ano, proč?**

Třeba jsem se bála v učňáku jedné učitelky. Měla hloupé řeči na adresu studentů, tak trochu nás ztrapňovala a já to těžce nesla. I bez toho jsem trpěla stydlivostí a nervozitou v kolektivu. Tak jsem nechodila na její hodiny. V děcáku jsem nic neřekla, i když jsem věděla, že se na to brzy přijde. Nechtěla jsem o tom mluvit, nevěděla jsem jak začít. Taky jsem věděla, co mě čeká, až to praskne, tak se nebylo čeho bát. Tohle bylo v děcáku vždy jasné. Odstupňované průšvihy podle závažnosti a následné postihy.

3) **Co nějaké osobní přání? Vyslovila jsi je před někým, nebo bylo tajné?**

Přála jsem si rovnátka, smáli se mi, že mám předkus. Ale rovnátka jsou nadstandardní péče a tak je neplatí ani děcák ani pojišťovna. Ale přání jsem vyslovila, to ano. Řekla jsem to své tetě a ta hned začala zjišťovat, jak by to šlo a co by se s tím dalo dělat. Psala myslím i na nějakou nadaci.

Nakonec to ale nějak nevyšlo a mě to pak přestalo vadit, protože mému klukovi to připadalo roztomilé.

4) Měla jsi ve školním kolektivu nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou, a pokud ano, jak jsi jej řešila?

Vždycky všude se mi smáli, kvůli zubům. Ale nikdy jsem to neřešila, protože, když byl přítomný dospělý, tak kluky okřikl a já si neuměla představit, co jiného by se s tím asi tak mohlo dělat. Myslela jsem si své, když jsem předstírala, že je mi to jedno, přestalo je to bavit a dali pokoj. Pak později mi to opravdu vadit přestalo a nikdo se mi už nesmál. Taky jsme byli starší a tohle jsme přestali řešit.

5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit? Nebo jsi plakala pod peřinou?

Nejdřív se mi stýskalo moc, po tátovi. Sourozenci byli se mnou. Já byla nejmladší, vůbec nic jsem nechápala a pořád věřila tomu, že si pro nás táta přijede. Pak jednou přijel a vzal mě domů na prázdniny, už do nové rodiny. Nová „máma“, noví sourozenci. Ani nic neřekl. Byl to pro mě šok. Už jsme se neviděli. Přestala jsem na to myslet. Stýskat se mi přestalo, když jsem našla svého partnera, tedy po tátovi. Teď se mi zas trochu stýská po sourozencích. Rozutekli jsme se každý jinam a nevidáme se. Moc jsem o tom nikdy nemluvila, jen někdy, s tetou, když byl čas na soukromý rozhovor, což právě moc nebyl. Ale moje teta to skoro všechno věděla. Byla hodná, vždycky se mě snažila pochopit a poradit. A teď na to mám svého přítele.

6) Mohla jsi jít třeba po vyučování oficiálně na rande?

Ano. V sobotu i v neděli od rána celý den do večere a v týdnu jsem musela ale nejdřív ze školy domů a pak jsem mohla na rande nebo s kámoškou až do přípravy na vyučování. Ta byla v půl páté.

7) Bylo možné s dospělými mluvit o sexu, antikoncepci?

Antikoncepce byla jasně daná. Kdo chtěl, od 15 si o ní mohl kdykoliv říct, vždycky jsme to věděli. Teta zařídila vyšetření, jaterní testy a pak nám každý

recept na antikoncepci dětský domov zaplatil. O sexu to bylo horší. Nejsem schopná se o takových věcech bavit ani teď. Nechápu, proč bych měla. To je každého věc. Představ, že bych měla něco takového vyprávět tetě? Nesmysl.

8) Lhal jsi dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

a) Na školu? Ano, kvůli té učitelce. Nebylo to úplně lhaní, jen jsem předstírala, že jdu ze školy a při tom jsem odešla mnohem dřív. Neříkala jsem prostě nic.

b) Na tvůj vztah s přítelem? Ne, to nebylo třeba. Když byla chvíle soukromí, ráda jsem si vyslechla i nějaké rady od své tety. Pomáhalo mi to srovnat si všechno v hlavě, z domova jsem toho moc nepochytila.

c) Na kouření? To ano. Moc jsem se styděla říct tetě, že kouřím. Naštěstí to bylo jen chvilkové období. Jsem nekuřačka.

d) Na sex? Na sex se nás nikdo z dospělých neptal. Buď o tom někdo z dětí chtěl mluvit sám, nebo ne. Občas byly nějaké besedy o sexuálním chování a tak. To se pak někteří chytli a povídali si o sexu, ale my opatrnější jsme se tomu vyhýbali, bylo nám to trapné a tety to respektovaly.

e) Na alkohol? O alkoholu se dalo bavit s tetou normálně. Nekřičela, nehroutila se, neztrapňovala nás řečí, že jsme na to malý a tak. Když jsem přiznala pití alkoholu třeba po nějaké oslavě, vždycky spíš vysvětlovala, povídala o vzniku závislosti o důsledcích na organismus, zařizovala i nějaké besedy, ale nedělala z toho drama.

f) Na drogy? O drogách jsem nikdy lhát nemusela. Nikdy jsem nic takového nezkoušela. Ale mluvit se o tom dalo stejně jako o alkoholu a sexu.

9) Dodržovala jsi vždycky řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Já byla docela hodná. Nedělalo by problémy dodržovat pravidla. Navíc se to dost vyplatilo. Za nedodržování pravidel se ztrácely výhody.

10) Bývala jsi vzteklá, zlostná kvůli nějakému zákazu a jak v té chvíli vychovatelé reagovali?

Nebyla. Byla jsem tichá a snažila se, být nenápadná. Postihy byly dané, nebylo proč se vztekat.

11) Odmlouvala jsi, byla jsi drzá? Pokud ano, vrátilo se ti to nějak?

Neodmlouvala, neodsekávala, měla jsem tetu ráda a ona se s námi snažila vždy spíš domluvit. Nebyla rozkazovačná.

12) Když jsi něco rozbila, ztratila, co následovalo?

Normální věci. Když to bylo nedopatřením, nikomu se nic nestalo. Když to bylo z nedbalosti, nebo z neuposlechnutí, muselo se to platit z kapesného, když to bylo drahé, splácelo se to postupně. Když to bylo naschvál, třeba ze vzteku, muselo se to platit také a ještě byly do splacení ztráty výhod.

Tento rozhovor je pouze ukázkou, všechny rozhovory s klienty dětských domovů lze nalézt v příloze.

5.6 Vyhodnocení rozhovorů

Otázky v rozhovorech s bývalými klienty dětských domovů byly rozděleny do dvou částí. Přímou na empatii byly zaměřené otázky č. 1-8, na asertivitu potom otázky č. 9-12. Dá se říct, že v otázkách zaměřených na empatii, se dívky zmiňovaly více o svých tetách a chlapeci zase naopak o svých strýcích. Došlo také k situaci, že v některých zařízeních dva vybraní respondenti odpovídali zcela odlišně. To mohl způsobit fakt, že oba byli zařazeni v rozdílných skupinách a měli rozdílné průvodce dospíváním, své vychovatele.

Z rozhovorů rovněž vyplývá, že klienti ve většině případů měli pocity v konečném zúčtování spíše kladné a téměř vždy měli možnost si najít svého empatického vychovatele, který byl ochotný naslouchat a pomáhat, vést své klienty přes různá úskalí a problémy jejich života. V pohovorech s nimi potom ve většině případů získávali určitý pocit jistoty. Díky těmto vedeným rozhovorům se staly vztahy klientů s vychovateli důvěrnější a upřímnější.

V rozhovorech byly ale zaznamenány typy asertivních vychovatelů. Jejich chování vůči klientům ve větší míře nebylo pasivní, ani agresivní. Opět lze konstatovat, že tito vychovatelé prosazovali sice své požadavky, ale zároveň respektovali skutečnost, že i jejich klienti mají své názory a požadavky. Žádný z dotazovaných klientů neprožíval svůj pobyt v dětském domově výhradně negativně a žádný z nich si nestěžoval na naprosté nepochopení či neochotu ze strany vychovatelů.

Z vyhodnocení rozhovorů s bývalými klienty stojí za zmínku způsob, s jakým se děti vypořádávaly se svými neúspěchy, tresty za svoje chyby nebo dílčími nezdary. Z rozhovorů, je patrná rozmanitost osobních vnitřních bojů a jedinečná osobnost toho kterého klienta. Některý v sobě vše dusil, některý plakal v ústraní, některý reagoval vzdorovitě a podrážděně. Právě zde záleželo na osobním přístupu daného vychovatele. Jak dokáže vycítit a pochopit emoce, motivy a snahy své i svých svěřenců.

Všechny rozhovory byly částečně stylisticky upraveny pro potřeby diplomové práce. Minimálně bylo přistoupeno ke gramatickým úpravám, a to z důvodu autentičnosti.

Empatii byl v rozhovorech, stejně jako v celé práci, věnován větší prostor, neboť nás z důvodu těžšího uchopení tohoto fenoménu zajímaly odpovědi v tomto směru poněkud více.

5.7 Komparace postojů jednotlivých klientů

Z rozhovoru s klientem č. 1 vyplývá celková vyrovnanost se svým bývalým životem v dětském domově. V odpovědích na otázky o empatii vychovatelů zaznělo hodnocení spíše kladné, ačkoli byla naznačena nejistota při řešení psychicky náročného úkolu. V případě této klientky šlo o záškolu ze strachu z učitelovy šikany. Dívka nebyla ze strany dětského domova připravená na její řešení. Na druhou stranu se však dá dobře hodnotit její prokazatelně jasné povědomí o tom, že způsob jejího řešení bude sice pevně nastaveným systémem vyhodnocen. Zřetelně věděla jakým způsobem a spoléhala, že právě konkrétně zvolená reakce na šikanu učitele vyvolá řešení její nelehké situace ze strany domova.

Na otázky o asertivitě vychovatelů bylo touto klientkou odpovídáno také kladně. Po dobu dospívání v dětském domově si byla plně vědoma toho, co je možné si k vychovatelům dovolit a co nikoli.

Z rozhovoru s klientem č. 2 (viz. příloha) vyplývá, že se s životem v dětském domově smířit nechtěl. Snažil se vzdorovat průběžně a vytrvale drobnými odmluvami, hrou o „kdo z koho“ počínaje až po opakované záškoláctví a nakonec předčasné ukončení studia. Stejně je však jasně patrné povědomí o systému výhod a nevýhod. Prokazatelně vždy věděl, co ho při porušení pravidel čeká.

Na otázky o empatii vychovatelů odpovídal výhradně kladně vzhledem ke svému vychovateli, muži. Z jeho odpovědí je zřejmé, že na něj jeho osobnost v dospívání silně působila. Vážil si ho, uznával a byl mu vzorem. Je otázkou, zda by prognóza tohoto klienta dopadla lépe, kdyby byl jeho průvodcem od raného dětství.

Z odpovědí na otázky o asertivitě je nejvýraznější odpověď o tetě, která ho vždy usadila a jeho případné nevhodné reakce v konfliktních situacích v zárodku zarazila. V jedné z odpovědí však byla také naznačena možnost nedostatečné asertivity i empatie ze strany dřívější vychovatelky, na kterou klient reagoval vztekem a vzdorovitě.

Z rozhovoru s klientem č. 3 vyplývá smíření se životem v dětském domově a jasný vzdor vůči své původní rodině, při čemž je zřetelná fixace na

sestry žijící ve stejném prostředí. Komplikovaná povaha tohoto patrně vyžadovala velký respekt a pochopení ze strany vychovatelů. Klient však dává zpětně najevo, že mu bylo poskytnuto dostatek respektu k jeho osobnosti, ačkoli si uvědomoval, že ne všichni vychovatelé jsou schopni jeho postoje plně akceptovat. Setkal se během dospívání s lidmi, kteří mu projevovali dostatek empatie, ale také s lidmi, kterým jeho postoje připadali za hranicí norem ve smyslu respektu autority.

Odpovědi na otázky o asertivitě vychovatelů vyznívají spíše neutrálně. Zřetelná je hlavně asertivita klientova a v počátku osobnostního vývoje špatně zvládané emoce z pocitů křivdy.

Také tento klient si byl vždy vědom výhod a nevýhod, jejichž udělování v systému ústavní výchovy odráží chování klientů.

Z rozhovoru s klientem č. 4 je patrný zakořeněný pocit křivdy. Vůči všemu a všem. Tento klient nikdy neměl a dosud nemá pocit, že byl chápán, že mu byly plněny jeho potřeby a přání. V odpovědích na otázky o empatii je znát bezútešnost. Pocity křivdy, nespravedlnosti, nedostatek porozumění a osamělosti, které v něm přetrvávají dodnes, snižují objektivitu jeho výpovědi. Je však důležité pro jeho průvodce dospíváním dostat zpětnou vazbu. Tento klient vykazuje velmi silné znaky sebestřednosti a práce s ním byla pravděpodobně velmi komplikovaná. Pro jeho vychovatele by však zpětná vazba mohla být určitým upozorněním na to, že někteří jejich klienti potřebují jiný styl péče, než ten, který jim je nabízen.

I tento klient se zmiňuje o udílení výhod a nevýhod a jasně nastavených pravidlech, ačkoli se do nich zřejmě špatně vešel a systém udělování a odebrání výhod mu jednoznačně neseseděl.

Z rozhovoru s klientem č. 5 lze vyčíst poměrně dobrou sebereflexi a přijetí vlastního života, který se vyvíjel v podmínkách ústavní péče. Z odpovědí je patrné, že klientka v době dospívání netrpěla pocitem strachu z nepochopení, odmítnutí jejího chování, nebála se ptát, komunikovat a měla vlivem dlouhodobého žití v systému výhod a nevýhod velmi dobře nastavené chápání norem a odpovědnosti za své chování. Byla si vědoma, že tresty a udělení nevýhod následují nezodpovědnost a vnímala to, jako běžnou spravedlnost. V otázkách na empatii odpovídala jednoznačně selektivně, uznávala

bezvýhradnou autoritu kmenových vychovatelů a vnímala jejich empatii i asertivitu. Tato klientka však odmítala uznat autoritu ostatních a dostávala se s nimi do konfliktů. Pravděpodobně byl pro její akceptaci pravidel důležitý bližší vztah se svým vychovatelem. Bez tohoto vztahu prokazatelně odmítala požadavky na své chování akceptovat.

Z rozhovoru s klientem č. 6 je znát výrazná plachost, křehkost a bezradnost. Klientka dodnes trpí psychickými problémy, které řeší únikem do drogového opojení. Pro svou plachost a uzavřenost nebyla po celý život v dětském domově navázat bližší vztah s kterýmkoliv z vychovatelů. I když jejich autoritu uznávala a vnímala jejich asertivitu a pravděpodobně i empatii, nedokázala se otevřít na tolik, aby jí bylo dostatečně pomoheno. Když trpěla opravdu pocitem osamělosti a měla přání znát místo odpočinku rodičů, dokázala svou plachost přemoci a v tu chvíli bylo uděláno vše proto, aby byla její duše zklidněna. Klientka dokázala však žádat o pomoc pouze ve velmi zatěžujícím případě, jinak měla snahu od potíží spíš psychicky utíkat. Pro její vychovatele je opět důležitá zpětná vazba. Je zřejmé, že křehké, vyplašené duši zaběhnutý systém nevyhovuje.

Z rozhovoru č. 7 je patrný velký smutek ze smrti otce, která je vnímána, jako mezník v životě klientky, její sestry a matky. Je však znát i smíření s novou situací a vědomí, že je zvládnutelná. Zmíněna je výhodnost přizpůsobení se systému i pubescentní zkoušení vzdorovat. Je zde také velmi výrazně kvitována empatie vychovatelek při zpracovávání vlastních emocí, kdy dívka konkrétně zmiňuje smutek a lítost nad matčinými excesy v DD, následný pláč a touhu být sama. Její tety reagovaly s pochopením, a jak dívka sama říká, odsunuly důležitost plnění běžných denních povinností a dodržení časového režimu dne. Poskytnutí soukromí a času ze strany vychovatelek byly dívkou ceněny.

Také tato klientka si byla plně vědoma všech vymezených požadavků a výhodnosti jejich plnění.

Z rozhovoru č. 8 vyplývá, že klientka měla vnitřně vyhodnocenou osobní situaci v rodině, a proto požádala o umístění do dětského domova. Z tohoto rozhodnutí pak vyplývá i její následný postoj k daným požadavkům. Probíhající problémy jí připadaly snadno řešitelné a z odpovědí je znát respekt a úcta

k vychovatelům. Je však také zřetelná touha po porozumění a komunikaci. V tomto případě jí bylo poskytnuto v míře, kterou potřebovala, o čemž značí fakt, že se svou vychovatelkou řeší drobné i větší potíže dávno po odchodu z dětského domova. Zde je patrná vysoká míra empatie. Otázkou je, zda také asertivity ze strany vychovatelky, která je i nadále vtahována do problémů života klientky. To však není z odpovědí v rozhovoru jasně patrné.

Z rozhovoru č. 9 je naprosto zřetelná důležitost empatie. Chlapec, který v dospívání poznal porozumění svého strejdy a odvážil se komunikovat, mohl pak postupně přestat plakat pod peřinou, rozloučit se s pocitem osamělosti a také se odhodlat projevit své dětské přání. Pocit nepochopení ho bohužel ještě nějakou dobu provázel nadále, než dokázal dospět nejen věkem, ale i psychickým nastavením k řešení potíží. Zde se ukázala asertivita vychovatelů v prvním pohledu, jako kontraproduktivní. Klient odešel z DD s pocitem nepochopení a nedokončeným vzděláním, ve druhé fázi však došlo k prozření a samostatné nápravě situace ze strany klienta. Ve výsledku byla asertivita vychovatelů i učitelů při potížích se zvládnutím učiva na průmyslové škole impulsem pro vhodný posun v osobnostním vývoji klienta.

Z rozhovoru č. 10 se v podstatě nedá vyčíst, jak klient vnímal empatii či asertivitu jednotlivých vychovatelů. Patří mezi povahy nekomplikované a přizpůsobivé, bez vědomých přání a výrazných osobních potřeb, pozitivně laděný, žijící pro přítomnost. Z odpovědí je však zřejmá celková spokojenost.

Z komparace postojů jednotlivých klientů zřetelně vyplývá vliv vychovatelů a jejich schopnost asertivity a empatie, na vývoj svých svěřenců. Odpovědi se velmi často podobají v otázkách dodržování režimu, trestu, udělování výhod a nevýhod. Je zřejmé, že výchova dětí v ústavní péči je prakticky na tomto systému založená. Děti, které jsou v ústavní péči dlouhodobě si postupem času zažijí a zvnitřní hodnotový systém a soubor společenských požadavků. V našem výzkumu se většině dětí dostalo v systému výhod a nevýhod dostatečné empatie. A také jim bylo umožněno pocítit asertivity ze strany vychovatelů. Vymezilo se však pár jedinců, kterým systém nevyhovoval, necítili se dobře a jejich následný život není dosud dobře uspořádan. Z rozhovorů rovněž vyplývá, že jasně nastavený systém

udělování výhod a nevýhod, který je stejný pro všechny klienty v konkrétním dětském domově, je pro vychovatele určitým pomocníkem k tomu, aby si udrželi směrem k dětem asertivní postoj, nenechali se manipulovat a unášet přemírou soucitu. Jde o určitou obrannou zeď, za kterou se empatický vychovatel v případě potřeby může schovat (pravidla jsou nastavená pro všechny stejně, nelze rozhodnout jinak...). Je možné, že i díky tomu si většina zkoumaných pracovníků udrží empatii po dlouhou dobu praxe.

6 Souhrnné vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek

Na základě vyhodnocení dat z dotazníkového šetření, jehož respondenty byli vychovatelé dětských domovů, ověřujeme námi formulované hypotézy.

Výzkumné otázky budou zodpovídaný na základě dat získaných jak z dotazníkového šetření, tak z vyhodnocení rozhovorů, které byly provedeny s bývalými klienty dětských domovů.

Hypotéza H 1

Empatie lidí pracujících v pomáhajících profesích se snižuje úměrně k době vykonávané praxe.

Závěr:

Hypotéza H 1 se nepotvrdila. Dlouholetí pracovníci ze zkoumaného vzorku ve většině případů nedostatkem empatie netrpí. Vychovatelé vybraných dětských domovů v ústeckém kraji projeví velkou míru empatie a souvislost míry empatie s dobou praxe nebyla prokázána.

Hypotéza H 2

Nedostatek asertivity, v průběhu výkonu praxe, snižuje u lidí pracujících v pomáhajících profesích empatii.

Závěr:

Všichni vychovatelé, kteří prokázali vysokou míru empatie, také vykazovali znaky umění asertivního jednání.

Tato hypotéza může být tedy považována za potvrzenou.

Hypotéza H 3

Dlouholetá praxe v pomáhajících profesích vyžaduje osvojit si schopnosti asertivity.

Závěr:

Během výzkumu v dětských domovech jsme se setkali spíše s projevem empatie a asertivity zároveň. Lze předpokládat, že vychovatelé, kteří oběma schopnostmi nedisponují, z dětského domova dříve či později odchází. Tato

domněnka nám byla potvrzena také v rozhovorech s řediteli dětských domovů, pokud jim byli přístupní. Během praxe pravděpodobně dochází k jakési přirozené selekci. Vychovatelé, kteří do dětských domovů přicházejí, mívají podle ředitelů vysokou míru empatie, postupem času se také naučí asertivitě (pokud ji neumí již v době nástupu), nebo odejdou. Většinou v zájmu pudu sebezáchovy.

Tuto hypotézu lze tedy považovat za potvrzenou.

Výzkumná otázka č. 1

Ztrácí člověk pracující v pomáhajících profesích v průběhu praxe empatii?

Závěr:

Z šetření v dětských domovech ústeckého kraje vyplynulo, že vychovatel, který v průběhu praxe ztratí empatii, z dětského domova často odejde. Pracovník, který empatii neztrácí, pak zůstává i velmi dlouhou dobu.

Výzkumná otázka č. 2

Souvisí ztráta empatie s dobou vykonané praxe?

Závěr:

Z dotazníkového šetření mezi vychovateli vyplývá, že ztráta empatie s dobou vykonané praxe nesouvisí. Potvrdilo se však, že souvisí s uměním asertivity. Také rozhovory s bývalými klienty potvrzují, že i dlouholetí pracovníci se vůči dětem prokazují empaticky a tito vychovatelé jednají zároveň asertivně.

Výzkumná otázka č. 3

Je možné, aby člověk, který vykonává některou z pomáhajících profesí, ztratil během praxe empatii, protože trpí nedostatkem asertivity?

Závěr:

Z odpovědi na výzkumnou otázku č. 2 je patrné, že odpověď na výzkumnou otázku č. 3., je kladná. Ano, je možné, že člověk, který vykonává některou z pomáhajících profesí, může ztratit během praxe empatii, z důvodu nedostatku asertivity.

7 Doporučení a závěr

Během celého výzkumu, který probíhal ve vybraných dětských domovech ústeckého kraje, v rámci této diplomové práce, bylo zjištěno, že míra empatie u jednotlivých vychovatelů nesouvisí s dobou vykonané praxe. Byl však zjištěn vztah mezi uchovávanou empatií pomáhajících pracovníků ve školském prostředí a jejich uměním asertivního postoje vůči svým klientům.

Z výzkumu vyplývá, že do dětských domovů obvykle přichází lidé s vysokou mírou empatie, a ti, kteří umí, nebo se v průběhu praxe naučí asertivnímu jednání, si také potřebnou míru empatie zachovají. Naopak, ti, kteří si umění asertivity neosvojí, velmi často unaveni odcházejí.

Je zřejmé, že asertivita je skutečným pomocníkem lidem v pomáhajících profesích při zvládnutí nesporné psychické zátěže. Je tedy vhodným způsobem předcházení syndromu vyhoření.

Během dotazníkového šetření s vychovateli probíhaly také diskuze o způsobu psychohygieny a udržení rozumné rovnováhy mezi striktním vyžadováním pravidel systému ústavní péče a porozuměním klientů. Systém udělování výhod a nevýhod, který je v domovech zažitý, a na kterém je postaveno výchovné působení na klienty, poskytuje pracovníkům určitou ochranu před nátlakem a manipulací ze strany klientů. Na druhou stranu klienti před případným bezohledným a striktním dodržováním takto nastaveného systému nijak chránění nejsou. A tak je pro ně velmi důležité, aby jejich průvodce dětstvím a dospíváním disponoval empatií, byl schopen zohlednit jejich osobité potřeby a potíže a zvládnul rovnovážně „lavírovat“ na křehké hranici mezi požadavky systému a individuálními potřebami svých svěřenců.

Pro praxi se pak jeví vhodná kolektivní spolupráce mezi vychovateli, spolupráce mezi ředitelem a jeho týmem, prostředí otevřené diskuzím s tolerancí drobných selhání, respekt ředitele k osobním kompetencím členů jeho týmu. Pro vytvoření takového pracovního prostředí je potřebné pravidelné zařazování intervizí a supervizí do provozu týmu, kde je jedinečná možnost prodiskutovat sporná rozhodnutí, problémová témata, získat společný nadhled, cítit soudržnost týmu a vzájemnou podporu.

Osobní hygiena, osobní vzdělávání, individuální účast na kurzech je sice také významná a chvályhodná, avšak okamžitý efekt pro prostředí v pracovním týmu, jako supervize nemá. Jde spíše o dlouhodobý proces.

Role ředitele zařízení by pak v pracovním týmu měla být směrem k vychovatelům obdobná, jako jejich role směrem ke klientům. Což znamená, že i ředitel těchto zařízení by se měl pravidelně účastnit potřebných kurzů a sebevzdělávat se, aby mohl svému týmu poskytnout jak oporu, tak potřebné vedení.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

ANZENBACHER, A. 1991. *Úvod do filozofie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-26038-1.

BARETT-LENNARD, GT. 1981. *The empathy cycle : Refinement of a nuclear concept*. *Journal of Counseling Psychology*, 1981, roč. 28, s. 91 – 100.

BUDA, B. 1988. *Čo vieme o empatii?* 1. vyd. Bratislava: Pravda, 1988.

DAVIS, MH. 1996. *Empathy: A social psychological approach*. Boulder : Westview Press.

DALE CARNEGIE TRAINING (firma). 2010. *Pět nejdůležitějších dovedností při jednání s lidmi: jak se prosadit, naučit naslouchat druhým a řešit konflikty*. 1. vyd. Praha: Beta. ISBN 978-80-7306-418-1.

FENELL, M. J. V. 2014. *Jak překonat nízké sebevědomí: osobní průvodce pro změnu nezdravých vzorců v myšlení a chování*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3991-5.

FREUD, S. 1954. *Group psychology and the analysis of the ego*. New York: Norton.

FROMM, E. 1994. *Mít nebo být?* 2. vyd. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0469-3.

GAVRILOVA, TP. 1975. *Ponjatie empatii v zarubežnoj psihologii : Istoričeskij obzor i sovremennoe sostajanie problemy*. *Voprosy psihologii*, 1975, č. 2.

GÉRINGOVÁ, J. 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3.

GOIEMAN, D. 2011. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora. Obálkový podnázev: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ . ISBN 978-80-7359-334-6.

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. 2007. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Portál. Spektrum; 57. ISBN 978-80-7367-302-4.

HAMANN, B. 2008. *Archetypy typologie: cesta k životnímu cíli*. 1. vyd. Olomouc: Fontána. ISBN 978-80-7336-456-4.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Portál. Anglicko-český slovník. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAWKINS, D. R. 2009. *Moc versus síla: skrytí určující činitelé lidského chování*. Hodkovičky [Praha]: Pragma. Terminologický slovník. ISBN 978-80-7349-194-9.

HOFFMAN, ML. 1977. *Empathy its development and prosocial implications*. In Hove, HE KEASEY, CB. 1977. (Eds.) *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln : University of Nebraska Press, 1977, s. 169 – 218.

HUME, D. 1968. *A treatise of human nature*. 3rd. edition. Oxford: Clarendon Press, 1968.

HOGAN, R. 1969. *Development of empathy scale*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, roč. 33, s. 307 – 316.

JAGIELSKA-ZIELENIEWSKA, E. 1978. *Z zagadnień empatii*. *Psychologia Wychowawcza*, 1978, č. 5, s. 494 – 504.

JANIŠ, K. 2006. *Uplatnění asertivity v sociální komunikaci: nahlédnutí do problematiky komunikace*, Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-500-2.

JUNG, C. G. 1993. *Analytická psychologie : její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0480-7.

JUNG, C. G. 2015. *Rozhovory s C. G. Jungem. William McGuire*. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0914-0.

KLIMEŠ, L. 2005. *Slovník cizích slov*. 3. vyd. Praha: SPN pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-446-7.

KOMÁREK, S. 2008. *Příroda a kultura: svět jevů a svět interpretací*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1582-2.

KOMÁREK, S. 2000. *Pitevnické praktikum pro pokročilé*. 1. vyd. Brno: Petrov. ISBN 80-7227-069-9.

KOPŘIVA, K. 2000. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-429-X.

LIPPS, T. 1903. *Einfühlung, inner Nachahmung und Organempfindung*. *Archiv für die gesamte Psychologie*, roč. 2, s. 185 – 204.

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.

MASLACH, C., JACKSON, S. E. 1996. *Maslach burnout inventory manual*, 3 edition, Palo Alto, California, Consulting Psychological Press

- MAYER, J. D., SALOVEY, P., & CARUSO, D. R. 2004. *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. Psychological Inquiry, 15, 197-215.
- MEAD, GH. 1934 *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEHRABIAN, A., EPSTEIN, N. 1972, roč. 40, č. 4, s. 525 – 543. *A measure of emotional empathy*. Journal of Personality.
- MIKŠÍK, O. 2001. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0240-7.
- MLČÁK, Z., ZÁŠKODNÁ, H. 2013. *Prosociální charakteristiky osobnosti dobrovolníků*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7464-462-7.
- MLČÁK, Z. 2010. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, ISBN 978-80-7368-857-8.
- MOURLANE, D., MICHONŇOVÁ, I. 2013. *Jak posílit svou odolnost a vnitřní sílu: cesta k úspěchu a spokojenosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4873-3.
- NAKONEČNÝ, M. 2014. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NOVÁ, T., CAPPONI, V. 1992. *Jak se prosadit: asertivně do života*. 1. vyd. Praha: Svoboda-Libertas. ISBN 80-205-0240-8.
- PIAGET, J. 1932. *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt.
- POSCHKAMP, T. 2013. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0161-6.
- POTTS, C., POTTS, S. 2014. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5197-9.
- ROGERS, CR. 1975, roč. 5, č. 2, s. 2 – 10. *Empathic: An unappreciated way of being*. Counseling psychologist.
- RUZYCZKA, WE. 2002. *Empatie a její rozvoj u pomáhajících osob*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- SHAPIRO, L. E. 2014. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0651-4.
- SCHMIDBAUER, W. 2000. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. 1. vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-312-9.

- SMITH, A. 1976. *The theory of moral sentiments*. Oxford: Clarendon Press.
- SULLIVAN, HS. 1953. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- STAUB, E. Commentary on Part I. In EISENBERG, N., STRAYER, J. (Eds.) *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 103 – 115.
- STOTLAND, E., SHERMAN, S., SHAVER, K. 1971. *Empathy and birth order: Some experimental explorations*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- TITCHENER, E. 1909. *Elementary psychology of the thought processes*. New York: Macmillan.
- VÁVROVÁ, S. 2012. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0087-1.
- VERDUCCI, S. 2000, roč. 50, č. 1, s. 63 – 80. *A conceptual history of empathy and question it raises for moral education*. *Educational Theory*.
- VYMĚTAL, J. 1996. *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel.
- WATTS, G. 2010. *Temné noci Matky Terezy*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-403-3.
- WILDING, Ch. 2010. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2754-7.
- WISPÉ, L. 1986, roč. 50, s. 314 – 321. *The distinction between sympathy and empathy*. To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- ŠEVČÍK, S. 1996. *Asertivita a mezilidská komunikace*. 1. vyd. Brno: Institut výchovy bezpečnosti práce, ISBN 80-85022-18-4.
- ZÁŠKODNÁ, H., MLČÁK, Z. 2009. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-306-6.

9 Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha B: Rozhovory

Příloha C: Charakteristika vybraného zařízení

Příloha D: Seznam tabulek

Příloha E: Seznam Grafů

10 Přílohy

Příloha A

DOTAZNÍK – Empatie a asertivita v pomáhajících profesích

Vážené kolegyně, Vážení kolegové.

Obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci při dotazníkovém šetření, které je součástí Diplomové práce s názvem: Empatie a asertivita v pomáhajících profesích.

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, zda je možné si i přes dlouholetou praxi v pomáhajících profesích udržet potřebnou míru empatie a zda empatickému cítění v praxi pomáhá schopnost asertivního jednání.

Výsledky šetření budou k dispozici na katedře sociálních studií a speciální pedagogiky, Technické univerzity v Liberci.

Dotazníkové šetření je přísně anonymní, získaná data tak nemohou být spojována s konkrétními osobami ani institucemi.

Prosíme Vás o pečlivé vyplnění všech otázek dotazníku.

Při vyplňování dotazníku postupujte takto: zakroužkujte či podtrhněte Vámi zvolenou odpověď nebo napište vlastní názor, pokud je pod otázkou vymezený prostor.

Děkujeme za vstřícnost a spolupráci.

Za výzkumný tým, Bc. Petra Glaserová

Vzorový dotazník:

1. Kolik let pracujete v jednom zařízení?
 - a/ méně než 5 let
 - b/ 5-10 let
 - c/ více jak 10 let

2. Kdybyste se rozhodoval/a/ znovu o své profesi, rozhodl/a/ byste se stejně?
 - a/ ano
 - b/ ne
 - c/ nevím

3. Baví a naplňuje vás vaše práce?
 - a/ baví a naplňuje
 - b/ nebaví, ani nenaplňuje
 - c/ jak kdy

4. Myslíte si, že se vašim klientům líbí vaše vlastnosti?
 - a/ zcela určitě
 - b/ určitě ne
 - c/ jak které
 - d/ je mi to jedno

5. Plníte své pracovní povinnosti bez výhrad?
 - a/ ano
 - b/ ne

6. Pracoval/a/ jste již dříve v podobném zařízení?

a/ ano

b/ ne

7. Chtěl/a/ byste změnit své zaměstnání?

a/ ano

b/ ne, nemám důvod

c/ nepřemýšlel/a/ jsem o tom

8. Jste se svojí prací spokojený/á/ ?

a/ ano

b/ ne

c/ jak kdy

9. Diskutujete se svými nadřízenými?

a/ ano

b/ ne

c/ jen když musím

10. Jste spokojený/á/ se stylem řízení, který je nastaven v zařízení, kde pracujete?

a/ spokojený/á/

b/ ani spokojen/á/, ani nespokojen/á/

c/ nespokojen/á/

11. Uznáváte spíše autoritativní přístup ke klientům?

a/ vždy

b/ nikdy

c/ jak kdy

12. Prezentujete před kolegy své názory?

a/ ano

b/ ne, nemám to zapotřebí

c/ někdy

13. Vyžaduje plnění pracovních úkolů obětování vašeho volného času?

a/ ano, často

b/ vůbec ne

c/ někdy

14. Dokážete se ze své práce radovat?

a/ ano

b/ nevím

c/ nikdy jsem z práce radost neměl/a/

15. Přináší vám vaše práce sebeuspokojení?

a/ ano

b/ ne

c/ jak kdy

16. Máte dostatek času na vlastní odpočinek?

a/ ano, dost

b/ ne, nemám

17. Je váš vztah ke klientům spíše partnerský?

a/ ano

b/ ne

c/ podle situace

18. Je vaší službě prioritou dohlížet na plnění povinností klientů?

a/ ano, vždy

b/ ne, není

c/ jak kdy a podle potřeby

19. Máte pocit, že pracujete víc, než byste měl/a/ ?

a/ ano

b/ nevím, nepřemýšlím o tom

c/ ne

20. Myslíte si, že jste za svou odvedenou práci dostatečně ohodnocen/a/ ?

a/ ano, jsem spokojený/á/

b/ ne

c/ mohlo by to být trochu lepší

Příloha B

Rozhovory

Rozhovor s klientem č. 2

- 1) **Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů. Měl jsi o tom s kým mluvit?**

Já jsem nic moc neřešil.

- 2) **Zajímají mě například průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Báł ses přiznat? Proč?**

Já měl hodně průšvihů. Každou chvíli nějaký. Hlavně jsem vůbec nechtěl chodit do školy. Nechtěl jsem se učit, už na základní škole jsem se alespoň opozdil na vyučování nebo jsem se schovával na záchodě. V učilišti jsem zas nechodil na praxi. Pak jsem musel nadělavat. Nepřiznal jsem se nikdy, vždycky jsem čekal, až to do dětského domova ze školy nahlásí a pak jsem dostal zákaz volných vycházek a ztratil všechny výhody učně. Když jsem si to odpykal, chvíli jsem sekal latinu a zkusil to znovu. Přiznat jsem se nebál, to ne. Jen jsem vždycky prodlužoval období výhod a čekal, kdy se na to přijde. Vůbec nepomáhalo, že mi strejda domlouval, vysvětloval nevýhody nevyučených, stejně jsem školu nedodělal.

- 3) **Co nějaké osobní přání? Vyslovil si je, nebo bylo tajné?**

Hlavně jsem si nic zvláštního nepřál, samé hlouposti. Jako třeba drahé boty, značkové oblečení a tak. Vždycky jsme si to nakonec vyprosili. Jediné, co jsem celé dospívání chtěl, bylo, být už dospělý a nemuset poslouchat řeči o tom, jak je život těžký a jak se musím snažit.

- 4) **Měl jsi ve školním kolektivu nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou, a pokud ano, jak jsi to řešil?**

Neměl. Patřil jsem mezi kluky, na které si nikdo moc netroufal.

- 5) **Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit, nebo jsi plakal pod peřinou?**

Stýskalo se mi hrozně hodně. Nevím, po kom vlastně. Cítil jsem prostě stesk po domově a taky hroznou nespravedlnost, že musím žít v dětském

domově. Jezdil jsem k babičce, ale až když jsem vyrostl a nebyl tolik divoký. A to už se mi tak nestýskalo, byl jsem už mezi tím zvyklý na režim, i když mi vadil. Jel jsem si k ní vždycky od toho odpočinout, ale už jsem si neuměl představit, že bych tam žil pořád. Nesvěřoval jsem se nikomu, musel jsem být silný, ostatní děti to nesměli vědět, ztratil postavení v kolektivu. Strejdovi jsem to jednou říkal, ale na nějaké povídání já moc nebyl. Se strejdou na DD jsem si rozuměl, chápal nás, ale nebyl čas na soukromé povídání. Spíš jsme dělali vtípky a vymýšleli zábavu. Odpoutávala se tím pozornost od potíží, mě to pomáhalo.

6) Mohl jsi jít kdykoliv po škole třeba na rande?

Já na rande moc nechodil, jen chvíli. V době dospívání jsem o dívky moc zájem neměl, spíš o zábavu. Ale ven s kluky jsem mohl, do půl páté. Pak byla příprava do školy. Ti hodní mohli ještě na hodinu po večeři, ale já dost zlobil, tak se mě to moc netýkalo.

7) Bylo možné s dospělými mluvit o sexu, antikoncepci?

Dělali nám různé besedy, moc mě to nezajímalo, dělal jsem si z toho legraci a nějak to přetrpěl. S dospělými bych se o tom tenkrát nikdy nebavil. Ani by mě to nenapadlo.

8) Lhal jsi dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

- a) **Na školu?** Pořád. Chtěl jsem mít dobré hodnocení, abych měl výhody.
- b) **Na tvůj vztah s přítelkyní?** Ne, o tom jsme se strejdou mluvili normálně. Byl to normální chlap. Ale s tetou ne, taky byla normální, ale to mi bylo trapné.
- c) **Na kouření?** Když jsem byl malý, tak jsem to tajil, kouřil jsem brzy. Asi od osmi let už pravidelně, cigarety jsme kradli, žebrali a sbírali nedopalky. V DD bych to nepřiznal, měl bych kapesné pod dozorem. Ale v patnácti jsem si z toho už hlavu nedělal, moc dobře jsem věděl, kde si můžu zakouřit a kde je to o průšvih. Ale když se ptali, jestli kouřím, přiznal jsem se už beze strachu. Bylo jasné, že mi hlavu neutrhnu a že stejně nemá smysl to tajit. Všechny tety i strýcové to o nás o všech stejně věděli. Jejich přednášky o škodlivosti kouření jsme nějak vytrpěli a bylo.
- d) **Na sex?** Na to se mě nikdy nikdo neptal. Asi věděli, že by mi bylo trapné se o tom bavit. S tetou rozhodně a od strejdy jsem si myslím vyslechl občas nějakou vtipnou poznámku o kondomech.
- e) **Na alkohol?** Já nikdy moc nepil, ani nefetoval. Nelákalo mě to, měl jsem dost průšvihů i bez toho.

f) **Na drogy?** O drogách jsme měli taky spoustu besed, pouštěli nám i filmy, ale jak jsem řekl, nebylo to pro mě.

9) Dodržoval jsi vždycky řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Nedodržoval. Vždycky jsem se snažil pravidlům nějak utéct, štvaly mě. A měl jsem radost, když se mi to povedlo a prošlo to. Nebo když jsem strejdu s tetou uprosil, aby mi to odpustili. To se taky někdy povedlo, když jsem stejný průšvih nezopakoval krátce po sobě, tak mi prošel. Ale když jsem se nepoučil, stejně mi to spočítali.

10) Býval jsi vzteklý, zlostný kvůli nějakému zákazu a jak to v té chvíli vychovatelé řešili?

Býval. Řešili to různě. Strejda mě nechal vyvztekat a pak to se mnou v klidu probral. A když se mu zdálo, že jsem vše pochopil, tak i zmírnil trest. Ale teta to vztekání uměla zarazit hned na začátku. Důrazně, jasně a přede všemi shrnula celý průšvih, zákaz, který z toho vyplýval, a pak ještě zdůraznila, čím je to chyba a kdo se k tomu má postavit, jako chlap. Nebylo pak, co na to říct. Naprosto mě vždycky odrovnala. A bylo po vztekání.

Ale taky jsem měl jednou tetu, které jsem se vztekal pořád. Nevím proč, asi jsem byl ještě mladší a těžko se mi něco vysvětlovalo.

11) Odmlouval jsi, byl jsi drzý? A vrátilo se ti to nějak?

Odmlouval. Pořád. Ale ne s drzostí. Nebyl jsem sprostý k dospělým, ale zkoušel jsem to. Koho to přestane bavit dřív. Jestli tetu, opakovat něco dokola, nebo mě, to dokola poslouchat. Byla to hra, kdo z koho. Když jsem byl malý, občas to i vyšlo a teta mi pak stejně pomohla. Ale když jsem dospíval, už to tak jednoduché nebylo. Nakonec jsem stejně musel udělat, co chtěli. Jen z legrace jsem spíš provokoval. Kdybych se zasekl, zas jsem byl bez výhod.

12) Když jsi něco rozbil, nebo ztratil, co následovalo?

Zase průšvih. Jen ne tak velký. Tedy, když to nebylo naschvál a ze vzteku. To pak bylo zase po výhodách. Ale když to bylo náhodou, tak to strejda bral normálně. Že se to stane. Jen když se to opakovalo, musel jsem to platit z kapesného.

Rozhovor s klientem č. 3

- 1) Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů. Měl jsi o tom s kým mluvit?**

Asi by se někdo našel, ale já nechtěl. Mluvím nerad. Raději pozoruju a poslouchám.

- 2) Zajímají mě například průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Báls ses přiznat? Proč?**

Nebál, nebylo čeho. Hodně jsem se pral. Nesnášel jsem, když do mě někdo vandroval, nebo když se dělo něco nespravedlivého. Nejdřív jsem řekl, aby toho nechali, a když nepřestali, zbil jsem je. Teta mi vždy vysvětlovala, že se věci řeší v klidu, vyřikáním, ale já právě na to mluvení nebyl. Tak jsem byl každou chvíli v průšvihů za napadení. Teta tomu rozuměla, věděla, že jsem byl v právu. I strejda. Ale říkali tomu špatná reakce a potrestat mě museli. Bral jsem to. Hlavně, že jsem to měl vyřešený. Postupně, někdy v druhém ušáku jsem pochopil, že všechno řešit nemůžu a že je výhodné se do všeho neplést. A bylo méně průšvihů.

- 3) Co nějaké osobní přání? Vyslovil si je, nebo bylo tajné?**

Přál jsem si jen obyčejné věci, dárky, oblečení, výlet. Jako všichni. Nic zvláštního. Ptali se nás, co si přejeme k Vánocům, k narozeninám, co chceme nosit na sobě a tak. To jsem vždycky řekl a pak dostal. Nic zvláštního.

- 4) Měl jsi ve školním kolektivu nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou, a pokud ano, jak jsi to řešil?**

Měl právě. Ale ne u sebe. Na mě si nikdo nikdy netroufal. Štvalo mě ale, když se někdo navážel nespravedlivě do někoho jiného a hned jsem se pral. A sestry jsem bránil. Byl jsem zlý i na jejich kluky, když s nimi začaly chodit, aby jim bylo jasné, že mají sestry zastání a že se k nim mají chovat hezky. Když se mi zdálo, že je šikanují a přivlastňují si je, tak jsem je taky zbil. Ale nemluvil jsem o tom. Když to pak prasklo, protože si vždy stěžovali, tak jsem vysvětloval, proč jsem to udělal, ale před tím, než jsem to vyřešil po svém, jsem se o tom s nikým bavit nechtěl.

- 5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit, nebo jsi plakal pod peřinou?**

Ne. Jak to bylo, když jsem byl malý, to jsem zapomněl. A když jsem vyrostl a dospíval, tak se mi nestýskalo. Někdy se za námi z rodiny i někdo zastavil, ale šly tam jen sestry. Já si zvykl, že nás odepsali a nešel jsem tam. Chtěl jsem vlastní život. A teta i strejda z děčáku byli v pohodě, nenutili mě s nimi mluvit. Respektovali moje rozhodnutí. Nic jsem tenkrát nikomu nevysvětloval, neuměl bych to říct, ale i tak tomu rozuměli a ke kontaktu s rodinou mě nenutili.

6) Mohl jsi jít kdykoliv po škole třeba na rande?

Ano, když jsem byl připravený do školy a domluvil se. To mě pak trochu donutilo víc s tetou a strejdou mluvit. Abych si mohl domluvit to rande. Ale vyčítali mi, že mluvím jen se svojí tetou a strejdou ze skupiny. Když měli oba volno, s nikým jsem nemluvil ani o tom, co a jak bych chtěl nebo potřeboval. Prostě jsem se zeptal, jestli můžu ven. Když jsem měl dobré hodnocení, tak mě pustili a já si to zařídil podle svého. Jel jsem, kam chtěl. Přijel, kdy chtěl. Byli z toho nešťastní. Ale já prostě nemohl mluvit s každým.

7) Bylo možné s dospělými mluvit o sexu, antikoncepci?

To má zase každý jinak. Někdo mluví o všem a s každým. Někdo jen s někým. A já se o některých věcech nebavím vůbec. Je to moje věc. Nevím, proč bych se o tom měl s někým bavit. Přijde mi to trapné.

8) Lhal jsi někdy dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

- a) **Na školu?** Ne. Stejně by to zjistili.
- b) **Na tvůj vztah s přítelkyní?** Ne. O tom jsem si se svou tetou povídal někdy docela rád. Líp jsem své slečně pak rozuměl. Stačilo jednoduše odpovědět a pak se na něco ze vztahu zeptat a pak už stačilo jen dobře poslouchat. Bylo mi to pak jasnější.
- c) **Na kouření?** Ne. Nikdy jsem nekouřil, nemám rád zbytečné vyhazování peněz.
- d) **Na sex?** Na to by se moje teta nikdy neptala. Zнала mě a věděla, že bych se s ní o tom nebavil a že by mi bylo trapně. Ale někdy jsem byl s tetou a ostatními dětmi na nějaké přednášce. To bylo dobré. Nemusel jsem mluvit, jen poslouchat, co říkají ostatní.
- e) **Na alkohol?** Zkoušel jsem párkrát mimo DD pít, ale nic mi to neříká. A když se teta ptala, řekl jsem jí o tom klidně.
- f) **Na drogy?** No to je úplně mimo. Tyhle věci se mě fakt netýkají. Nesnáším to, nechápu to. Nebylo o čem lhát.

9) Dodržoval jsi vždy řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Jasně, že nedodržoval. Občas každý zkusí, co projde. Pravidla byla pro všechny stejná, tresty za jejich porušení byly taky pro všechny stejné. Ale záleželo vždy na přísnosti vychovatele. A taky na velikosti přestupku. Ty menší občas nějaká teta trochu odpustila nebo zmírnila.

10) Býval jsi vzteklý, zlostný kvůli nějakému zákazu a jak v té chvíli vychovatelé reagovali?

Hlavně když jsem byl menší. To jsem se vztekal. Nechali mě, až mě to přejde a pak jsem ten trest nebo zákaz dostal stejně. Když jsem vyrostl, nebylo proč se vztekat. Když žije někdo v děcáku od mala, v dospívání už ví, jak se chovat, aby se vztekat nemusel. Aby nebyly zbytečné zákazy.

11) Odmlouval jsi? Byl jsi drzý? Pokud ano, vrátilo se ti to?

V dospívání už jsem neodmlouval. Jak jsem řekl, nemělo to cenu, to už člověk věděl. A drzý na tetu jsem nebyl nikdy. Neměl jsem takové chování rád. Když jsem byl vzteklý, šel jsem se zavřít na pokoj.

12) Když jsi něco rozbil, nebo ztratil, co následovalo?

Nic zvláštního. Rozbiješ, zaplatíš. Tak to je. Když jsme nechtěli platit, nepřiznali jsme se. Ale někdy to na nás někdo řekl a platili jsme stejně.

Rozhovor s klientem č. 4

1) Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů. Měl jsi o nich s kým mluvit?

Neumím si představit, že bych s někým tenkrát mluvil o svých problémech. Připadalo mi, že to nikoho nezajímá.

2) Zajímají mě především průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Báls ses přiznat? Proč?

Mě připadá, že jsem moc průšvihů neměl. Ale je pravda, že se mnou pořád chtěli něco řešit. Teta i strejda. Snažil jsem se vyhovět, ale pořád bylo něco špatně. Moc jsem nechápal, o co jde. Většinou jsem měl trest nespravedlivě. Takže jsem se nikdy moc k ničemu nepřiznával ze strachu, co zas bude.

3) Co nějaké osobní přání? Vyslovil jsi je před někým, nebo bylo tajné?

Když jsem nastoupil na průmyslovku, vydobyl jsem si na pokoj vlastní počítač. Na přípravu do školy. Ale pak mi ho zase vzali, protože jsem ho

prý nevyužíval pro školu dostatečně. Jen proto, že jsem na něm hrál i hry a chodil na sociální síť. Nemělo moc smysl si něco přát, stejně to pak nedopadlo, jak jsem chtěl.

4) Měl jsi ve školním kolektivu, nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou, a pokud ano, jak jsi to řešil?

Měl. Zesměšňovaly mě děti ve třídě a v DD, že jsem holka, že často brečím. Schválně mě provokovali a čekali, až to neunesu a rozbřečím se. A pak se smáli ještě víc. Když jsem to řekl, řekla mi učitelka i strejda v DD, že prostě mám přestat brečet, že už jsem dost velký. Že když nebudu brečet před nimi, přijdou o zábavu a přestane je to bavit. Naučil jsem se brečet v pokoji pod peřinou, nebo na záchodě.

5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit, nebo jsi plakal pod peřinou?

Byl jsem v děcáku od tří let a nikdo za mnou nejezdil. Až když si udělal ve svém životě pořádek táta. To už mi bylo čtrnáct. Brečel jsem často. Byl jsem smutný, lítostivý, cítil jsem se sám. Ale stesk po někom? Nevím.

6) Mohl jsi jít kdykoliv po vyučování na rande?

Málokdy se to povedlo. Mám pocit, že se vždycky našel důvod, proč to nejde.

7) Bylo možné mluvit s dospělými o sexu, antikoncepci?

Nemluvil jsem o ničem takovém, vždycky z toho vylezlo, že jsem udělal něco špatně. Vždycky se to obrátilo proti mně. Mluvil jsem se strejdou jen, když jsem něco potřeboval a i to bylo někdy zbytečné.

8) Lhal jsi dospělým pracovníkům v DD, když se tě ptali

a) Na školu? Často, chtěli pořád lepší známky, mě stačily čtyřky. Lhal jsem třeba, že už jsem odevzdal nějakou práci, nebo že jsem si opravil známku. Abych mohl ven, nebo abych neztratil výhody.

b) Na tvůj vztah s přítelkyní? T jsem lhát nemusel. Měl jsem dobrou přítelkyni, nikdo proti ní nemohl nic mít. A se strejdou jsme se bavili o holkách jako chlapi.

c) Na kouření? Ano, styděl jsem se dlouho přiznat, že kouřím.

d) Na sex? Strejda se třeba ptal, když jsme spolu chlapsky rozebírali vztahy s holkama. To bylo normální. A nelhal, nebylo proč. Ale s nikým jiným se tak nebavil.

e) **Na alkohol?** Že jsem pil, to bych nikdy tenkrát dobrovolně nepřiznal, znamenalo to průšvih a zákazy. Když mě testovali, byl jsem vzteklý. Dělali problém i z jednoho piva.

f) **Na drogy?** Zkoušel jsem na střední párkrát THC. Bylo to stejné, jako s alkoholem. Nikdy bych se dobrovolně nepřiznal. Když bylo testování, podváděl jsem s močí. Dostávali jsme na to téma různé přednášky, ale věděl jsem své. Myslím, že jsem o tom věděl víc, než teta se strejdou, tak proč se s nimi o tom bavit?

9) Dodržíval jsi vždy řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Řešili to pořád stejně. Zákazy, omezení, odepření výhod. A všem. Vůbec je nezajímalo, když to třeba byla náhoda, nebo že jsem v tom byl skoro nevinně. Dostal jsem to, jako ten, který to opakoval často, nebo si za to opravdu mohl sám.

10) Býval jsi zlostný, vzteklý, kvůli nějakému zákazu? Pokud ano, jak vychovatelé reagovali?

Nikdy jsem nebyl k dospělým hrubý. A vzteklý taky moc ne, spíš mi všechno připadalo nespravedlivé a já byl bezradný, tak jsem často brečel. Už potom tajně, protože by se stejně nedali obměkčit.

11) Odmlouval jsi, byl jsi drzý? Pokud ano, vrátilo se ti nějak?

Spíš jsem smlouval, než odmlouval. Drzý jsem nebyl, ale tvrdili mi, že mám arogantní vystupování. A vrátilo se mi vždycky všechno.

12) Když jsi něco rozbil, nebo ztratil, co následovalo?

Vždycky to samé. Co nejdéle to šlo, zatloukat. Nikdo nepochopil, že to nebylo schválně. A vždycky se to muselo z vlastních peněz platit.

Rozhovor s klientem č. 5

1) Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů, měla jsi o nich s kým mluvit?

Ano, s mojí tetou jsem mohla mluvit o všem.

2) Zajímají mě hlavně průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Bála ses přiznat? Proč?

Průšvih občas nějaký byl, ale nic závažného. Vlastně jednou. Kouřili jsme po škole marihuanu a zrovna bylo testování, tak se na to hned přišlo. Ale nebáli jsme se, spíš jsme se třeba přiznat moc nechtěli, abychom neměli

něco zakázáno. Ke strachu důvod nebyl, nikomu se nic hrozného nestalo i za opakované a větší průšvihy.

3) Co nějaké osobní přání? Vyslovila jsi je, nebo bylo tajné?

Pořád jsme něco chtěli, běžné věci. A ty se nám i skoro vždycky splnily, tety dělaly, co mohly. A nějaké velké přání, třeba najít někoho z rodiny, nebo vyřídit pobyt mimo DD u kamaráda, to se zas dalo říct sociálce. Já jsem třeba jezdila do rodiny svého chlapce. Teta mi poradila, jak to zařídit a sociálka mi v tom pomohla.

4) Měla jsi ve školním kolektivu, nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou? Pokud ano, jak jsi to řešila?

Neměla.

5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit? Nebo jsi plakala pod peřinou?

Nestýskalo, měla jsem tu všechny sourozence, pak kamarády, svého chlapce. Byla jsem v dětském domově od mala, nepřemýšlela jsem o tom. Ale svěřit jsem se mohla. Měla jsem hodnou tetu, maminka mého chlapce byla pak jak moje vlastní. Mluvili jsme spolu o všem, plánovali...

6) Mohla jsi jít kdykoliv po vyučování na rande?

Kdykoliv ne. Musela jsem mít splněné všechny povinnosti. Hlavně ty školní. Ale pak ano. Teta vždy říkala, že domluvit se dá všechno, ale musí se komunikovat. A taky, že je vždycky něco za něco. A byla to pravda.

7) Bylo možné s dospělými mluvit o sexu, antikoncepci?

S mou tetou ano, ale se strejdou ne, to jsem se styděla.

8) Lhala jsi dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

a) Na školu? Ne, tam jsem průšvihy neměla. A stejně by se na to přišlo. Pak by to bylo spíš horší.

b) Na tvůj vztah s přítelem? Ne. Povídala jsem si s tetou ráda. Spoustu věcí uměla hezky říct.

c) Na kouření? Ne, kouřila jsem brzy. Nejdřív po škole, tajně, ale když se to teta a strejda dozvěděli, tak jsem nezapírala. Vyslechla jsem si, že je to škoda a že to ničí zdraví a stojí zbytečné peníze a tak. Kouřit jsem nepřestala, pořád tajně, někde za rohem, venku, ale nezapírala jsem to.

d) Na sex? Ten je snad normální, tak proč o něm lhát? Se strejdou jsem o tom nemluvila, protože to bylo trapné, ale tetě jsem si o vyřízení antikoncepce mohla říct bez problémů, když jsem to začala potřebovat.

- e) **Na alkohol?** To záleželo na situaci. Když jsme si povídali o alkoholu obecně a teta se ptala, kdo má zkušenosti a při jaké příležitosti a tak, řekla jsem všechno. Ale když jsem přišla do dětského domova z volné vycházky a měla v sobě drink, snažila jsem se to spíš nepřiznat. Abych mohla příště ven znovu.
- f) **Na drogy?** To už jsem říkala, když jsme kouřili marihuanu, bylo zrovna testování a hned se na to přišlo, takže se ani lhát nedalo. A jinak jsem se drogám vyhýbala. Můj starší bratr by to velmi rychle vyřešil. Dělal nám tak trochu tátu, byla bych bita.

9) Dodržovala jsi vždy řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Jasně, že ne. Nikdo není pořád hodný. Byl za to vždycky nějaký zákaz.

10) Bývala jsi vzteklá, zlostná kvůli nějakému zakazu a jak v té chvíli vychovatelé reagovali?

Byla. A reagovali různě. Někteří trest ještě zpřísnili, někteří dělali, že neslyší, ale z trestu neustoupili, někteří se zas nechali uprosit a trest zmírnili. Ale nikdy jsme vztekáním ničeho moc nedosáhli. To spíš tím prosíkem.

11) Odmlouvala jsi, byla jsi drzá? Pokud ano, vrátilo se ti to nějak?

Na svojí tetu a na svého strejdu ze skupiny jsem drzá nebyla. Někdy jsem se snažila smlouvat, ale drzá jsem nebyla. Ale když měli volno a my jsme měli někoho jiného, tak jsem drzá byla. A nejvíc mě mrzelo, že jsem byla drzá na jinou tetu, ta žalovala a vrátila mi to pak moje teta. Nechtěla jsem, aby se na mě zlobila a štválo mě, že drží tety spolu. Naučilo mě to ale, že drzost mi nic nepřinese.

12) Když jsi něco rozbila, nebo ztratila, co následovalo?

Nic. Řekla jsem to, a buď se koupilo nové, nebo jsem se bez toho musela obejít. Podle toho, jak to bylo důležité. A záleželo asi na tom, jak to bylo často. U mě málokdy.

Rozhovor s klientem č. 6

- 1) Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů, měla jsi o nich s kým mluvit?**

Nevím, nezkoušela jsem to.

- 2) Zajímají mě průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Bála ses přiznat? Proč?**

Dokud jsem byla malá, byla jsem hodná a tichá a žádné průšvihy jsem neměla. Když jsem vyrostla, točily se mé průšvihy jen kolem jednoho problému. Byly to drogy. A to jsem se bála přiznat, protože bylo jasné, co bude následovat.

- 3) Co nějaké osobní přání? Vyslovila jsi je, nebo bylo tajné?**

Měla jsem jen jedno. Chtěla jsem vědět, kde mají naši hrob. Trápilo mě to, nemohla jsem spát. Pořád jsem na to myslela. Sama bych to asi nikdy neřekla, ale moje teta viděla, že jsem pořád smutná a ptala se tak dlouho, až jsem jí to řekla. Nevím jak, a nevím kdo, to zařídil, ale ten hrob se našel. Pak jsem tam s tetou jela. Pamatuju si, že mě to tenkrát moc uklidnilo, ale smutek mě stejně nepřešel.

- 4) Měla jsi ve školním kolektivu, nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou? Pokud ano, jak jsi to řešila?**

Nic vážného. Běžně jsme se pošťuchovali, dělali si různé naschvály, posmívali se jeden druhému. I když nás upozorňovali, že naše legrace hraničí se šikanou, nebrali jsme to vážně.

- 5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit? Nebo jsi plakala pod peřinou?**

Plakala jsem pod peřinou. Dlouho a často. Nedá se říct, že by se mi stýskalo, ale připadala jsem si strašně sama. Svěřila jsem se tetě, pomohla mi, aby se našel ten hrob, ale nestačilo to.

- 6) Mohla jsi jít kdykoliv po vyučování na rande?**

Mohla, když jsem se domluvila a měla všechno v pořádku. Ale já moc nechodila. Občas se spolužačkami. Na vztahy s chlapci jsem neměla buňky.

- 7) Bylo možné s dospělými mluvit o sexu, antikoncepci?**

Antikoncepce byla normální. Kdo jí potřeboval, ten si o ní řekl. Ale otázkám o sexu jsem se vyhýbala. Měla jsem sex často, ale bez vztahů a o tom se nemluví. Byla by to ostuda.

8) Lhala jsi někdy dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

- a) **Na školu?** Když byl průšvih, tak ano
- b) **Na vztah s přítelem?** Na to jsem neodpovídala, nebylo o čem mluvit
- c) **Na kouření?** Kouřila jsem od mala, tajně a nikdo se neptal. Pak jsem byla velká, kouřila jsem normálně, tak se taky nikdo neptal. Tedy ne, že bych mohla kouřit jen tak, schovávala jsem se, chodila kouřit na volné vycházky, kouřila jsem po cestě do školy a ze školy. Ale vědělo se to, tak nebylo, na co se ptát.
- d) **Na sex?** Ano. To už jsem říkala. Nikdy bych nepřiznala tetě, že mám sex každou chvíli s někým jiným a bez lásky. Styděla jsem se za to.
- e) **Na alkohol?** Ano, když jsme na volné vycházce pili, nepřiznali jsme to. Odhalil nás pouze test, když ho udělali.
- f) **Na drogy?** To bylo ještě horší, když jsem začala brát, věděla jsem moc dobře, co mě čeká, až se na to přijde. Lhala, podváděla s močí a oddalovala to, co přijít muselo. Nebyla jsem ještě vyučená, ale už mi bylo osmnáct let. Byla jsem v DD na dohodu. To je na vlastní žádost, kvůli dokončení studia. To znamená, že cokoliv se nedodrží, následuje odchod. Hned. Jedno, že není kam.

9) Dodržovala jsi vždy řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Nedodržovala. Řešení bylo vždycky stejné. Zákazy všeho, co šlo zakázat. Někteří vychovatelé sem tam nějakou drobnost odpouštěli, ale větší průšvih byl vždy jasný.

10) Bývala jsi vzteklá, zlostná kvůli nějakému zákazu a jak na to v té chvíli vychovatelé reagovali?

Nebyla. Vědělo se předem, co je za co. Nechápala jsem, proč se kvůli tomu někteří vztekají, stejně nic nevyvztekali.

11) Odmlouvala jsi, byla jsi drzá? Pokud ano, vrátilo se ti to nějak?

Vždycky se všechno vrátilo.

12) Když jsi něco rozbila, nebo ztratila, co následovalo?

Podle toho, kdo to zjistil, nebo byl zrovna ve službě. Teta byla v klidu a nechala nás to koupit ze svého, když jsme to potřebovali. A když jsme to nepotřebovali, museli jsme se bez toho obejít, nové nám nekoupili. Ale strejda nám to platit nedal. Nějak to zaonačil, aby se koupilo nové, když to bylo nutné. Nebo, nám třeba něco koupil sám.

Rozhovor s klientem č. 7

1) Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů. Měla jsi o nich s kým mluvit?

Ano. Měla jsem tety, s každou se dalo mluvit lépe o něčem jiném. Ale obě se snažily mi rozumět.

2) Zajímají mě například průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Bála ses přiznat? Proč?

Bylo mi asi dvanáct, když jsem přišla. To jsem byla ještě hodná holka, bez průšvihů. A jak jsem v děčáku rostla, rychle mi docházelo, že vyhnout se velkým průšvihům, je tu výhodné. Člověk má pak dost důvěry a skoro všechno si prosadí.

3) Co nějaké osobní přání? Vyslovila jsi je, nebo bylo tajné?

Mým velkým přáním bylo, aby se šla mamka léčit, ale to není uskutečnitelné. Nelze nikoho nutit k léčení, když o něj sám nestojí. Asi jsme o tom s tetou i mluvili, ale protože to právě nebylo možné, tak jsem to přání někam zahrabala. Zůstalo dál, ale tajně. Pak už jsem si přála normální věci. Třeba jet na výměnný pobyt do zahraničí, a to pak v osmnácti normálně šlo.

4) Měl jsi ve školním kolektivu, nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou? A pokud ano, jak jsi to řešila?

Neměla. Ani jsem nebyla nikdy ničeho podobného svědkem. Ale kdyby ano, věděli jsme, co dělat. Na nástěnkách visela čísla na linku bezpečí. Ve vestibulu byla schránka důvěry. A když člověk chce a není mu to jedno, najde si někoho, komu to může říct.

5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit, nebo jsi plakal pod peřinou?

Stýskalo se mi po tátovi, když umřel. Ale to jsme byly se sestrou ještě doma. Pak to mamka nezvládla a musely jsme do dětského domova. Po mamce se mi nestýskalo, chodila za námi každý den. Ani jsme to pak už nechtěly, protože tetám dělala scény a my se za ní styděly. Plakala jsem na pokoji proto, že jsem si přála její léčení a věděla, že to nejde. Vždycky mě tety nechaly, nechodily s povinnostmi, s režimem dne a podobné věci, měly pro mě pochopení.

6) Mohla jsi jít po vyučování třeba na rande? Nebo s kamarádkou na kafe?

Šlo to. Ale bylo to komplikované. Správně jsme měli ze školy rovnou domů a pak jsme mohli na volnou vycházku. Ale já měla kamarády a školu ve vedlejší městi. To bych zas v týdnu nestihala. Přijet ze školy, najít se, jet zpět autobusem za kamarády a včas se vrátit na přípravu na vyučování. Moje tety ale někdy na pravidlo okamžitého návratu ze školy tak trochu „zapomněly“, aby nám mohly vyhovět. Musel na nás ale být spoleh. Pak nás někdy nechaly jít rovnou po škole na rande a vrátit se až později.

7) Bylo možné s dospělými mluvit o sexu, antikoncepci?

Antikoncepce byla v pohodě. Sex ne, přece ani s rodičem se moc o sexu nemluví. Ne přímo. Podle antikoncepce poznaly tety, že máme už sex, nebáli jsme se si o ní říct, ale že bychom si o tom vyprávěli? O vztahu třeba. Ale o sexu nám zařizovali různé přednášky spíš.

8) Lhala jsi někdy dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

- a) **Na školu?** Ano, občas jsem tvrdila, že všechno potřebné do školy mám hotové, abych nemusela mít prodlouženou přípravu na vyučování a mohla po večeri ven. Pak jsem to musela dohánět.
- b) **Na tvůj vztah s přítelem?** Ne. O vztazích obecně jsem se bavila s tetami ráda, hodně mi vysvětlili.
- c) **Na kouření?** Taky ne. Ze začátku jsem asi kouřila tajně, styděla jsem se ale spíš, než bála. Když se na to pak teta ptala, protože jsem byla cítit kouřem, už jsem nelhala.
- d) **Na alkohol?** Dávala jsem si pozor, abych nepřišla do dětského domova napitá. Nevyplatilo by se to. Ale na dovolenkách jsme pili. Chodili jsme na diskotéky. A když se teta ptala, nelhala jsem. Věděla jsem, že si vyslechnu přednášku o škodlivosti pití, že pro to moc pochopení neprojeví, ale z toho si mladý člověk nic moc nedělá.
- e) **Na drogy?** Tomu tématu jsem se vyhýbala, jak čert kříži. Na dovolenkách na diskotéce jsem neodolala a vyzkoušela párkrát marihuanu a taky nějaké tablety. Měla jsem štěstí, že se na to nikdy nepřišlo a že jsem si včas našla přítele, který s tím nechtěl nic mít. Nevím, jak by to dopadlo.

9) Dodržovala jsi vždy řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Jasně, že ne. Občas jsem zkusila něco zakázaného. Vždycky mi to ale prošlo. Měla jsem štěstí, že ty horší věci mě přešly včas. A ty nezávažný

prohřešky, jako byl třeba pozdní příchod, nebo nepořádek, jsem si odpykala normálně. Jako každý. To bylo dané a nebylo nic, co by se nemohlo zvládnout.

10) Bývala jsi vzteklá, zlostná kvůli nějakému zákazu a jak v té chvíli vychovatelé reagovali?

Bývala. Nevyplatilo se to. Časem mi došlo, že jsem to já, kdo pořád něco potřebuje a ne že tety potřebují něco ode mě. Uměly nám to dát najevo.

11) Odmlouvala jsi, byla jsi drzá? Pokud ano, vrátilo se ti to?

No, to je přesně to, co jsem myslela. Když jsem začala být v pubertě drzá, rychle mě naučili, že se to nevyplatí.

12) Když jsi něco rozbila, nebo ztratila, co následovalo?

Já nic nerozbila. Ani neztratila. Ale měla jsem takovoutrošku splašenou kamarádku na skupině, a ta pořád z kapesného něco splácela. Protože každou chvíli něco zničila, nebo ztratila peníze na měsíční jízdné a tak. Hlavu jí neutrhli, ale platit musela pořád.

Rozhovor s klientem č. 8

1) Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů. Měla jsi o nich s kým mluvit?

Se strejdou moc ne. Měla jsem ho ráda, ale ty moje holčičí problémy tenkrát pro něj nebyly. S tetou to šlo, s tou jsem si rozuměla. Řekla jsem jí víc, než kdy vlastní mámě, nebo babičce.

2) Zajímají mě například průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Bála ses přiznat?

Tak s průšvihama jsem se moc nechlubila. Neměla jsem žádný velký. Většinou třeba s mistrovou na učňáku, že jsem byla lenivá při práci, nebo drzá, když jsem měla svůj den. Ale mistrová nežalovala, řešila to s námi sama a já se s tím samozřejmě v děčáku nevytahovala.

3) Co nějaké osobní přání? Vyslovila jsi je, nebo bylo tajné?

Nic zvláštního jsem si nepřála. Běžné věci.

4) Měla jsi ve školním kolektivu nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou, a pokud ano, jak jsi to řešila?

Ano. Ještě na základní škole. Ale ne ze strany dětí. Měly jsme učitelku, která nás zesměšňovala. Bylo to její jednání, nebylo to osobní. Bez výběru se chovala k dětem nehezky. Když mohla, ztrapnila nás před celou třídou. Nikdo jí neměl rád, ale jako šikanu jsme to tenkrát nebrali. A s tetou jsem o tom mluvila. Radila mi, jak se chovat, aby to její zesměšňování nemělo žádný účinek. Taky kvůli tomu byla ve škole a řešilo se to, ale myslím, že to moc nepomohlo. Chodila jsem tam jen rok, tak jsem to vydržela.

5) Mohla jsi jít kdykoliv na rande po škole?

To ano. Moje teta i strejda byli v tomhle fajn. Musela jsem v týdnu ale být hodinu na přípravě do školy. Jinak jsem se s nimi vždycky bez problémů domluvila.

6) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit? Nebo jsi plakala pod peřinou?

Přišla jsem ve čtrnácti, na vlastní žádost. Věděla jsem proč. Zastesklo se mi občas jen po malých sourozencích. Ale zas jsem se mohla domluvit se strejdou i s tetou, že se za nimi stavím cestou ze školy a přijedu později.

7) Bylo možné mluvit s dospělými o sexu, antikoncepci?

O antikoncepci bez problémů. O sexu jsme úplně konkrétně nemluvili. Jen obecně. O nemocech a tak.

8) Lhala jsi někdy dospělým z DD, když se ptali

a) **Na školu?** Řekla jsem třeba, že dobrý a při tom jsem se hádala s mistrovou. Asi jen proto, že se mi to nechtělo rozebírat. Ale jinak ne.

b) **Na tvůj vztah s přítelem?** Svého přítele jsem hned na druhém rande přišla do dětského domova představit. Ale pak jsem lhala. Nejen jim, ale hlavně sobě. Tolik jsem si přála, aby to byl ten pravý, že jsem sobě i tetě nalhávala pohádky. Pak jsem se k němu i nastěhovala a po nějaké době bylo jasné, že je všechno jinak. Dlouho jsem si to nechtěla přiznat a tetě taky ne. Ale když už to nebylo možné, hned jsem jí to volala, i když už jsem v dětském domově nebyla.

c) **Na kouření.** Ne. Přišla jsem jako kuřák a nikdy to nezapírala.

d) **Na sex?** Trošku jsem se styděla si říct ze začátku, že už potřebuju antikoncepci, ale jen poprvé. Pak jsem zjistila, že není proč se stydět. O sexu jsem v dětském domově ani nikde jinde s nikým nemluvila. Myslím, že není proč.

e) **Na alkohol?** Ano. Ten jsem právě tajila u přítele. Nechtěla jsem ani sama sobě přiznat, že je alkoholik.

f) **Na drogy?** Ne. Těm jsem se vyhýbala, máma je narkomanka. Dodnes se bojím, abych nedopadla stejně.

9) **Dodržovala jsi vždycky řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?**
Normálně. Zákazem něčeho. Co jiného?

10) **Bývala jsi vzteklá, zlostná kvůli nějakému zákazu a jak v té chvíli vychovatelé reagovali?**

Když mi to připadalo nespravedlivé, tak ano. Ale nebylo to nikdy nic platné. Neustoupili.

11) **Odmlouvala jsi, byla jsi drzá? A pokud ano, vrátilo se ti to?**

Byla jsem drzá a odmlouvala jednou na cyklistku. Zahodila jsem i kolo a byla sprostá. Protože jsem už nemohla, bylo to nad mé síly. Pak mi to ale bylo trapné a moc jsem se snažila, abych to vyžehlila.

12) **Když jsi něco rozbila, nebo ztratila, co následovalo?**

To jsem se taky vztekala. Musela jsem to zaplatit. A to se mi nechtělo. Ale naučilo mě to, že za chyby se v životě platí.

Rozhovor s klientem č. 9

1) **Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů. Měl jsi o nich s kým mluvit?**

Nejdřív jsem měl v dospívání dvě tety, s těmi se moc mluvit nedalo. Byly zaměřené hlavně na požadavky a jejich plnění. Pak mě přendali na jinou skupinu. K mladšímu bráčkovi. Tam jsem měl tetu a strejdu. S tetou jsem moc nemluvil, byl jsem už velký a naučený, že s tetami se mluvit nedá. Ale ke strejdovi jsem si cestu našel. Mluvil se mnou, jako s dospělým chlapem a já měl pocit, že mi konečně někdo rozumí.

2) **Zajímají mě hlavně průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Báls ses přiznat? Proč?**

Průšvihy se nepřiznávají, dokud neprasknou. Když praskly, už nemělo smysl lhát. Jen trochu mlžit, aby nebyl trest tak přísný. To se zkusit muselo. A zase. S tetou to nemělo smysl. Strejda občas i nějaký průšvih přikryl, když nebyl moc závažný.

3) Co nějaké osobní přání? Vyslovil jsi je, nebo bylo tajné?

Pamatuju si, že jsem měl od dětství sen, vlastnit velké auto na ovládání. V sedmnácti jsem si o něj řekl k Vánocům, aby se mi ten dětský sen splnil. Měl jsem obavu, že se mi budou smát nebo, že se budou divit, že tak velký kluk chce auto a ne telefon. Ale odhodlal jsem se a divil jsem se. Nejen, že se nesmáli a já to auto dostal, ale měli z toho přání radost a strejda si hrál se mnou. Byl to pro mě skvělý zážitek. Auto se sice brzy rozbilo, ale já na to nikdy nezapomenu.

4) Měl jsi ve školním kolektivu, nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou? Jak jsi to řešil?

V dětském kolektivu ne. Ale jednu dobu na průmyslovce jsem měl pocit, že si na mě všichni zasedli, protože jsem z děcáku. Řekl jsem to v DD, ale nenašel jsem pochopení. Všichni tvrdili, že jsem rozmazlený, že bych chtěl známky zadarmo, že neodevzdávám škoře, co bych měl. Myslel jsem, že se proti mně všichni spikli, že mě šikanují. Odešel jsem z dětského domova hned v osmnácti, neměl jsem ještě dodělanou školu. Uražený, nepochopený. Po roce života venku jsem přišel s prosíkem. Do domova ne, to už nešlo. Ale do školy. Naštěstí mě znovu přijali do čtvrtého ročníku a nechali mě odmaturovat.

5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se někomu svěřit? Nebo jsi plakal pod peřinou?

Hodně jsem plakal pod peřinou. Nevím, jestli se mi po někom stýskalo. Spíš jsem se cítil strašně sám. Když mě pak přendali na jinou skupinu k bráchovi, bylo to lepší. Ne kvůli němu. Mohli jsme se vídat a hrát si spolu, kdy jsme chtěli. Ale kvůli strejdovi, kterého jsem tam měl. Necítil jsem se tolik sám, protože se s ním dalo mluvit.

6) Mohl jsi jít po vyučování kdykoliv na rande?

Když se zrovna neřešil můj školní prospěch na té průmyslovce, kde jsem s ním bojoval, tak ano.

7) Bylo možné s dospělými mluvit o sexu, antikoncepci?

S mým strejdou ano. S jinými jsem mluvit neměl zájem.

8) Lhal jsi dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

a) Na školu? Na průmyslovce pořád. Báal jsem se přiznat, že to nezvládám. I sobě. Hledal jsem viníky okolo.

b) Na tvůj vztah s přítelkyní? Záleželo na tom, kdo se ptal. Mluvil jsem jen se strejdou.

- c) **Na kouření?** Na průmyslovce už ne, před vychovateli jsem samozřejmě nekouřil, ale věděli to.
- d) **Na sex?** Strejdovi jsem lhát nemusel, bral mě jako dospělého. A s nikým jiným bych se o tom nebavil.
- e) **Na alkohol?** Alkohol byl průšvih, a ty se nepřiznávaly, dokud nepraskly.
- f) **Na drogy?** To bylo to samé, ale mě se to naštěstí netýkalo.

9) Dodržoval jsi vždycky řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Dětský domov má neuvěřitelné množství různých pravidel. Občas jsem zjistil, že i některým vychovatelům dělá problém je dodržovat. A tak jsem se v tom naučil různě kličkovat. Občas to vyšlo, občas ne. Když ne, následoval nějaký zákaz, který se přetrpěl, a jelo se dál.

10) Býval jsi vzteklý, zlostný kvůli nějakému zakazu a jak na to reagovali vychovatelé?

Býval. Ale nereagovali nijak. Nebylo proč. Vyřval jsem vztek ve sprše.

11) Odmlouval jsi, byl jsi drzý? Pokud ano, vrátilo se ti to nějak?

Spíš smlouval, než odmouval. Drzý jsem moc nebyl, pokud se nepovažuje za drzost přiměřené projevení vlastního názoru. Občas jsem se do nějakého konfliktu dostal, ale většinou to skončilo tím, že jsem se urazil. A k ničemu to nevedlo. Takže mi moc zas nebylo, co vracet.

12) Když jsi něco rozbil, nebo ztratil, co následovalo?

To, co v normálním životě. Ztratíš, zničíš-buď jsi bez toho, nebo zaplatíš nové. Jako dětem se nám to sice nelíbilo. Ale tak to je.

Rozhovor s klientem č. 10

1) Během dospívání řeší každý člověk spoustu problémů, měl jsi o nich s kým mluvit?

Já měl spíš problém, že jsem neměl problém. Strašně jsem tím své okolí štvál. Všichni kolem mě něco řešili. Já tomu nerozuměl.

2) Zajímají mě průšvihy. Vzpomínáš na nějaký? Báls ses přiznat? Proč?

V dětství jsem třeba rozbil míčem okno, nebo vlezl někomu do zahrady na třešně, ale v dospívání jsem žádný průšvih neměl. Vlastně jo, měl jsem kvůli studiu půjčený notebook, jen pro vlastní potřebu. Mělo to být kvůli škole, ale já na něm po večerech koukal na porno. Když to ředitel zjistil, protože mi tam chtěl nainstalovat nějakou novou technickou podporu, tak mi úplně příjemně nebylo. Ale nic hrozného se nestalo. Prostě mi ten o'as vzali a můj vychovatel si ho musel půjčit na den proti podpisu. Ručil za mě, že budu pracovat na školním zadání.

3) Co nějaké osobní přání? Vyslovil jsi je, nebo bylo tajné?

Nic jsem si nepřál. Ale mladší brácha si přál, abych s ním šel do pěstounské péče, když ho vybrali. Šel jsem. Ale nebyl jsem tam spokojený. On jo, tak jsem tam chvíli vydržel. Ale pak jsem si přál, vrátit se zpět do domova. Byl jsem už velký, abych si tam zvykl. Měl jsem v děcáku svojí školu a svoje kamarády. Splnili mi to. Brácha tam zůstal a já se mohl vrátit.

4) Měl jsi ve školním kolektivu nebo v kolektivu dětského domova problém se šikanou?

Nikdy. Ani nevím, jestli bych to uměl řešit.

5) Stýskalo se ti po někom z rodiny? Bylo možné se s tím někomu svěřit, nebo jsi plakal pod peřinou?

Rozhodně jsem neplakal. Ani se nesvěřoval. Nebylo s čím, neřešil jsem to. Táta umřel, když jsem byl malý, a to si nepamatuju. A máma byla stejně pořád pryč, byli jsme s bratrem vždycky dlouho někde u známých, občas se na pár dní objevila. Takže děcák nebyl o nic horší. Spíš naopak. Byla to jistota. Ty známé „tety“, ke kterým nás dávala máma, byly každou chvíli jinde a jiné, s jinými dětmi a všude byly jiné požadavky.

6) Mohl jsi jít kdykoliv po škole na rande?

Já nechodil. Měl jsem, co jsem potřeboval. Holky mě v dospívání moc nebraly. Bavily mě hry na počítači, fotbal. To jsem v domově měl, tak jsem neměl moc potřebu trávit samostatně čas venku.

7) Bylo možné mluvit s dospělými o sexu, antikoncepci?

Nevím, nezkoušel jsem to.

8) Lhal jsi někdy dospělým pracovníkům v DD, když se ptali

a) **Na školu?** Ano, každou chvíli. Když jsem měl zadanou nějakou práci a nechtělo se mi jí zrovna dělat, protože jsem měl na všechno dost času, tak jsem tvrdil, že už to mám odevzdané.

b) **Na vztah s přítelkyní?** Ne, protože jsem si našel přítelkyni až po odchodu z DD. Ale myslím, že by i tak nebylo asi proč lhát.

c) **Na kouření?** Ne. Nekouřím.

d) **Na sex?** Jak se to vezme. O mém sexu nemohla být řeč, když mě bavilo úplně něco jiného. Ale to porno na tom notebooku, to asi lež byla, podvod.

e) **Na alkohol?** Ne, měl jsem fakt dost dětské zájmy. Byl jsem hravý. Nechodil jsem moc na volné vycházky, nepil jsem. To až, když jsem z dětského domova odešel, jsem se naučil chodit občas na pivo.

f) **Na drogy?** To už vůbec ne. Byl jsem mimo tohle dění. Do devatenácti jsem si prostě hrál. Užíval si dětské pohody a při tom chodil do školy. Chodil s dětmi za barák kopat míčem, hrál s nimi play station. Byl jsem tak spokojený.

9) Dodržoval jsi vždycky řád DD, a pokud ne, jak to vychovatelé řešili?

Nemůžu říct, že bych chtěl za každou cenu dodržovat řád a pravidla. Nebylo to mým cílem. Ani opak, tedy je porušovat nebo obcházet. Ale vždycky jsem se do toho nějak přirozeně vešel. Neměl jsem potřebu se bouřit.

10) Byl jsi někdy vzteklý, zlostný kvůli nějakému zákazu a jak na to vychovatelé reagovali?

Nejsem vztekloun. A navíc jsem moc zákazů neměl, do pravidel se v domově se dalo vejít pohodlně. Některé děti občas s pravidly problém měly. Některé se pak i kvůli zákazu vztekali, ale bylo jim to k ničemu.

11) Odmlouval jsi, byl jsi drzý? Pokud ano, vrátilo se ti to?

Drzý? Ne. Měl jsem je všechny docela rád. Když jsem odmaturoval, volal jsem řediteli, že bych tam chtěl pracovat, jako vychovatel. Řekl, že se

změnili podmínky a vychovatelé musí mít už vystudovanou speciální pedagogiku, že maturita je málo. Tak studuju speciální pedagogiku. Jsem ale moc líný, nevím, jestli dostuduju. Odmlouval jsem trochu. Mám právě potíže s leností, tak jsem nechtěl uklízet. Nakonec mě stejně přemluvili.

12) Když jsi něco rozbil, nebo ztratil, co následovalo?

Natahování na skřípec ne. Žádné hrůzy. Strhla se alespoň nějaká část z kapesného, abychom si dali příště trochu pozor. To je celé.

Příloha C

Charakteristika vybraného zařízení

Zařízení vybrané pro ilustraci má svou vlastní charakteristiku uvedenou na webových stránkách <http://www.detskydomovhp.cz/o-nas/> a zní takto: Dětský domov rodinného typu je školským zařízením pro výkon ústavní výchovy dětí a mládeže. Zajišťuje výchovnou, vzdělávací, sociální a materiální péči dětem, které ze závažných důvodů nemohou vyrůstat ve vlastní rodině, nemohou být osvojeny nebo umístěny do jiné formy náhradní péče.

V současnosti má domov kapacitu 64 dětí. V pěti rodinných skupinách, ve dvou budovách, zde mohou žít děti ve věku od 3 do 26 let. Personálně je péče o děti zajišťována denními a nočními vychovatelkami a taktéž provozními zaměstnanci. Jejich snahou je přiblížit život v domově dobře fungující klasické rodině. Hlavní náplní života dětí je nejen příprava na vyučování, ale i činnosti potřebné pro rozvoj vědomostí, dovedností a návyků, které jistě ocení, zejména po odchodu z domova v samostatném životě. Posláním dětského domova je vytvořit v podmínkách kolektivního výchovného zařízení takové prostředí, které by co nejúčinněji přispívalo k harmonickému vývoji osobnosti mladého jedince, jeho zařazení do běžné populace a na vstup do samostatného života. Rovněž mu poskytovalo dostatek intimity, jistoty, pocit pevného zázemí a současně dostatek podnětů a možnosti rozvíjení a uspokojování jeho citových potřeb.

Příloha D

Seznam tabulek

Tabulka 7 ke grafu č.1 – zařízení A

Tabulka 8 ke grafu č.2 – zařízení B

Tabulka 9 ke grafu č.3 – zařízení C

Tabulka 10 ke grafu č.4 – zařízení D

Tabulka 11 ke grafu č.5 – zařízení E

Tabulka 12 ke grafu č.6 – celkové skóre

Příloha E

Seznam grafů

Graf 6 - Zařízení A

Graf 7 - Zařízení B

Graf 8 - Zařízení C

Graf 9 - Zařízení D

Graf 10 - Zařízení E

Graf 11 - Celkové skóre všech zařízení