

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SOCIÁLNÍ PRÁCE**

**Zuzana Cesneková**

**Možnosti podpory osobních asistentů v projektu vzdělávání dětí  
ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Obor:	Sociální práce
Forma studia:	Prezenční
Akademický rok:	2006/2007
Vedoucí diplomové práce:	Doc. PhDr. Oldřich Matoušek
Oponent diplomové práce:	PhDr. Miloslav Čedík
Datum obhájení:	
Výsledek obhajoby:	

# Obsah

<b>Kapitola 1</b>	
<b>Téma a cíl práce</b>	<b>3</b>
<b>Kapitola 2</b>	
<b>Osobnostní, motivační a etické předpoklady v kontextu pomáhající profese sociálního pracovníka</b>	<b>6</b>
2.1. Pohled na osobnost člověka	6
2.2. Životní nároky a psychická zátěž osobnosti	9
2.3. Prosociální motivy chování (nejen) pomáhajících pracovníků	13
2.3.1. Systém potřeb a motivace osobnosti podle A. H. Maslowa	16
2.4. Etika práce profesionálního pomáhajícího - sociálního pracovníka	18
<b>Kapitola 3</b>	
<b>Syndrom pomáhajících</b>	<b>25</b>
3.1. Charakteristické rysy syndromu pomáhajících	27
3.2. Altruismus a egoismus	29
3.3. Závěrem o syndromu pomáhajících	33
<b>Kapitola 4</b>	
<b>Syndrom vyhoření</b>	<b>37</b>
4.1. Možné příčiny vzniku syndromu vyhoření	38
4.2. Typické projevy a důsledky syndromu vyhoření	41
4.3. Možnosti prevence	44
4.3.1. Prevence v rukách pracovníka	44
4.3.2. Prevence v možnostech organizace	49

<b>Kapitola 5</b>	
<b>Možnosti podpory práce pomáhajících pracovníků</b>	<b>51</b>
5.1. Supervize	51
5.1.1. Funkce a formy supervize	52
5.1.2. Balintovská skupina	56
5.1.3. Supervizor, supervidovaný a organizace	59
5.2. Videotrénink interakcí	63
5.2.1. Z historie a metody VTI	65
5.2.2. Typologie problémů a principy VTI	66
5.2.3. Postupy při VTI	68
5.3. Výcvik pracovníků	72
<b>Kapitola 6</b>	
<b>Popis projektu Kámoš</b>	<b>75</b>
6.1. Struktura a výběr klientů	76
6.2. Osobní asistence	80
6.3. Koordinátor projektu	83
6.4. Odborné zázemí	85
6.5. Nadstavbové služby projektu	86
<b>Kapitola 7</b>	
<b>Výzkum</b>	<b>89</b>
7.1. Cíle práce	89
7.2. Hypotézy	91
7.3. Vzorek	91
7.4. Metoda	93
7.5. Výsledky - ověření hypotéz	96
7.6. Shrnutí výzkumu	102
<b>Kapitola 8</b>	
<b>Závěry a doporučení</b>	<b>109</b>
<b>Seznam použité literatury</b>	<b>116</b>
<b>Přílohy</b>	

# Kapitola 1

## Téma a cíl práce

Tématem, které jsem si zvolila ke zpracování v rámci mé diplomové práce, je zmapování možností podpory osobních asistentů v projektu vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Projekt nese název „Kámoš“ a je od roku 2005 realizován občanským sdružením Barevný svět dětí v Praze 2 a ve Středočeském kraji. Klienty (uživateli služeb) jsou především děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí a navštěvující základní (případně speciální či pomocné) školy. V některých případech se uživateli služeb stávají i jejich rodiče, popř. sourozenci.

Považuji za důležité na tomto místě objasnit termín „osobní asistence“, který se prolíná celou prací. Dle zákona o sociálních službách je osobní asistencí myšlena terénní sociální služba, která je poskytována osobám, jež mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, a jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby.

V rámci tohoto zpracování je pojem osobní asistence označována přímá práce osobního asistenta s dítětem (klientem), která spočívá (slovy výše jmenovaného zákona) ve výchovných, vzdělávacích a aktivizačních činnostech. Nejedná se o terénní sociální službu. Kontakt osobního asistenta s dítětem probíhá na předem dohodnutém místě, zpravidla mimo přirozené sociální prostředí klienta.

Pojmem „osobní asistent“ označuji v textu pro zjednodušení jak muže, tak ženy. Osobní asistenti v tomto projektu nejsou v pravém slova smyslu sociálními pracovníky (tak jak je vymezuje zákon). Jde zejm. o studenty vysokých škol, kteří jsou pro práci v projektu školeni. V teoretické části na ně nahlížím v kontextu termínu pomáhající, popř. sociální pracovník.

Zpracování této problematiky jsem zvolila ze dvou důvodů.

Prvním z nich je skutečnost, že pro jmenovaný projekt představují osobní asistenti nejdůležitější prvek systému. Na jejich zodpovědném přístupu a kvalitě práce závisí úspěšnost celého programu. Jsem tedy toho názoru, že je třeba průběžně jejich práci monitorovat, vyhodnocovat a zamýšlet se nad opatřeními, díky kterým bude jejich působení v projektu trvale bezpečné a přínosné. Tím pádem se stane bezpečné a přínosné také pro jejich klienty a koneckonců i pro samotnou organizaci.

Druhým důvodem, resp. podnětem, jsou Standardy kvality sociálních služeb a v nich vymezené podmínky pracovního rozvoje pracovníků (a pracovních týmů).

Na pracovnících, kteří jsou s uživateli služeb v přímém kontaktu, přímo závisí kvalita poskytované služby. Měla by jim být tedy věnována dostatečná pozornost z hlediska vzdělávání a podpory při řešení problémů. Měly by být ukotveny postupy pravidelného hodnocení pracovníků a jasný systém oceňování jejich práce. Pracovníci by měli mít možnost aktivně se zapojit při rozvoji a zkvalitňování poskytovaných služeb.

Cílem mé práce je tedy zhodnocení současného stavu podpory, která je osobním asistentům v rámci projektu Kámoš poskytována, a případně navržení takových opatření, které dle mého názoru povedou k jejímu upevnění či zefektivnění. Podporou mám na mysli zejména supervizi, vzdělávací programy, systém odměn a způsoby komunikace a předávání informací.

## **Kapitola 2**

# **Osobnostní, motivační a etické předpoklady v kontextu pomáhající profese sociálního pracovníka**

Lidé vstupující do kontaktu s jinými lidmi, ať už v rámci svého osobního (soukromého) života, či v rámci své (pomáhající) profese, touží po opoře, přijetí, obdivu, úctě, potvrzení. V kontaktu s druhými lidmi nacházejí i smysl života - vykonávají své aktivity nejenom pro sebe a svůj prospěch, ale také pro druhé, s ohledem na jejich přání a potřeby.

### **2.1 Pohled na osobnost člověka**

Jak uvádí Smékal (2002), psychologie osobnosti jako vědní disciplína v současné době nabízí na dvě stě pojetí, modelů a teorií osobnosti. Ty nejdůležitější z nich kladou důraz na tyto tři skutečnosti: Osobnost jedince je chápána jako psychologický celek. Je tím myšleno, že osobnost člověka jako celek vytvářejí určité části, které spolu navzájem souvisejí a jsou propojené tak, že dohromady tvoří jednotu individua. Druhá skutečnost nahlíží na osobnost jako na subjekt. To znamená, že hovoříme-li o osobnosti člověka, máme tím na mysli aktivně jednající bytost. Bytost, která je sama původcem akce, zdrojem potenciálu, iniciátorem dění. A konečně třetí důraz hledá osobnost člověka v tom, čím se liší od ostatních lidí, ostatních osobností. To znamená pohled na osobnost jedince po stránce individuálního svérázu, jedinečnosti, sebevyhranění a sebevyjádření, pohled na člověka v jeho nezastupitelnosti.

Hartl (1993) ji definuje jako celek duševního života člověka. Poukazuje taktéž na velké množství definic a zmiňuje 3 stádia zkoumání osobnosti. Autoři z řad filosofů, psychiatrů, psychologů atd. se shodují v jednom. Nejpodstatnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, odlišnost od všech jiných osobností, výlučnost.

Matoušek (2003) charakterizuje osobnost jako osobité spojení duševních a tělesných vlastností člověka. Tvoří se v průběhu vývoje každého individua a projevuje se ve společenských vztazích.

Dospělý člověk ve významu „osobnost“ je hotovým výtvořem. Alespoň v tom smyslu, že se již vykazuje určitými kvalitami, díky kterým je okolím hodnocen, tyto kvality jsou od okolí vyžadovány a dostává se mu na ně patřičných odpovědí (kladných či záporných). Pokud usiluje o změnu, o svůj další vývoj, a je to tak správně, setkává se na své cestě s již vytvořenou osobností, se sebou samým.

Jedince lze vymezovat na základě konkrétních potřeb rozmanitými charakteristikami. Velmi často je na osobnost člověka nahlíženo z pohledu vývojové periodizace, tedy z hlediska věkového členění jeho života. Obecně rozlišujeme fáze života na dětský věk, mládí (adolescence), dospělost a stáří. Hovoříme vlastně o psychickém vývoji skládajícím se z vývojových fází, které na sebe navazují. Ačkoliv je proces vývoje, jeho průběh i jednotlivé vlastnosti individuálně specifický - vývoj každého jedince probíhá svým určitým tempem a je podmíněn celou řadou činitelů, jeho jednotlivé fáze se řídí určitými zákonitostmi a nelze je libovolně měnit.



Jak uvádí Vágnerová (2000, str. 22 - 23), jednotlivé vývojové teorie se potom od sebe navzájem liší i tím, „...zda považují psychický vývoj za plynulý, nepřetržitý proces, který tvoří mnoho dílčích změn, nebo zda diferencují kvalitativně odlišné vývojové fáze.“

Autorka do teorií, které diferencují kvalitativně odlišné vývojové fáze, řadí např. teorie J. Piageta a E. Eriksona. Tyto fáze jsou typické změnami, ke kterým v každé jednotlivé fázi obvykle dochází. Tak např. Erikson souhrnu svých osmi vývojových fázích propůjčil název osm věků člověka. Posun do další životní vývojové fáze podmiňoval vyřešením konfliktu pozitivní a negativní tendence, který byl obsažen v každém jednotlivém vývojovém stadiu. Pokud by k vyřešení konfliktu nedošlo, byl by zablokován duševní vývoj dítěte, resp. člověka.

Z hlediska dílčích složek osobnosti, resp. jejích vlastností, rozlišujeme charakter, temperament, schopnosti a zájmy člověka.

Hovoříme-li o charakteru člověka, máme na mysli eticky zhodnocenou osobnost, která se projevuje ve vztazích k sobě samému, k životním překážkám, k ostatním lidem, k práci, k věcem atp. (Allport, in Hartl, 1993).

Temperamentem se rozumí komplex vrozených citových a volných dispozic člověka. Ovlivňuje dynamiku osobnosti a to především v citové oblasti.

Schopnosti vymezují úroveň, na jaké je člověk schopen určité činnosti vykonávat, tedy jde o dispozice k činnostem. Schopnosti dělíme na smyslové, senzomotorické a kognitivní. Významnou kognitivní

schopností je např. inteligence<sup>1</sup>, která je v odborné literatuře obecně definována jako schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy a orientovat se v nových situacích na základě určení podstatných souvislostí a vztahů. (Hartl, 1993).

Zájmy poukazují na oblast činností, které jsou pro člověka velmi přitažlivé. V této souvislosti hovoříme o motivech nebo-li potřebách. Motivace lidského (prosociálního) chování bude dále více rozebrána v podkapitole 2.3 a s ní také motivační teorie a systém potřeb podle A. H. Maslowa, neboť jak poukazuje Matoušek (2003), pomáhající profese často při své práci vycházejí právě z této hierarchie potřeb.

## **2.2 Životní nároky a psychická zátěž osobnosti**

Člověk se rozvíjí a projevuje v konfrontaci s podmínkami svého života. Tak, jak je člověk svébytnou bytostí ve všech ostatních ohledech, projeví se stejně individuálně i reakce na konkrétní životní aspekty - nároky, situace, problémy, kontexty. Ta může nabýt nejrůznějších podob - od posílení a obohacení jedince psychického rozvoje po psychické selhání jedince, kdy nároky na jeho psychiku v té které konkrétní životní situaci neodpovídají předpokladům daného jedince k jejich zpracování.

S touto problematikou souvisí pojem psychická zátěž. Jde o to, že každý člověk, a pomáhající

---

<sup>1</sup> Rozumové schopnosti nebo-li inteligence byla do 19. století připisována pouze lidem. Až Darwinova vývojová teorie přinesla důkazy, že mezi chováním člověka a ostatních živočichů lze nalézt podobnosti. Rozlišuje se inteligence obecná a dále její jednotlivé druhy - např. jazyková, matematicko-logická, protorová, hudební, pohybová, sociální, interpersonální atp.

pracovník, jehož náplní práce je pomoc při zvládnání problémů klientů obzvláště, se dennodenně dostává do kontaktu s těžkostmi, nepříjemnými komplikacemi, zklamáními. Ocitá se v situacích bezradnosti a strachu. Je vystaven psychické zátěži, jeho psychika je v napětí. Očekává se, že jedinec projeví nezbytnou psychickou odolnost a účinně se vyrovná se situací, která ho vystavila tomuto napětí.

Na psychickou zátěž lze hledět jako na vztah mezi vnějšími vlivy prostředí (působící situací) a vnitřními podmínkami (osobnost). Otázka po velikosti psychické zátěže je tedy ryze individuální. Zátěž je za stejných objektivních podmínek prostředí vnímána jinak různými lidmi. Stejný druh a intenzita zátěže bude jedním člověkem vnímána různě v kontextu jeho vnitřního stavu (nemoc, únava, očekávání něčeho..).

Rozlišujeme běžnou psychickou zátěž, optimální a pesimální. Pesimální pak rozdělujeme na hraniční a extrémní. (Mikšík, 2001).

Běžnou psychickou zátěží se míní situace, které jsou pro člověka subjektivně přiměřené, tedy běžné. V průběhu svého života si člověk osvojil vyrovnávání se s těmito situacemi, nepředstavují pro něj žádné nebezpečí, člověk si je jejich řešením jistý.

Člověk je ovšem vyzbrojen schopností řešit situace nové a to využitím a přetvořením vnitřních podmínek, je schopen přizpůsobovat se jednorázově (v souvislosti s aktuální situací) či dlouhodobě (budoucí život). Pokud člověk aktivizuje tuto schopnost za účelem nové interakce s prostředím, jde o aktualizaci psychické zátěže. Takováto zátěž s sebou nepřináší negativní důsledky v psychice. Člověk si díky jejímu

zvládnutí osvojí nové zkušenosti a schopnosti, pociťuje radost z dosaženého úspěchu. Nazýváme ji proto optimální psychickou zátěží.

Protipólem optimální zátěže je zátěž pesimální. To je takový druh zátěže, který je způsoben výrazně nízkými či naopak nadměrně vysokými nároky na psychiku. Nízké nároky nepodněcují psychický rozvoj osobnosti, s nadměrně vysokými nároky se jedinec není schopen vyrovnat. Vysoké nároky jsou zdrojem desintegrace jeho osobnosti. Odborná literatura rozlišuje dvě formy této zátěže - hraniční a extrémní.

Při hraniční psychické zátěži se člověk s psychickými nároky vyrovnává s mimořádným vypětím svých psychických sil. Tento proces doprovázejí různé funkční poruchy, specifické únikové, obranné a kompenzační mechanismy a způsoby chování k zachování vnitřní integrity. Ovšem právě díky těmto různým kompenzačním mechanismům je člověk schopen se nakonec s nově vzniklou skutečností vyrovnat. Na rozdíl od extrémní psychické zátěže. Při té není člověk schopen uplatnit kompenzační mechanismy, popř. jsou zcela neúčinné. Naopak se aktivují různé formy a obsahy desintegrovaného chování (agrese, únik, maladaptivní chování).

Zbývá ještě dodat, že při uvažování o psychické zátěži nesmíme zapomenout na vliv zátěže fyzické a zátěže fyziologické (biologické funkce, nervová soustava).

V praxi se většinou nesetkáme s takovýmto čistým rozdělením typů zátěží. Mezi vlastnosti, které se přisuzují tzv. zdravé osobnosti, tedy člověku, který je schopen se optimálně vyrovnávat s požadavky života,

který je schopen aktivovat své vnitřní síly, se řadí následující vlastnosti, projevy a osobnostní rysy (Mikšík, 2001): schopnost realistického náhledu světa i své vlastní osobnosti, vytváření reálných životních perspektiv; sebekontrola, sebeovládání, ale na druhé straně i spontánnost a bezprostřednost; pevné a diferencované vazby na společnost, současně ale také umění postavit se proti nebo zůstat stranou; vytrvalost, důslednost a zodpovědnost při dosahování cílů, při přístupu k práci, lidem, svému životu, ale také nadhled, uvolněnost; život bez předsudků, schopnost rozlišovat mezi důležitým a nedůležitým, schopnost aktivovat svůj osobnostní a výkonový potenciál v rámci možností a životních podmínek, schopnost vnímat svou hlavní pracovní činnost jako zdroj životního uspokojení; ovládání umění prohrávat a vyrovnávat se s nedostatky aj.

Matoušek a Hartl (2003) hovoří o obecných předpokladech a dovednostech pomáhajícího pracovníka. Řadí mezi ně fyzickou zdatnost a inteligenci (ve smyslu jednak socioemočních dovedností a také ve smyslu neustálého obohacování svých znalostí). Dále zmiňují přitažlivost. Míni tím přitažlivost nejenom fyzickou, ale také přitažlivost ve smyslu názorové příbuznosti, myšlenkové slučitelnosti, přístupu ke klientovi atp. Jako další znak zmiňují důvěryhodnost. Ke zdrojům důvěryhodnosti řadí jednak fyzický vzhled a také pracovníkovu pověst. K bodům přispívajícím k důvěryhodnosti pracovníka pak zařazují diskrétnost, spolehlivost, využívání moci a porozumění. Poslední skupinou, která se vyznačuje vysokým stupněm důležitosti, jsou komunikační dovednosti. Je nanejvýš důležité, jak dokáže pracovník s klientem navázat

kontakt a empaticky mu naslouchat a analyzovat jeho prožitky.

### **2.3 Prosociální motivy chování (nejen) pomáhajících pracovníků**

Jak uvádí Nakonečný (1997), každý způsob lidského chování je určitým způsobem sociálně vymezen, jelikož sociální vztažnost člověka je jeho základní charakteristikou. Hovoří o sociálně motivovaném chování, jenž přibližuje jako chování, které vychází z potřeb charakterizovaných sociálním obsahem. Nastihuje pojem sociálně vztažné motivy (motivace). Z psychologie přibližuje některé z těchto sociálně vztažných motivů (potřeb)<sup>2</sup> - např. potřeba afiliace, přijetí, kontaktu, závislosti, moci, nápodoby...).

Jedním z nejdůležitějších sociálně vztažných motivů je potřeba sociálního kontaktu, jelikož kontakt s druhými lidmi přináší člověku uspokojení určitého druhu. Sociální kontakt s druhými lidmi otevírá možnost výměny informací, srovnávání, možnost získávání zpětných vazeb k vlastnímu chování, snižuje úzkost... Různí autoři hovoří o tzv. sociálním pudu.

Např. Thorndike (in Nakonečný, 1997) dokazoval existenci tohoto pudu na skutečnosti, že již velmi malé dítě pocituje nelibost, když je ponecháno o samotě.

Otázkou je, zda konkrétně u člověka jde o instinkt, který jej pudí k vyhledávání a vytváření

---

<sup>2</sup> Motiv a potřeba jsou pojmy, které bývají dávány do souvislosti v tom smyslu, že potřeby jsou označovány jako druh motivů. Obě jsou vnitřní psychické stavy, které se navzájem doplňují, obě jsou to klíčové koncepty motivace. Potřebou označujeme výchozí motivační stav, který je charakterizovaný nějakým deficitem ve fyzickém či sociálním bytí jedince. K uspokojení potřeby slouží instrumentální vzorec chování, motiv je pak tím nejsprávnějším pojmem, který vyjadřuje obsah tohoto uspokojení.

kontaktů s ostatními lidmi, či zda jde o potřebu, která je naučená. Další potřebou člověka související s udržováním sociálních kontaktů je potřeba sdružování, resp. sebepotvrzování. Jde o to, že člověk vstupuje do kontaktu s jinými lidmi proto, že od nich potřebuje pozitivní emoční odezvu, resp. stimulaci.

Obuchowski (in Nakonečný, 1997) ji označuje jako potřebu emocionálního kontaktu a specifikuje ji jako potřebu orientovat se v emocionálních postojích jiných lidí.

Další odborníci navíc zdůrazňují v této souvislosti i nutnost tělesného kontaktu. V případě, že v životě jedince je naplnění této potřeby nedostatečné, či není přítomno vůbec, dochází k tzv. psychické deprivaci. V naší zemi se této problematice věnovala Pražská škola psychické deprivace (Langmeier, Matějček, Kovařík).

Jiným pojmem týkající se otázky prosociálních motivů lidského chování je altruismus. Člověk, resp. dítě, je první čtyři až pět let svého života zaměřeno ryze egocentricky. Až po překonání tohoto období je malý človíček schopen „podlehnout“ lásce či pocitu lítosti, které mu umožní začít se chovat altruisticky, tedy poprvé zakusí pocit nezištné pomoci, jejímž je ono samo aktérem. Fenomén altruismu je spolu s egoismem podrobněji rozebrán v podkapitole 3.2 v rámci kapitoly pojednávající o syndromu pomáhajících.

Další prosociální motivy chování nalézáme v sociálních vazbách, které lidé utvářejí.

Nakonečný (1997) zmiňuje názory celé řady autorů vztahující se k tomuto tématu. Za jednu z nejsilnějších potřeb člověka vůbec je považována potřeba akceptace -

náležet k určité skupině a být jí přijímán. Lidé také vykazují potřebu připojení - typickým je utváření přátelství, hledání vzájemného porozumění ve vztahu s přáteli. V otázce sociálního připojování se hovoří o afilianci. Ta je označována jako potřeba stýkat se s osobami, které člověk řadí mezi podobně smýšlející. Je v ní spatřováno také potkávání, spojení a žití s jinými, potřeba společnosti druhých osob. Na druhé straně ovšem existuje také potřeba být sám. Zde se rozlišují pojmy sociální a emocionální izolace. Dochází k situacím, kdy lidé přestože udržují velké množství vztahů s jinými lidmi, mohou pociťovat právě emocionální izolaci, a to v případech, kdy v jejich vztazích schází intimita.

Morris (in Nakonečný, 1997) rozlišil ve své práci sexuální, sociální a další specifické druhy intimity. Jako nejcharakterističtější fenomény motivu afiliance jsou udávány již zmíněné přátelství a také láska (erotická, rodičovská, resp. mateřská, láska k bližnímu atp.)

Henriksen a Vetlesen (2000) rozebírají schopnost člověka starat se o druhé. Vycházejí z předpokladu existence emocionálního a kognitivního charakteru. Zvláštní důraz kladou na empatii, kterou vidí jako schopnost nechat se afektivně pohnout vnitřním hnutím druhého.

Poukazují na fakt vnímání vlastní zranitelnosti a závislosti. Člověk, který se považuje za nezávislého; člověk, který nepociťuje potřebu pomoci od druhých; ten, který chce být v každém směru svého života soběstačný, bude s velkou pravděpodobností přistupovat i k těm situacím pomoci, kdy ji bude potřebovat někdo



druhý. Člověk, jehož ideálem je soběstačnost a heslo „pomoz si sám“, bude dosti pravděpodobně k pomoci druhým přistupovat bez zájmu až odmítavě. „*Naše schopnost přiznat vlastní zranitelnost nemá význam jenom jako ukazatel, nakolik umíme přijmout pomoc druhých v okamžiku největší potřeby. Vypovídá také o tom, že rozpoznání vlastní zranitelnosti je určující i pro náš přístup ke slabostem druhých... Vztah k sobě sama tvoří rámec pro naši schopnost mít účast na situacích druhého.*“ (Henriksen a Vetlesen, 2000, str. 30).

Ráda bych se nyní vrátila k jedné již vyslovenému. Jak jsem nastínila výše, Matoušek (2003) vyjadřuje názor, že lidé působící v pomáhajících profesích vycházejí z hierarchie potřeb podle Abrahama A. Maslowa. Na tomto místě jeho teorii více přiblížím.

### **2.3.1 Systém potřeb a motivace osobnosti podle**

#### **A. H. Maslowa**

Koncepce jeho motivační teorie a systému potřeb vychází z faktu, že Maslow připisuje nejdůležitější roli v motivačním systému osobnosti právě potřebám, resp. říká, že cílem snažení člověka je právě uspokojování jeho potřeb. (Mikšík, 2001; Matoušek, 2003).

Vytvořil kategorie potřeb a jejich hierarchizaci a znázornil je ve známé pyramidě potřeb. Tato hierarchizace souvisí s naléhavostí uspokojování s potřebami spojených cílů. (Např. člověk má potřebu potravy, motivačním cílem je tedy najíst se atp.).

Pyramida se skládá z pěti stupňů (kategorií). Na nejnižším stupni jsou fyziologické potřeby, které zajišťují základní biologické přežití člověka - potřeba potravy, žízně, tepla, vyměšování atd. Nad nimi Maslow umístil potřeby bezpečnosti a jistoty - potřeba stability, spolehlivosti, osvobození od úzkosti, strachu, chaosu, potřeba pořádku a jistoty. Místo nad nimi zaujaly tzv. potřeby afilační - potřeby sounáležitosti, náklonnosti a lásky, příslušenství (někam a někomu patřit), potřeba přijímání a milování ve smyslu být přijímán a milován, ale také přijímat a milovat. Těsně pod vrchol položil potřeby uznání, úcty a sebeúcty, tedy potřebu dosáhování výkonu, prestiž, potřebu být akceptován a kladně hodnocen druhými lidmi, ale také kladně hodnotit a akceptovat sám sebe. A konečně vrchol pyramidy zaujímá potřeba seberealizace - potřeba naplnit své předpoklady, potřeba růst a rozvíjet svůj potenciál.

V případě, že je daná potřeba již uspokojena, nemá sílu člověka dál motivovat. Když je tedy uspokojena potřeba na nižším stupni hierarchického uspořádání, ustupuje s touto potřebou spjatý motivační cíl do pozadí a vyvstává možnost pro motivování potřebami vyššího stupně. To vede ke změně hodnot, k novým zájmům, až do té doby, než jsou nasyceny i tyto nové cíle. Tímto způsobem člověk dospěje až k potřebě seberalizace - vědění, porozumění a životní orientace.

Zároveň se však v této teorii, resp. hierarchii potřeb, vyskytuje pojem funkční autonomie. Což znamená následující. Přestože obecně platí, že až poté, co jsou uspokojeny potřeby na nižším stupni, nastupuje uspokojení potřeb na stupni vyšším, mohou se stát

„vyšší“ potřeby autonomními, tzn. na uspokojování potřeb nižšího stupně nezávislými.

Maslow také rozdělil potřeby ze své pyramidy do dvou širších skupin, a to na potřeby nedostatkové a potřeby růstové. Do potřeb nedostatkových zařadil první čtyři skupiny potřeb ze svého systému. Jde o potřeby, které se přímo dotýkají existence jedince – jak po biologické, tak psychické stránce, např. hlad, pocit zimy, nejistota, strach...). Jejich neuspokojování vyvolává u člověka deprivaci. Člověk, který strádá nedostatkem uspokojení těchto potřeb, se je snaží uspokojit na úkor jiných.

Potřeby růstové, nebo také tzv. metapotřeby jsou takové, které vedou k přesahu přítomnosti, přítomného stavu člověka. Řadí se k nim potřeby na nejvyšším stupni Maslowovy pyramidy. Tyto potřeby rozšiřují životní zkušenosti člověka. Na rozdíl od potřeb nedostatkových, metapotřeby nezahrnují nápravu deficitních stavů (redukci tenzí), ale horizonty expanze (zvyšování tenzí). Metapotřeby jsou podle Maslowa stejně důležité, jako potřeby nedostatkové a pro duševní stabilitu člověka je podstatné uspokojovat obě tyto skupiny s obdobnou naléhavostí.

*„Metamotivace není možná, pokud nejsou adekvátně uspokojeny potřeby nedostatkové. Pokud jsou, mají metapotřeby v životě člověka dominující sílu. Jejich deprivace či frustrace může ústít do psychického onemocnění...“ (Mikšík, 2001, str. 95 – 96).*

#### **2.4 Etika práce profesionálního pomáhajícího – sociálního pracovníka**

Matoušek (2003) přibližuje etiku sociální práce jako soubor mravních zásad, které by měl pracovník působící v sociálních službách dodržovat. Tyto zásady jsou v současné době v západních zemích zakotveny a vymezeny v kodifikovaných pravidlech – standardech.

V České republice je platný Etický kodex sociálních pracovníků ČR, který vydala v roce 1995 Společnost sociálních pracovníků (vznikla v roce 1990). Etické standardy v tomto kodexu obsažené nejsou ošetřovány jen vůči klientům, ale také vůči pracovníkovým kolegům, organizaci, kde působí, pracovníkově odbornosti a v neposlední řadě také vůči celé společnosti.

Mezinárodně je platná Deklarace etických zásad. Byla přijata v roce 1994 a vychází z etického kodexu přijatého IFSW (International Federation of Social Workers) v roce 1976.

Na druhou stranu je třeba říci, že etický kodex je pouze zjednodušující model etického hodnocení práce, jelikož v profesionální práci vystupuje pracovník se svým obecným, lidským přístupem k životu a k lidem. (Úlehla, 1999).

Kopřiva (2000) k tomu dodává, že jednotlivé pomáhající profese a zejména sociální pracovníci dbají až příliš na podrobnou formulaci zásad v etických kodexech. Kritizuje skutečnost, že v nich chybí „rada“, co dělat v případě, že se pracovníkovi nedaří konkrétní zásadu naplnit. Navrhuje doplnit tuto zásadu: *„Pomáhající je připraven kdykoliv vnímat a akceptovat svou nedokonalost, slabost a zranitelnost, kterou pomáhání vyjevuje, a pomocí sebereflexe a supervize*

*napomáhat vývoji k lepšímu stavu, než je ten současný."*  
(Kopřiva, 2000, str. 91).

Také vybízí k tomu, aby byl pomáhající v empatickém kontaktu s klientem a zároveň neztratil zakotvení v sobě samém. Pomáhající by měl pracovat s vlastním cítěním, aby byl schopen podle hláсанých etických zásad skutečně žít, nejenom je vyznávat a propagovat.

V souvislosti s profesionálními standardy autor přibližuje termín uzavřená mysl. Problém uzavřené mysli vyvstane v případě, kdy člověk - pomáhající přijme za své nějakou teorii, postup, zásadu atp. a řídí se jimi, aniž by věnoval pozornost tomu, komu tato teorie, postup či zásada má být ku pomoci - klientovi.

Uzavřená mysl vede k pocitům nadřazenosti, zjednodušování života a zastavení vývoje, jelikož lidé, kteří se dostali do tohoto stavu již mají vytvořený názor na svět a sebe v něm. Řídí se určitými pravidly, o kterých si myslí, že jejich dodržování jim zaručí pocit, že jsou silní a dobří. Neuvědomují si, že k aplikaci jakýchkoliv pravidel je potřeba vnímavého a odpovědného člověka, který tato pravidla používá. Takoví lidé, podle Kopřivy, druhým lidem nechtějí rozumět, nestarají se o to, co jiní cítí a co si myslí, pouze je hodnotí.

Úlehla (1999) míní, že jaké vztahy má pracovník k sobě a ke svým kolegům, takové pak mívá také ke klientům. Hovoří o tom, že pracovník je při výkonu své profese jakýmsi prostředníkem mezi potřebami společnosti a potřebami klienta, resp. on, jakožto zástupce společnosti, stojí na straně toho mocnějšího - zákona a státu. Dostává se tím do nezáviděníhodné

situace. Je povinen dodržovat předepsané normy, což ale v praktickém důsledku ztěžuje jeho kontakt s klientem.

Z hlediska pracovníkovy mocnější pozice autor přirovnává jeho postavení vůči klientovi k postavení policisty vůči občanovi. Jako prevence zneužití mocenského postavení policisty slouží povinnost poučit občana o jeho právech a povinnostech. Sociální pracovník však žádnou takovou povinnost nemá. Proto je tak důležité zabývat se v sociální práci otázkami etiky práce, pracovníkovy morálky, jeho posláním, pozicí, pravidly a podmínkami. A je to důležitější tím více, čím je vztah pracovníka s klientem křehčejší.

Autor spatřuje v otázce úlohy etiky nutnost zabývat se potřebami, které v sobě nese pracovník. Vysvětluje, že většina pozornosti je obecně věnována tomu, co si do pracovního vztahu přináší klient a co potřebuje dostat. Nesmí se ovšem zapomínat na to, že stejně tak jako do vztahu vstupuje klient, vstupuje do něj i pracovník. I ten vnáší své potřeby, svá přání a touží po jejich uspokojení. Úlehla žádá po pracovníkovi, aby během výkonu své profese kladl sám sobě otázky zjišťující, proč dělá svou práci a také proč ji dělá právě tak, jak ji dělá. Pracovník by měl pak co nejpřesnější odpovědi na tyto otázky hledat s pomocí učitelů, kolegů a supervizorů. Čím přesnější budou tyto odpovědi, tím otevřenější bude respekt k jeho vlastním potřebám při práci s klientem.

Podobně ve smyslu praktické výuky profesionální etiky hovoří Kopřiva (2000) o roli supervizora – učitele praxe v sociálních službách. Jeho úkolem by bylo učit, jak s respektem a empatií jednat s klienty.

A to ve smyslu nikoliv moralizování, ale ve smyslu uvědomování si procesů, které se mezi pracovníkem a klientem odehrávají.

Nečasová (2003) rozebírá z hlediska profesní etiky způsoby přístupu sociálního pracovníka k praxi.

Jde o to, že výkon profese sociálního pracovníka je ukotven v rámci práv a povinností, které vyžaduje jednak právní systém, dále konkrétní organizace, která pracovníka zaměstnává, a také výše zmíněné profesní standardy. Ideální situace je, když se jeho práva a povinnosti vzájemně doplňují. Dojde-li však ke konfliktu, musí se pracovník dokázat rozhodnout. Termíny, které toto rozhodnutí popisují, jsou defenzivní a reflexivní praxe.

Defenzivní praxe je charakteristická tím, že pracovník řeší vzniklý konflikt příklonem k jednání podle předpisů, které jsou definovány organizací (jeho zaměstnavatelem) a zákonem. Tyto předpisy jsou spojeny se strategickými postupy - manuály, které řeší v podstatě „každý“ problém. V praxi pak dochází k tomu, že klienti, resp. jejich problémy, jsou přetvářeny tak, aby to vyhovovalo praktikám organizace, jejím cílům a postupům.

Naopak reflexivní praxe je typická aktivním přístupem pracovníka k řešení problémů. Pracovník, který je schopen reflektovat praxi, se snaží o maximální využití svých znalostí a dovedností, je připraven nést riziko a pracovat s nejistotou, která sociální práci provází. Je zodpovědný sám za sebe a za rozhodnutí, která vykonal.

Banksová (in Nečasová, 2003) rozlišuje čtyři typy pracovníků z hlediska jejich přístupů k praxi:

angažovaný, radikální, byrokratický a profesionální pracovník. V realitě se tyto přístupy prolínají.

Angažovaný sociální pracovník chápe sám sebe jako rovnocenného partnera klienta. Jedná na základě osobního přesvědčení, osobních morálních hodnot. Vychází ze stejných etických principů jak v osobním, tak profesionálním životě. Klade důraz na péči o klienta. Problémy, které by mohly vyvstat z takového přístupu v kontextu současné praxe, jsou pracovníkovo vyhoření, nařčení ze stranění určitým klientům, či vytvoření osobního vztahu s klientem.

Radikálnímu sociálnímu pracovníkovi jde v první řadě o změnu. A to změnu těch oblastí sociální politiky, které považuje za nespravedlivé. Resp. změnu zákonů v těchto oblastech. Tento pracovník se taktéž řídí svým osobním přesvědčením, nicméně jeho sílu nevkládá do jednotlivého klienta, nýbrž do celospolečenské změny.

Byrokratický sociální pracovník je ten, který klade na první místo služební postupy, spravedlivé přerozdělování zdrojů, pravidla organizace, za kterou vystupuje atp. V tomto modelu se doporučuje oddělení osobních a profesních hodnot. Je to nutné proto, aby se dotyčný pracovník necítil vinen tím, že v zájmu výše zmíněných priorit, utváří vztah s klientem takovým způsobem, který by pro něj nebyl v osobním životě přijatelný.

Prioritou profesionálního pracovníka jsou práva a zájmy klientů. Klient je vnímán jako aktivní spolupracovník, kterému je umožněna participace na rozhodování o využívání služeb. Profesionální pracovník se řídí etickým kodexem své profese.



Jak upozorňuje Nečasová (2003), téma etiky sociální práce se v české odborné literatuře příliš nevyskytuje. Naopak řada zahraničních autorů etiku sociální práce vnímá jako fenomén, který by mohl být pojítkem mezi jednotlivými oblastmi, které sociální práce zahrnuje. Zvýšený zájem po etice však také vzniká, dle autorčina názoru, jako důsledek různých afér sociálních pracovníků, kteří selhali právě v morální oblasti. Další příčinou je také nedostatek zdrojů plynoucích do sociální oblasti a používání nových technologií (obzvláště medicínských), jež přinášejí etická dilemata pro všechny pomáhající profese.

## Kapitola 3

### Syndrom pomáhajících

Matoušek a Hartl (2003) zmiňují čtyři typy pomáhání. A to pomáhání na prvním až čtvrtém stupni. Pomáhajícími na tom nejnižším čtvrtém stupni jsme my všichni, kteří jednoduše řečeno máme potřebu a chuť – svým příbuzným, známým, či zcela cizím lidem nabídnout čas od času svoji pomoc při řešení jejich problémů. Na opačném konci této stupnice jsou lidé, kteří pomáhání jako takové mají obsaženo v principu své profese – psychologové, psychiatři, terapeuti, sociální pracovníci atp. Pomáhání na druhém a třetím stupni je si svým způsobem blízké. Lidé, kteří pomáhají na tzv. druhém stupni jsou odborníci ve své profesi, kteří se poměrně často setkávají s klienty prožívajícími těžkosti či krize. Jsou to lékaři, učitelé, lektori, policisté, probační úředníci a další profese podobného charakteru. Při výkonu své profese – léčení, učení, lektorování atd. navíc pomáhají svým klientům zvládat problémové situace běžného života. A konečně pomáhání na třetím stupni se týká lidí pracujících v takových zaměstnáních, které jim čas od času přinese setkání s lidmi v nesnázích či krizi – od profese manažerů, personalistů, vedoucích pracovníků až po barmany, kadeřníky apod.

Výše zmínění autoři dodávají, že existuje domněnka, „...že pomáhající profese vyhledávají častěji

*lidé s určitými rizikovými osobnostními dispozicemi...*" (Matoušek a Hartl, 2003, str. 52).

Lidé realizující se v sociálních povoláních, jako jsou např. lékaři, učitelé, vychovatelé, psychologové, sociologové, sociální pracovníci atp., používají při výkonu své profese ten nejcennější nástroj - svou osobnost.

Jejich osobnost je stejná jako osobnosti ostatních lidí. Má své silné a slabé stránky. A právě slabá místa této jejich osobnosti, či její hlubší poruchy spolu s neurotickými potížemi působí jim a potažmo samozřejmě i jejich klientům velké obtíže.

Pojem, který tuto problematiku pojmenovává, zní „syndrom pomáhajících“, nebo též „sociální syndrom“. Pojmy vytvořil psycholog a psychoanalyticky zaměřený psychoterapeut Wolfgang Schmidbauer a označuje jimi specifickou narcistickou poruchu člověka vykonávajícího pomáhající profesi.

*„Základní problematikou člověka se syndromem pomáhajících je sociální fasáda orientovaná na vysoký, strnulý ideál Já. Její fungování je přitom střeženo kritickým, zlým Nadjá. Vlastní slabost a potřebnost pomoci je popírána; člověk se vyhýbá vzájemnosti a intimitě ve vztazích. Orální a narcistické tužby příslušníka pomáhající profese jsou velké, nicméně zcela nebo částečně nevědomé.“* (Schmidbauer, 2000, str. 21 - 22).

Schmidbauer vychází z myšlenky narcistického hladu, který blíže specifikuje jako hlad po vděčnosti a obdivu těch, kterým dotyčný člověk poskytuje pomoc. Hovoří o něm jako o nenasatelném a neuspokojitelném. Člověk si tímto způsobem řeší, často nevědomě, traumata

z dětství. Do hry navíc vstupuje svědomí (morálka), řečeno terminologií psychoanalýzy identifikace s Nadjá, která situaci ještě více komplikuje.

Vnitřní situaci lidí, kteří trpí syndromem pomáhajících, autor přirovnává k obrazu zanedbaného hladového dítěte za nádhernou a pevnou fasádou.

Hovoří o tom, že syndrom pomáhajících je velmi rozšířený, a definuje jej jako neschopnost vyjádřit vlastní pocity a potřeby. Tato neschopnost je součástí osobnostní struktury člověka. Osobnostním rysem je také nedostatek otevřené vzájemnosti mezi pomáhajícím a klientem.

### **3.1 Charakteristické rysy syndromu pomáhajících**

Mezi základní charakteristické rysy, resp. konfliktní oblasti syndromu pomáhajících se řadí: odmítnuté dítě, identifikace s Nadjá, skrytá narcistická potřebnost, vyhýbání se vzájemnosti ve vztazích a nepřímá agrese.

Rys odmítnutého dítěte vychází z raného dětství, kdy dítě bylo většinou nevědomě a nepřímo odmítáno rodiči. Rodiče, resp. vztahové osoby, s ním nebyli schopni jednat s dostatečnou dávkou vcítění a neakceptovali jej takové, jaké bylo. A to proto, že nerozeznali správně jeho potřeby. Rodiče (vztahové osoby) jednali s dítětem a vychovávali jej na základě nevědomých představ ideálů „správného“ chování dítěte, které ovšem mohli být od skutečného prožívání dítěte diametrálně odlišné.

Toto odmítání ze strany rodičů pak dítě řeší identifikací s rodičovským Nadjám. V důsledku jde o to, že v dospělosti takto handikepovaný jedinec, trpící syndromem pomáhajících, cítí nutkání pomáhat druhým, aby necítil své vlastní pocity a potřeby. Vyplňuje tak svou vnitřní prázdnotu, svou neschopnost udělat něco sám pro sebe. Je svědomitý, spolehlivý a obětavý vůči druhým, vůči sobě je nemilosrdný, nespokojený se svými výkony.

Třetím rysem je skrytá narcistická potřebnost až nenasytnost. Jde o důsledek dalšího výchovného postupu z dětství. Děti jsou při výchově vedeny svými rodiči k tomu, aby popíraly své přirozené narcistické potřeby. Dítě a potažmo pak dospělý prožívá otevřené vyjádření svých silných citů jako obtěžující pro ostatní. Nicméně chce být za každou cenu milován, chce neustále získávat toto potvrzení. V důsledku výchovy je však narcistická potřeba popírána a působí skrytě. Projevuje se jako ambivalentní komunikace. Pomáhající se obětuje službě klientovi, aniž by od něj požadoval vděk, nicméně skrytě od něj právě poslušnost a vděčnost očekává. Důležité je ve vztahu ke klientovi nastolit vzájemnost. Mezi ním a klientem musí být jasně formulovaná pravidla spolupráce týkající se rozsahu pomoci, možností a cíle vzájemné spolupráce.

Vyhýbání se vzájemnosti ve vztazích, resp. chybějící vzájemnost ve vztazích, vychází z předchozího bodu. Jde vlastně o vyhýbání se vztahů s lidmi, kteří nepotřebují pomoc. Vztahy na základě vzájemnosti dávání a brání nejsou pro pomáhajícího „přínosné“.

*„Identifikace s altruistickým Nadjám, slabost spontánního, emocionálně prožívaného Já a základní*

*pocit odmítaného dítěte vedou k tomu, že pomáhající se SP<sup>3</sup> nejsou s to vybudovat vztahy, v nichž by oba partneři střídavě zaujímali progresivní a regresivní úlohy.*" (Schmidbauer, 2002, str. 124).

Pátým charakteristickým rysem syndromu pomáhajících je zablokování přímých projevů agrese, resp. nepřímou projevovaná agrese, jež je jedním z možných následků identifikace s Nadjá. Může jít o širokou škálu projevů končících až u neschopnosti odmítnout přání druhých, či se postavit na odpor proti nespravedlivému zacházení. Pomáhající není díky prožité zkušenosti nepřijetí a odmítání z dětství schopen přímo vyjádřit agresi v situacích, které tomu reálně odpovídají, jelikož za každým důrazným NE vidí výraz zakázané agrese. Agrese je tedy vytěsněna a jejímu průchodu se dostává zadostiučinění v situacích a vůči lidem, kteří s původním spouštěčem agrese nemají pranic společného. Tak pomáhající agresivně reaguje vůči rodinným příslušníkům klientů, vůči svým rodinným příslušníkům, kolegům, konkurujícím pomáhajícím a především vůči sobě (nespokojenost se svou osobou, vnitřní napětí, psychosomatická onemocnění).

### **3.2 Altruismus a egoismus**

Dle definice psychologického slovníku (Hartl, 1993) je altruismus nesobecký charakter mezilidských vztahů, který se projevuje myšlením, cítěním a jednáním, jenž bere ohled na ostatní lidi.

Egoismus je označován jako vyhraněné uplatňování osobních zájmů.

---

<sup>3</sup> Schmidbauer (2002) touto zkratkou v textu označuje syndrom pomáhajících.

Lorenz (1992) na základě studování tzv. vnitrodruhové agrese u ryb, ptáků a i některých savců pozoroval vysokou míru této vnitrodruhové agrese u zvířat žijících teritoriálním způsobem života, na rozdíl od těch, která žijí v hejnech, a nemají tak potřebu bránit své území proti příslušníkům vlastního živočišného druhu. Lorenz ovšem také pozoroval vytváření párových vazeb u živočichů žijících teritoriálním způsobem života, na rozdíl od těch, kteří žijí v hejnech. Vypozoroval, že po určitých bojích mezi příslušníky stejného druhu dojde k vytvoření páru, který začne obývat společné území a chrání jej proti dalším „příbuzným“.

Lorenz mezi savci označil člověka za toho, kdo se vyznačuje nejvyšší mírou vnitrodruhové agrese. Člověk je typický teritoriální živočich, který si střeží své území. A to mu umožňuje udělat výjimku a vytvořit párový vztah a své území tak s někým sdílet. Lorenz z toho vyvozuje závěr, že takovéto párové vztahy vznikají na základě přirozené lidské agresivity při ochraně vlastního území. Sobectví (egoismus) lze pak označit za přirozený a v podstatě dobrý.

Vrátím-li se zpět k altruismu, tak o něm autoři hovoří jako o připravenosti *„... přijmout ohrožení vlastního blaha kvůli prospěchu jedince stejného druhu...“* (Hamilton, in Schmidbauer, 2000).

Definice altruismu, kterou předložili Macaulay a Berkowitz (in Nakonečný, 1997) popisuje altruismus jako chování uskutečňované k prospěchu druhého bez anticipace odměn z externích zdrojů.

Schmidbauer (2000) hovoří o tom, že nejdůležitějším zdrojem altruistického chování, jak se

ukazuje, je ochrana potomků. Na příkladech pozorování primátů rozebírá biologické a kulturní, tj. tradicemi předávané, principy altruistického chování a porovnává je s chováním lidí.

*„Naučené způsoby chování jsou vesměs bez vrozeného, v biologické struktuře zakotveného substrátu nemyslitelné. Dědičné vlohy nemohou nikdy být jedinou příčinou biologické struktury... lidské chování je pochopitelné asi pouze tehdy, jestliže předpokládáme, že je motivováno „vrozenými“ emocionálními dispozicemi, „získanými“ emocionálními dispozicemi a spojením obou. Přitom tomu snadno může být tak, že v téže oblasti chování spolupůsobí - nebo si také odporují - soubor geneticky zakotvených dispozic a soubor dispozic získaných identifikací...“ (Schmidbauer, 2000, str. 24 - 25).*

Dochází k závěru, že ve všech podstatných oblastech chování je směrodatná nakonec právě identifikace. Přichází s pojmem „fenokopie instinktů“ a vysvětluje na něm to, že kulturní ideál kopíruje zvířecí instinkt. A to proto, že jak ve zvířecí, tak v lidské společnosti existují principiálně totožné požadavky na přizpůsobení (např. již výše zmíněná ochrana potomstva). Dále hovoří také o tom, že člověk je nastaven získávat v dětství jisté pocitové reakce, které pak budují kulturně určitý typ chování. Pak je možno dosáhnout situace, kdy je člověk schopen se bez problému přizpůsobovat požadavkům, které na něj klade společenství, ve kterém žije. Nejsilnější hybnou silou v životě člověka jsou pak pro něj vztahy s druhými lidmi. Pomocí jejich vytváření a udržování člověk už od raného dětství uspokojuje své potřeby, rozvíjí se, zažívá potřebné množství uspokojujících identifikací.



Pokud ovšem dojde při vývoji člověka k poruchám právě v této oblasti, tj. neschopnost vytvářet dialogy s druhými lidmi, nedostatečné množství potřebných identifikací atp., a jsou-li tyto poruchy chronického charakteru, mohou vést až k poruchám dialogických funkcí. Ty se projevují v osobnosti člověka a hrají u syndromu pomáhajících významnou roli.

Se dvěma regulačními funkcemi osobnosti - egocentrickou a allocentrickou přišel polský psycholog Reykowski (in Nakonečný, 1997). V rámci egocentrické regulace se uplatňuje jedincovo vlastní já, resp. růst jeho vlastního já. Je zaměřená asertivně nebo obranně. Allocentrická, nebo též prosociální regulace je naopak zaměřená na blaho druhých jedinců i celých skupin. Podle tohoto autora je prosociální chování organizováno s ohledem na mimoosobní cíle, člověk tak činí pro vnitřní satisfakci. Jde o regulační vliv systému norem. Tyto normy mají hierarchickou hodnotu, získávají imperativní povahu a vyvíjejí vliv na kontrolu chování. Člověk se pak chová a jedná podle toho, aby to odpovídalo přijaté normě. Toto jednání mu nepřináší materiální zisk či egocentrické výhody, jde o to, že mu přináší zvláštní druh duchovního uspokojení.

Lze konstatovat, že altruistické chování nesouvisí s odměnami z externích zdrojů. Fungují tu jakési vnitřní odměny. Ty mají povahu vyšších citů, tj. emociogenních norem - sociálních, etických, estetických...

Nakonečný (1997) pátrá po odpovědi na otázku, jak se tyto normy stávají emociogenními motivy lidského jednání. Odpovědi nalézá v takových institutech, jako je např. boj za nadosobní dobro. Dalším důležitým

momentem je pohotovost k pomoci. Nakonečný cituje výzkumy různých autorů, ze kterých vyplývá, že např. ochota lidí pomoci je za přítomnosti více lidí slabá (efekt spolupřihlížejícího). Důvodem je to, že lidé vyskytující se ve větší skupině přenášejí odpovědnost jeden na druhého. Také se zjistilo, že lidé, kterým nejsou známy konkrétní důvody jejich pomoci, nejsou k ní tak nakloněni jako ti, kteří přesně ví, proč by měli pomoci. Pohotovost k pomoci také klesá se zvyšováním výloh, jež se k ní váží.

Z četných výzkumů zabývajících se fenoménem poskytování pomoci vyplývá jako nejpřijatelnější hypotéza o rozhodujícím vlivu empatie.

Hartl (1993) definuje empatii jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby.

Heckhausen (in Nakonečný, 1997, str. 248) na základě svých výzkumů dokládá, že *„... empatická emoce vyvolává altruistickou motivaci odstranit nouzovou situaci osoby potřebné pomoci, přičemž síla této motivace je proporcionální k síle empatické emoce... Empatická emoce je vyvolána, když přihlížející přijímá perspektivu nouzí trpící osoby. Síla empatické emoce je multiplikativní funkcí vnímané těžkosti nouzové situace a síly příchyllosti přihlížejícího k nouzí trpícímu (příchyllost zahrnuje lásku a starost vůči nouzí trpícímu).“*

### **3.3 Závěrem o syndromu pomáhajících**

Jak uvádí Matoušek a Hartl (2003), viz citace v podkapitole 4.1, tak podobně hovoří i Schmidbauer (2002), že díky mechanismům syndromu pomáhajícího,

které se u lidí objevují, mohou fungovat v naší společnosti sociální služby.

*„Identifikace s Nadjáj, se všeobecně uznávanými, altruistickými společenskými normami, často podmiňuje spolehlivost, neúnavné nasazení a odpovídající pozice v povolání... nezištnost a sebeobět' jsou stejně jako dříve hodnotami, jež zastává křesťansky orientovaná etika.“ (Schmidbauer, 2002, str. 67)*

Syndrom pomáhajícího je jak pro samotného pomáhajícího, tak pro klienty nebezpečný, pokud zůstává nepoznán v nevědomí. Jak však upozorňuje Schmidbauer (2002), jde o to, abychomom se tímto jevem více zabývali a snažili se jej poznat, nikoliv abychom jej odmítali, resp. abychom odmítali pomáhání jako takové.

Upozorňuje, že hrozí určité nebezpečí. Jako reakce na bližší poznání syndromu pomáhajících může dojít k tomu, že bude chování orientované na pomáhání úplně zapovězeno. Dojde k tomu díky reaktivní formaci proti syndromu pomáhajících. To je situace, kdy pomáhající pracovník již nevidí smysl v empatii a péči o klienta, naopak mu „pomáhá“ řešit situaci tím, že mu jakoukoliv pomoc odmítá. Hyperprotektivní starostlivost vystřídá nezáměr a opovržení.

Jak navrhuje výše zmíněný autor, pomáhající by se měl naučit rozeznávat mezi pomáháním jako obranou – obranou před vlastními úzkostmi a vnitřní prázdnotou, vlastními přáními a potřebami a pomáháním jako aktivitou řízenou já. Léčba syndromu pomáhajících se pak má zaměřit na uvedení altruistického chování do služeb Já, nikoliv ho vynucovat identifikací s Nadjáj.

*„Z Nadjáj se má stát Já... v tomto vyjádření není pomáhání znehodnocováno nebo nahlíženo přezíravě, nýbrž*

*osvobozeno jako to, čím může být: tvořivá, uspokojující činnost, bohatá svými podněty a možnostmi růstu.*" (Schmidbauer, 2002, str. 144).

Pomoci může dobře konstruované vzdělávání lidí pracujících v pomáhajících profesích. Toto vzdělávání by mělo obsahovat prvky emocionální výchovy, sebezkušenosti, hraní rolí a nejrůznější formy skupinově dynamických cvičení. V rámci přípravy na profesi pomáhajícího je totiž kladen důraz především na získávání vědomosti týkající se studovaného oboru. Péči o duševní zdraví, resp. psychohygieně pomáhajících pracovníků není věnována dostatečná pozornost. Tato skutečnost je jednou z příčin bagatelizace a skrývání psychických nesnází a poruch, kdy pomáhající pracovník je ten, kdo naslouchá a řeší problémy klienta, nikoliv ten, který by si mohl „dovolit“ obdobné problémy sám mít. Skryté kouty problému se více odkrývají dalším zjištěním. Pro pomáhajícího je totiž velice obtížné vůbec přijmout eventuálně nabízenou pomoc.

*„... protože k jeho obranné struktuře patří pomáhat druhým na účet vlastních přání pudové povahy, odmítá vlastní potřebnost pomoci a přijímá pomoc nanejvýše ve formě „dalšího vzdělávání“, aby ještě zdokonalil svou schopnost výkonu pomoci.“* (Schmidbauer, 2000, str. 20).

Pomáhající pracovník sice objasní svým klientům nutnost a potřebu akceptovat nabízenou pomoc, sám však není schopen se touto skutečností řídit.

Na četných výzkumech a studiích<sup>4</sup> autor dokládá také tyto skutečnosti: lidé působící v pomáhajících

---

<sup>4</sup> Tyto studie nejlépe dokumentují situaci nejprestižnější z pomáhajících profesí, a to profesi lékařů. Jak upozorňuje Schmidbauer (2000), není důvod se nedomnívat, že u ostatních pomáhajících povolání je tomu jinak.

profesích trpí častěji duševními poruchami než socioekonomicky srovnatelné skupiny obyvatelstva. Častěji také řeší své problémy sebevraždou, s čímž souvisí i zneužívání alkoholu a jiných návykových látek, jelikož mezi závislostí na návykových látkách a sebevražedným jednáním existuje významná souvislost. Důvodem páchaných sebevražd je již zmíněný narušený vývoj ideálu Já a Nadjá, který může, ale nemusí, vyústit ve stavy deprese.

Řešením není vytvořit obraz ideálního bezchybného pomáhajícího. Spíše naopak „...vcitivé chápání slabostí a nedostatků - vlastních i cizích - je právě předpokladem účinné pomoci.“ (Schmidbauer, 2000, str. 14).

Autor vybízí k tomu, aby bylo pracováno s chybami a nedokonalostmi pomáhajících, aby nebyly zatlačovány či odštěpovány. Hovoří o nich jako o potencionálně produktivních.

Ovšem jak upozorňuje Matoušek (2003), syndrom pomáhajících není univerzálním motivem všech pracovníků při práci v pomáhajících profesích.

## Kapitola 4

### Syndrom vyhoření

Jak na obalu své knihy uvádí Rush (2004): *„Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím více světla. Svíčka však zároveň rychleji vyhoří.“* A to je právě princip syndromu vyhoření.

Matoušek (2003) hovoří taktéž o vypálení, vyhoření, syndromu vypálení - anglicky burn-out syndrome. Přibližuje jej jako soubor příznaků vyskytujících se u pracovníků pomáhajících profesí. Příčinou těchto příznaků je dlouhodobá nekompenzovaná zátěž, která vzniká v důsledku práce s lidmi. Těmi konkrétními příznaky jsou pocity beznaděje, obavy, zlost, pokles pracovní motivace, zhoršení výkonu, pokles sebevědomí, odstup od klientů, důraz na formální stránku práce, odmítavé až negativní postoje.

Úlehla (1999, str. 120) syndrom vyhoření popisuje jako... *„soubor příznaků složený ze ztráty zájmu o práci, zklamání, pocitu odmítnutí, neschopnosti, a především ztráty smyslu vlastního počínání.“*

Slovy psychopatologie jde o reakci na dlouhodobě neřešený pracovní stres. Syndrom vyhoření je jednoduše odpovědí organismu na jeho přetížení. Existuje celá řada jednotlivých projevů syndromu vyhoření, které můžeme vymezit jako změny chování v osobě daného pracovníka.

Podmínky a doba jeho vzniku, charakter a síla jeho projevů a také proces vývoje syndromu jsou samozřejmě individuální záležitostí, nicméně v odborné literatuře jsou popisovány určité obecné ukazatele. Těmi jsou

jednak příčiny, resp. podmínky vzniku syndromu vyhoření, a pak také jeho typické projevy a průběh. Z toho ovšem vyplývá, že se dá sestavit jakýsi obecný plán prevence vzniku burn-out syndromu.

#### **4.1 Možné příčiny vzniku syndromu vyhoření**

Rush (2004) dává ve své knize k dispozici svůj vlastní příběh a popisuje na něm deset faktorů, které syndrom vyhoření způsobují. Ačkoliv jejich autor popisuje americké prostředí, které stojí ještě více než to evropské na křesťanském základu - to ostatně dokládají i úryvky z bible, které knihou prostupují, nejsou tyto příčiny nepodobné těm, které popisují naši autoři.

Nebudu jednotlivé faktory blíže rozebírat, ale pokusím se některé z nich dát do souvislosti s názory a pohledy ostatních autorů.

Jedním z nich je pocit nutkání namísto povolání. Rush popisuje situaci, kdy velká spousta lidí nepohlíží na práci, kterou vykonává jako na své povolání, nýbrž cítí k dané činnosti nutkání. Více než konečný záměr díla zajímá tyto lidi činnost samotná.

U Kopřivy (2000) můžeme tento faktor připodobnit k výrazu teror příležitosti. Ten autor vysvětluje jako stav, kdy někteří lidé mají potřebu neustále něco konat, jelikož cítí lákavé příležitosti, které nechtějí nevyužít. Výsledkem pak je, že mají rozpracováno množství aktivit, jež z hlediska časové a energetické náročnosti nejsou schopni dovést do zdárného konce.

Rushova neschopnost přibrzdit je totožná s dobře známým termínem workoholismus.

Jak upozorňuje Kopřiva (2000), nejde pouze o to, že člověk hodně pracuje, jde o nutkavou vnitřní potřebu pracovat. Projevuje se neschopností odpočívat, neklidem v době, kdy člověk nepracuje, myšlenkami neustále zaměřenými na pracovní úkoly.

Dalším z faktorů vzniku syndromu vyhoření jsou nereálná očekávání. Lidé, kteří mají tato očekávání, si neuvědomují hranice svých možností a tím pádem si stanovují nereálné cíle a požadavky. S jejich nedosažením přichází zklamání, naštvanost a frustrace. Snaží se tyto stavy řešit větším množstvím práce a ocitají se tím pádem v začarovaném kruhu. Nejsou s to neustále se vzdalující cíle naplnit.

Matoušek a Hartl (2003) hovoří o tom, že lidé, kteří očekávají od práce plnou seberealizaci, či dokonce ztotožní práci a své soukromí, bývají postiženi syndromem vyhoření častěji než lidé, pro které práce nepředstavuje tak silnou náplň jejich života.

Lidé také přizpůsobují svou práci svým očekáváním, nebo dokonce mění postoj k práci podle podmínek, v nichž pracují. (Cherniss, in Matoušek a Hartl, 2003).

Kopřiva (2000) popisuje další faktor, resp. možnou cestu, která bývá také příčinou syndromu vyhoření. Je jí ztráta ideálů. Uvádí ji známým mottem „Ten kdo hoří, může vyhořet.“ Lidé se povětšinou vrhají do práce s nadšením, zvláště tehdy, začíná-li pro ně něco nového – po ukončení studia, při nástupu na nové pracovní místo. Práce je baví, je pro ně smysluplná, často tito lidé pracují přesčas či více, než je jejich pracovní povinností.

*„Postupně však narůstají potíže. Mnohé z velkolepých cílů se oddalují, mnohé se ukážou jako*



*nedosažitelné. Zdá se, že k revolučním změnám nedojde. Ztráta důvěry ve vlastní schopnosti jde ruku v ruce se ztrátou smysluplnosti práce samé – jen pokračující velké zatížení pomáhá od negativních myšlenek. Avšak zatížení víc a více vyčerpává, nakonec vede k vyhoření. Povolání ztratilo veškerý smysl.” (Kopřiva, 2000, str. 101).*

Ze zkušeností výše uvedených autorů vyplývají i další možné příčiny. Např. snaha pracovníka udělat si všechno sám, která úzce souvisí s jeho přílišnou soustředěností na detaily. Také přehnané zabývání se druhými lidmi a jejich problémy je uváděno mezi rizikové faktory.

Nicméně Matoušek a Hartl (2003, str. 56) podotýkají, že *„... pomáhající profese vyžaduje, aby pracovník našel optimální stupeň osobní angažovanosti na osudech klientů; bez schopnosti pracovníka osobně se angažovat je kvalitní sociální služba nepředstavitelná.”*

Také může být příčinou špatný tělesný stav, resp. dlouhodobé zanedbávání tělesné schránky, v jehož důsledku je pak člověk zranitelnější také po stránce psychické a emocionální.

Matoušek a Hartl (2003) i Rush (2004) přikládají při definování podmínek vzniku syndromu vyhoření velký význam tomu, jakým způsobem je zajišťováno pracovníkovo fungování v organizaci. Tím je myšleno, kolik je věnováno pozornosti jeho potřebám a osobnímu rozvoji, zda existuje systém vzdělávání a odměňování pracovníků, systém zaškolování nových pracovníků. Důležitým sledovaným kritériem také je, zda mají zaměstnanci možnost účastnit se supervizí a jakým způsobem

supervize probíhají. Oba kladou důraz na podporu tvořivých pracovníků, kterým příliš rutinní a byrokratické postupy způsobují frustraci vedoucí až k syndromu vyhoření. Také počet klientů, kterým má být daný pracovník za určité období k dispozici, může ukázat, jakým způsobem organizace ke svým zaměstnancům a jejich povinnostem přistupuje.

Rush (2004) upozorňuje ještě na jednu nezanedbatelnou skutečnost. A tou jsou technologické informace, resp. zaměstnancův pocit nedostatečnosti z důvodu chybějících technologických informací. Tento pocit se pravděpodobně více dotkne člověka, který pracuje ve svém oboru déle, než např. čerstvého absolventa vysoké školy. Ten sice nemá takové znalosti a zkušenosti z oboru, ale v oblasti informačních technologií je na tom z logických důvodů podstatně lépe. Je pak na zaměstnavateli - organizaci, jakým způsobem tento handicap pomůže vyrovnat tak, aby se dotyčný zaměstnanec necítil pokud možno zbytečně, popř. nedostatečně. Nejenom technická, ale i psychologická podpora ze strany organizace je v tomto případě na místě.

#### **4.2 Typické projevy a důsledky syndromu vyhoření**

Kopřiva (2000) řadí k jeho hlavním projevům deprese, lhostejnost, cynismus, stažení se z kontaktu, ztrátu sebedůvěry, časté nemoci a tělesné potíže. Zdůrazňuje, že se nejedná o obyčejnou únavu, kterou při své práci zažívají zcela přirozeně lidé různých profesí, nevyjímaje pomáhající pracovníky. Důležitým rozlišovacím ukazatelem, zda jde o syndrom vyhoření či

přechodnou krizi, únavu atp. je to, jestli pracovník má, resp. nemá, pochybnosti o smyslu vlastní práce.

Matoušek a Hartl (2003) pak jeho projevy rozpracovávají o trochu více. Ve vztahu ke klientům hovoří o vyhýbání se kontaktů s nimi (např. i preferencí administrativních činností před činnostmi vyžadujícími kontakt s klienty), o neangažovaném vztahu a o stavění klientů do pozice „případu“ či dokonce „přízraku“. Ve vzácných případech může docházet i k různým jejích zneužíváním.

Ve vztahu k přizpůsobení se situaci poukazují na ulpívání na standardních a zavedených postupech, na ztrátu citlivosti pro potřeby klientů a na chybějící tvořivost a angažovanost.

Jako další typické projevy syndromu vyhoření zmiňují důraz na pracovní pozici a služební postup, na finanční ocenění a další výhody plynoucí ze zaměstnání.

Ve vztahu ke svým kolegům se pracovník stává nekomunikativním, popř. i konfliktním. Převládají u něj pocity skepse, vyčerpání, depersonalizace.

Rush (2004) na problematiku projevů syndromu vyhoření pohlíží z hlediska vnitřních a vnějších symptomů postižené osoby.

Mezi vnější symptomy, kterým přiznává charakteristiku prvních signálů problému, řadí jedincovu narůstající aktivitu, aniž by se však zároveň zvyšovala jeho produktivita, dále podrážděnost, fyzickou únavu a neochotu riskovat.

Vnitřními symptomy, které dle jeho názoru poskytují nejpřesnější údaje potřebné ke stanovení problému syndromu vyhoření, má na mysli ztrátu odvahy,

objektivnosti, osobní identity a sebeúcty, emocionální vyčerpanost a celkově negativní duševní postoj. Vnitřní symptomy jsou zpravidla předchůdci symptomů vnějších, nelze je však zpočátku vyzorovat, tím pádem je obtížnější je určit.

Existuje nespočet důsledků tohoto problému, které ovlivňují různorodé oblasti pracovníka života. Změny se projevují v jeho práci, na jeho zdraví, v osobním životě při plnění partnerské či rodičovské role. Míra, jakou je člověk tímto syndromem zasažen, se odráží v hloubce a délce trvání těchto změn. Odborná literatura opět uvádí obecné důsledky, které ve větší či menší míře postihují naprostou většinu těch, kteří jsou syndromem vyhoření postiženi.

Rush (2004) vyjmenovává pět nejčastějších důsledků: ztráta smyslu života, ztráta pozitivního vnímání sebe sama, pocit osamocení, pocit zášti a hořkosti a konečně pocit beznaděje.

Lidé, kteří na začátku této cesty byli cílevědomí, plní energie, nápadů, nadšení a pozitivních myšlenek, po zasažení burn-out syndromem marně hledají smysl činností, které dělají. Přestávají věřit svým schopnostem a nápadům, chybí jim nadšení pro práci, cítí se osamělí a bez podpory okolí. To vše s sebou přináší hořkost a zášť, které směřují jak vůči sobě, tak vůči druhým lidem. Často neoprávněně obviňují ze svého neúspěchu okolí, jelikož bývají zaslepeni vůči svým vlastním chybám a nedostatkům.

### **4.3 Možnosti prevence**

A co je tedy možno udělat pro to, aby ke stavům vyhoření docházelo co možná nejméně? Co pro sebe může udělat každý člověk sám? A jak může organizace ochránit pracovníky před tímto syndromem? A je to vůbec v jejích silách?

Prevenčí syndromu vyhoření je poctivá příprava na profesi pomáhajícího a zodpovědný výkon této profese. A nejenom zodpovědný přístup k úkolům vůči klientům a organizaci, za kterou pracovník vystupuje, ale také přijmutí zodpovědnosti za sebe samého.

Co konkrétního tedy může udělat člověk - pracovník sám pro sebe a co by samotná organizace měla činit v zájmu prevence syndromu vyhoření pro své pracovníky?

#### **4.3.1 Prevence v rukách pracovníka**

Pro pomáhajícího pracovníka je důležitým zdrojem energie, tedy motorem dění, jeho vlastní tělo.

Kopřiva (2000) jej v této souvislosti nazývá středem našeho osobního prostoru. Přiznává mu dvě funkce - zdroj poznání a zdroj energie.

Hovoříme-li o tělu jako o zdroji poznání, je namístě uvést, že tělo je jedním ze dvou poznávacích kanálů. Tím druhým je rozum.

Tělo jako zdroj poznání zprostředkovává dění kolem nás, poznáváme jím svět. Právě v mezilidské komunikaci je jeho přínos velmi užitečný - umožňuje nám získat důležité informace o tom, jak na nás druhý člověk působí. A je pak už je na nás, jak s těmito informacemi budeme dál pracovat.

*„Je velmi důležité, aby pomáhající rozvíjel své tělové vnímání, aby bydlel v těle jako ve svém domově. Ze dvou důvodů: protože tělo je důležitým nástrojem poznání a protože tělo je zdrojem energie.“ (Kopřiva, 2000, str. 94)*

Jde však o to, aby tělo nebylo bráno pouze za předmět vlastnictví - tedy mám tělo, slouží mi, já se o něj více či méně dobře starám... Jde o to, aby tělo přestalo být naším (pracovníkovým) majetkem, ale stalo se naší (jeho) podstatou.

Druhým poznávacím kanálem je, jak bylo řečeno již výše, rozum. V dnešním racionálně fungujícím prostředí nezastupitelný zdroj informací a spojení se světem.

Důležité je, aby se tělo s rozumem doplňovaly, co víc, aby se jeden s druhým dokázaly spojit a fungovat současně.

V souvislosti s pomáhající profesí se snažím přiblížit tzv. focusing. Tento pojem pochází z anglického „to focus“ - zaměřit se, zaostřit, vzít do ohniska. Je to metoda, kterou na základě dlouhodobé analýzy tisíce psychoterapeutických sezení vypracoval psychoterapeut Eugene Gendlin. Jde o jednoduchou techniku, pomocí které se má člověk, zjednodušeně řečeno, naučit porozumět svým tělesným pocitům a stavům a pojmenovat je.

Gendlin hovoří o tzv. cítěném smyslu. To je všechno, co si spojíme s určitou osobou, situací či událostí. Je to neurčité tělesné cítění, které v nás ona osoba, situace či událost vyvolá. Nejedná se ovšem o emoci. Cítěný smysl je situace, kdy něco prožíváme, ale dosud to neumíme výstižně pojmenovat.

Metoda focusingu není určena výhradně pro lidi pracující v pomáhajících profesích. Je jasné, že může být užitečná komukoliv. Nicméně je obzvláště přínosná pro ty, kteří se při výkonu své profese dostávají do kontaktu s klienty a setkávají se při práci s nimi s vlastními obtěžujícími a negativními pocity.

Nesmíme ovšem zapomínat, že tělo není pouze zdrojem poznání, ale je to také zdroj energie. Pro pomáhajícího pracovníka je podstatné, aby ji měl vždy potřebné množství. To znamená, aby byl schopen šetřit svými silami a dokázal je bezpečně obnovovat.

Hospodařením s energií se zabývá učení tzv. reichovských škol<sup>5</sup>. Určitou alkálií je žít v těle a uvědomovat si jej při každodenních činnostech.

Jde o fakt, že spoustu činností, které dennodenně provádíme, děláme pouze mechanicky. Plně se na ně nesoustředíme. Učení reichovské školy nás však nabádá, abychom i ty nejtriviálnější činnosti - např. chůze do schodů, mytí nádobí, obědvání atp. dělali s plným nasazením - s prožitkem svého vlastního těla. Tím napomůžeme k obnovení kontaktu se sebou.

To, že provádíme tyto věci mechanicky je zapříčiněno také tím, že se snažíme ušetřit čas a děláme proto několik činností najednou. Předpokládám, že si každý určitě někdy vyzkoušel, pokud to ovšem běžně nedělá, pracovní trojúhelník: odpovídání na e-mail, malá svačina a telefonát.

---

<sup>5</sup> Reichovské terapeutické školy dostaly název po vůbec prvním psychoterapeutovi, který se důsledně věnoval práci s energií, po Wilhelmu Reichovi. Jeho velkým vzorem byl Sigmund Freud, od jehož učení - psychoanalýzy se postupně začal vzdalovat. Neřešil potíže pacientů odkrýváním jejich dětských sexuálních fantazií, ale zajímal se naopak o jejich současné sexuální prožívání. Jejich neurotické potíže pak řešil úpravou proudění energie v těle pacienta. Používal k tomu při sezeních různé cviky a masáže.

Energií tělu dodávají také pomalé pohyby částmi těla, na něž se plně soustředíme.

Poslední zmínka zásady žít v těle je o pravidelném volném dýchání. Existuje spousta technik o správném hlubokém pravidelném dechu. Většina z nich vychází z jógy. Rozbor otázky „co je to jóga“ nepatří do tohoto textu, takže jen krátce: jóga je spojení, integrace, harmonie těla a duše individuální s duší Universální. Vychází z východní filozofie zákona Karmy (osudu). V souvislosti s osobou pomáhajícího pracovníka a syndromu vyhoření se bude jednat o tělesná a mentální cvičení zaměřená na relaxaci, na oživení a zvědomění těla. Jóga harmonicky rozkládá uvolněnou energii uvnitř těla. Na rozdíl od reichovské psychoterapie, jejímž cílem je uvolněnou energii přeměnit v emoční výraz.

Doposud jsem operovala s myšlenkou, že člověk, který vykonává pomáhající profesi, je o energii připravován. Samozřejmě tak jako téměř vše v lidském životě nabízí dvě strany mince, i pomáhající profese není jenom odběratelem energie, nýbrž i jejím dodavatelem. Nicméně faktem zůstává, že spíše je více těch, kteří jsou o energii takto připravováni.

Vracím se nyní k výše položené otázce. Co konkrétního může pracovník udělat sám pro sebe, aby eliminoval riziko vzniku syndromu vyhoření a potíží jej doprovázejících?

V rámci péče o své tělo by se měl naučit zacházet se stresem. Jak uvádí Hartl (1993), stres je nazýván chorobou století. Obecně je tento termín používán pro nepříjemně pocíťované situace; z psychologického hlediska jde o nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede k trvalé stresové reakci a ústí ve tkáňové



poškození, k poruše adrenokortikálních funkcí a k psychosomatickým poruchám.

Kopřiva (2000) vyjmenovává oblasti, které při prevenci a zvládnání stresu hrají hlavní roli. Mezi ně řadí životní styl, mezilidské vztahy a přijetí sebe samého.

Zásady zdravého životního stylu jsou v dnešní době probírány z tolika různých pohledů, že je jen na konkrétním člověku, jaký směr a styl si zvolí a bude se jím pokud možno řídit. Nedílnou součástí zdravého životního stylu v praktickém životě by jistě měly být i kvalitní mezilidské vztahy tvořící zázemí pracovníka rodinného a osobního života. Tedy vyvážené vztahy s partnerem, rodiči, dětmi, širší rodinou, přáteli atp.

Podstatou vztahu pracovník - klient je akceptace klienta ze strany pracovníka. To ovšem elementárně závisí na tom, jak pracovník přijímá sám sebe. Pokud my sami budeme odmítat určité naše vlastnosti, nebudeme pak schopni plně akceptovat i klienta, který bude nositelem stejných či podobných rysů. Je důležité, aby se měl pracovník rád takový, jaký je. Aby se přijímal celistvě, bez výhrad. Jenom tak bude moci nahlížet i na své potenciální klienty, jenom tak bude schopen s nimi pracovat a dosahovat společně vytyčených cílů.

Úlehla (1999) se zamýšlí nad podmínkami, které přispívají ke zvyšování pracovního stresu. Jsou jimi míra pracovního nasazení ve smyslu zaujetí pro řešení problémů klientů bez ověřování zájmu klientů o toto nasazení. Dále také nejistota, úzkost a současně snaha obstát, které čím jsou silnější, tím je větší pravděpodobnost, že dojde k vyhoření. A konečně Úlehla míní, že větší nebezpečí stresu a syndromu vyhoření

hrozí těm pracovníkům, kteří v rámci své profese pracují s klienty dlouhodobě.

Nejúčinnější prevencí vzniku těchto potíží je to, aby pracovník dbal na jasnou komunikaci s klientem. Důležité je, aby byl klient informován o pracovníkových kompetencích a možnostech, na druhou stranu pracovník by si měl být vědom hranic a možností klienta. Jakým způsobem k tomu může přispět sama organizace, jejímž jménem pracovník vystupuje, se pokusí odpovědět následující podkapitola.

#### **4.3.2 Prevence v možnostech organizace**

Z výše uvedeného textu vyplývá, že je velmi důležité, aby si zodpovědnost za prevenci syndromu vyhoření uvědomoval především pracovník sám. Nicméně organizace, ve které člověk pracuje, ať už jako profesionál či dobrovolník, k tomuto poznání a k prevenci samotné může nemalou mírou také přispět.

Organizace, která si je vědoma rizik a možných dopadů burn-out syndromu by měla mít, vycházím-li ze Standardů kvality sociálních služeb, ošetřeny především tyto oblasti: metodiku výběru a zaškolování nových pracovníků; kvalitní pracovní podmínky a pravidla, tzn. jasný systém oceňování (odměňování) a kompetencí (jasná a respektovaná vnitřní pravidla pro všechny oblasti práce); definování organizační struktury, ze které vyplývají oprávnění a povinnosti jednotlivých pracovníků; uplatňování programu dalšího vzdělávání pracovníků a konečně oblast supervize, tedy podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka, který řeší

problémy zaměstnanců vznikající při výkonu jejich zaměstnání.

Vzpomenu-li nápis na obalu Rushovy knihy zmíněný na začátku této podkapitoly, pak burn-out syndrom nastává v okamžiku, kdy v člověku vyhasne to, co mu dodávalo sílu pracovat. Je tedy v zájmu jak samotného pracovníka, tak organizace, svými postoji a konkrétními postupy živit toto světlo.

## **Kapitola 5**

# **Možnosti podpory práce pomáhajících pracovníků**

V následující kapitole se zmíním o možných a zároveň zcela zásadních formách podpory práce pomáhajících.

Chceme-li, aby pomáhající pracovník byl schopen uplatňovat kompetence plynoucí z jeho profesionální role, musíme mu poskytnout dostatečně kvalitní formy podpory. Jejich výběr a způsob provedení se pak odrazí jednak v pracovníkově přístupu ke klientům a k organizaci, za kterou vystupuje, ale také v přístupu k sobě samému a ke své profesi.

Konkrétně v Etickém kodexu sociálních pracovníků je zmíněna zodpovědnost pracovníka za soustavné celoživotní vzdělávání a výcvik, jako základ pro udržení stanovené úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy a dilemata.

Jak uvádí Kopřiva (2000), výcvik a supervize jsou dvě cesty, jak může pomáhající pracovat na svém vztahu ke klientům.

### **5.1 Supervize**

Slovo supervize se skládá ze dvou latinských slov: super (nad, přes, nej-) a vize (pohled).

Kopřiva (2000) vysvětluje význam slova supervize. Uvádí, že do češtiny toto slovo přišlo z anglického „supervision“. Překládáme ho jako dozor, dohled, řízení, kontrolu. U nás se však termínu supervize užívá více než ve smyslu „kontrolu“, ve smyslu „nadhledu“.

*„K získání nadhledu potřebuje pracovník pomoc sám pro sebe. Potřebuje někoho, s nímž si o tom může povídat, tedy supervizora, čili toho, kdo pomáhá získat nadhled neboli supervizi.“ (Úlehla, 1999, str. 117).*

Záleží ovšem velmi na tom, o jaké supervizi hovoříme, resp. jaký obor, který se supervizí pracuje, máme na mysli.

Jak uvádí Kopřiva (2000), např. v psychoterapii je supervize nedílnou součástí profesionálního vzdělávání<sup>6</sup>. S kontrolou a řízením tu supervize nemá nic společného. Totiž úkolem supervize v psychoterapii je pomoci supervidovanému řešit problémové situace, které vyvstávají při jeho práci s klienty, a to na základě učení se složitým psychoterapeutickým poznatkům.

V sociální práci je pak pojetí supervize poněkud odlišné. Supervize zde také slouží jako jeden z nástrojů vzdělávání pracovníků, ale vedle toho může supervize obsahovat i prvky kontroly a řízení, a to zejména tehdy, když je supervizor zaměstnancem organizace, jejíž pracovníci se supervize účastní. Jeho logickým úkolem vyplývajícím z pozice zaměstnance, je napomáhat dosahování cílů organizace. V jeho kompetenci může být např. i samotné hodnocení pracovníků.

### **5.1.1 Funkce a formy supervize**

Matoušek (2003, str. 231) supervizi ve Slovníku sociální práce definuje jako *„... kvalifikovaný dohled*

---

<sup>6</sup> Supervize se v psychoterapii dělí na kvalifikační a průběžnou. Kvalifikační je součástí výcviku, který směřuje k získání určité kvalifikace, zatímco průběžná je využívána jako pomocný nástroj k již probíhající praxi odborníka. (Kopřiva, 2000).

*nad průběhem programu nebo projektu zaměřený na kvalitu činnosti pracovníků (profesionálů či dobrovolníků).“*

Kolářková (2003) v ní spatřuje celoživotní formu učení, která je zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí pracovníků (supervidovaných). Je při ní kladen důraz na aktivaci jejich potencionálu v podmínkách bezpečného a tvořivého prostředí.

Kopřiva (2000) supervizi přibližuje jako zavedenou složku profesionální praxe v psychologickém poradenství a psychoterapii. Chápe ji jako metodu reflexe vlastního profesionálního jednání konkrétního odborníka. Díky konkrétním praktickým problémům, které se v jejím rámci řeší, v ní vidí vhodnou metodu učení dospělých.

Baštecká (1999) v supervizi spatřuje metodu, která pomáhá pracovníkovi pochopit, co brzdí jeho porozumění s klientem a co ho může účinně chránit před syndromem vyhoření. Obsahuje obě složky, jak nadhled (podporu), tak dohled (řízení).

Jak zdůrazňuje Úlehla (1999), supervize nesmí bolet. Stejně tak, jako práce pomáhajícího nesmí přinášet bolest klientovi. Stejně tak, jako je klient ten největší odborník na svoje potíže, svůj život, je i pomáhající tím nejerudovanějším odborníkem na svoji práci.

Jak uvádí Kolářková (2003), v České republice se supervize jako metoda zaměřená na zvyšování kvality a profesionality práce nejprve objevila jako povinná součást psychoanalytického výcviku v 60. letech minulého století. O deset let později J. Skála a J. Růžička zajišťovali pro absolventy psychoterapeutických výcviků SUR tříletou supervizi. Skála pak pokračoval v 80. letech s balintovskými skupinami v oblasti

vězeňství a soudnictví. Až v roce 1995 se konala pod taktovkou Pražského psychoterapeutického institutu konference o supervizi.

Vedle psychoterapie se supervize využívá i v jiných oborech. Systematicky se prosazuje především v sociální práci. Jedním z prvních pracovišť v oblasti sociálních služeb, kde supervize našla po roce 1989 své nezastupitelné místo, bylo Středisko křesťanské pomoci Diakonie ČCE v Praze. Své koncepty supervize ke své práci využívají také dobrovolnické programy, linky důvěry atd.

Odborníci přiznávají supervizi přinejmenším tři funkce: vzdělávací, podpůrnou a řídicí. Někdy je jmenována ještě funkce čtvrtá - zprostředkování při řešení konfliktů. (Matoušek, 2003).

Koláčková (2003) popisuje snahu řady autorů vytvořit typologii supervize. Shoda mezi nimi panuje ve vzdělávací a podpůrné funkci. Prioritu supervize totiž odborníci spatřují v profesionálním rozvoji pracovníků - rozšiřování jejich dovedností. Souběžně s tím vidí v supervizi pomoc pro pracovníky, kteří řeší obtížné případy své praxe, a také podporu při zvládnání pracovního stresu. Jde o to, aby pracovníkovi byla poskytnuta maximální možná podpora při zvládnání těžkostí plynoucích z výkonu jeho profese.

Vzdělávací funkce supervize je velmi důležitá také u studentů a začínajících pracovníků. Zde supervize slouží k tomu, aby jim přibližovala propojení teorie s praxí, formovala a upevňovala stavbu profesionálních postupů.

Řídící funkce byla zmíněna již výše, v souvislosti s odlišným pojetím supervize v sociální práci oproti psychoterapii.

Jak také zmiňuje Koláčková (2003), nakolik by měla mít řídící funkce supervize legitimní ráz, nepanuje mezi odborníky obecná shoda. Pro supervizi, která je přímým nástrojem řízení a kterou eventuálně provádí přímý nadřízený supervidovaného v roli supervizora, je užíván název administrativní supervize. Odpůrci tohoto modelu argumentují bezpečím a mírou otevřenosti, která může být v důsledku takového uspořádání principiálně narušena.

Co se týká forem supervize, podle počtu supervidovaných a způsobu provedení, rozlišujeme supervizi individuální a skupinovou.

V rámci individuální formy supervize jde o reflektování a podpoření profesionálního fungování pracovníka a o jeho další rozvoj. Cílem skupinové supervize je profesionální rozvoj jednotlivců v kontextu skupiny. Výhodou skupinové supervize oproti supervizi individuální je to, že se jednotliví členové mohou od sebe navzájem učit a podporovat se, poskytovat si zpětnou vazbu (pozitivní, ale také negativní).

Podtypem skupinové supervize je supervize týmová, která se týká celého pracovního kolektivu organizace bez ohledu na kompetence a pracovní pozice jednotlivých osob. Je zaměřena na efektivitu práce týmu, resp. organizace.

Koláčková (2003) jmenuje další formy supervize. Jsou jimi vzájemné konzultování dvou kolegů (musí existovat dohoda, kdo je supervizor a kdo naopak supervidovaný), dále intervize (setkání podobně funkčně



postavených spolupracovníků, kde nikdo není supervizorem) a konečně autovize (označovaná též auto- či sebesupervize; jedná se o sebereflexi pracovníka, kdy dotyčný klade sám sobě otázky týkající se zvoleného pracovního postupu, pocitů, které v něm klient vyvolává atp., a hledá na ně odpovědi.

Podle kritéria intenzity a pravidelnosti lze hovořit o supervizi pravidelné, příležitostné a krizové.

Z hlediska pozice supervizora vůči instituci pak rozeznáváme supervizi interní a externí.

### **5.1.2 Balintovská skupina**

Není možné nezmínit jednu z klasických metod supervize, tzv. balintovskou skupinu. Na základě prvků a myšlenek právě balintovské skupiny pracují i dvě skupiny osobních asistentů v rámci projektu Kámoš.

Balintovská skupina (Kopřiva, 2000; Koláčková, 2003) je velmi oblíbenou a užívanou metodou. Pochází z Anglie a původně byla určena pro lékaře, jelikož její „otec“ Michael Balint byl sám lékař a také psychoanalytik.

Jak uvádí Koláčková (2003), balintovské skupiny se řadí k jednomu vůbec z prvních systematických postupů, které předjímaly současné pojetí supervize v západním světě.

Balintovská skupina je jednou z forem skupinové supervize, která se zaměřuje na to, jak klient svými očekáváními utváří vztah mezi sebou a pomáhajícím. (Matoušek, 2003).

Balint vyšel v 50. letech minulého století z myšlenky, že pacient, který je při své léčbě aktivní, má větší naději na uzdravení než ten, který jen pasivně přijímá léčbu určenou lékařem. K získání aktivního postoje, tedy chuti bojovat a udržet si naději a víru ve své uzdravení, je velmi důležitá osobnost lékaře. Ten by neměl vidět pacienta jen v rámci jeho nemoci, ale měl by ho vnímat celistvě. Ovšem práce lékaře je jedním z mnoha typů práce s lidmi a je obecně známo, že právě práce s lidmi přináší vztahové problémy a konfliktní situace. Proto je povinností lékaře naučit se pracovat se svými emocemi a pěstovat vztahy mezi ním a pacienty.

Od šedesátých let minulého století se balintovské skupiny rozšiřují i do dalších pomáhajících oborů. Využívají je psychoterapeuti, pedagogové, zdravotníci, sociální pracovníci.

Postup práce v balintovské skupině, která by měla čítat 6 - 12 osob, se skládá z pěti fází, jež za sebou následují v přesném časovém sledu. Jednotlivá setkání jsou vždy předem jasně domluvena. Na začátku setkání jsou členové skupiny vyzváni vedoucím (supervizorem), aby dali k dispozici problém, který by chtěli takto řešit. Zpravidla jsou k dispozici tak 3 - 4 problémy. Na základě demokratického hlasování je pak vybrán jeden z nich, kterým se bude skupina zabývat.

Následně dochází k expozici případu. Tedy člověk, jehož problém byl vybrán, se jej snaží přednést ostatním. Nejsou důležitá objektivní data, ale naopak subjektivní stránka problému, tedy pocity předkladatele případu, jeho vnitřní konflikt související s exponovaným případem.

Druhou fází jsou otázky ostatních členů skupiny. Ti se na jejich základě snaží přiblížit okolnosti, které jim více objasní to, co se dělo v pomáhajícím, klientovi a dalších zúčastněných osobách.

Třetí fází jsou pak fantazie. Předkladatel problému pouze naslouchá, neodpovídá, nekomentuje. Skupina sděluje předkladateli, co ji k případu napadá. Členové vytvářejí fantazie o citech a vztazích jednotlivých aktérů předkládaného příběhu. Smyslem je, aby šlo opravdu o fantazie, aby jednotliví členové pracovali s tvořivostí a intuicí, aby se vyvarovali praktických rad a návrhů řešení.

Ty přicházejí na řadu až ve čtvrté fázi. V ní je opravdu úkolem skupiny navrhnout předkladateli praktické náměty k řešení. Účastníci vyjadřují, jak by oni řešili daný problém na místě předkladatele. Ten je opět pasivní, neodpovídá, pouze naslouchá.

Poslední fáze balintovské skupiny je opět v rukou předkladatele. Je nazývána vyjádření protagonisty. Ten, který problém předložil, se nyní vyjadřuje k otázkám, které mu byly kladeny, k fantaziím a praktickým radám. Zaměřuje se především na to, co pro něj bylo užitečné. To, co pro něj užitečné nebylo, ponechává bez komentáře.

Smyslem celého procesu není najít objektivní pravdu a společnými silami vymyslet to nejlepší řešení problému. Celou dobu jde o to, ukázat předkladateli různé úhly pohledu na předestřený problém a tím pádem také různé možnosti dalších postupů a řešení. Předkladatel problému je ten, který nakonec rozhodne, jak bude ve věci dále postupováno.

Kopřiva (2000) připomíná, že úroveň práce v balintovské skupině, stejně jako ve většině dalších supervizních technik, je nepříznivě ovlivňována, pokud se v ní vyskytuje více účastníků z jednoho pracoviště. Ti se totiž, aniž by si to mnohdy uvědomovali, postupem času při vybírání svých případů stylizují. Na druhou stranu je dlouhodobá účast v balintovské skupině pro jedince velkým přínosem – působí ve stejném směru jako sebezkušenostní skupina, jelikož podporuje sebereflexi.

### **5.1.3 Supervizor, supervidovaný a organizace**

Kopřiva (2000) uvádí funkce supervizora v sociální práci. Jeho prvořadým úkolem je pomáhat zaměstnancům (soc. pracovníkům) ve smyslu řešení konkrétních problémů ve vztahu ke klientům, ve vztahu ke spolupracovníkům, k organizaci, ve které pracují, ve vztahu k jiným spolupracujícím organizacím. Jeho úkolem je taktéž zapracování nového pracovníka a je-li potřeba ošetřuje i odchod pracovníka z organizace. Jedním z úkolů supervizora je také kontrola a řízení, jak již bylo naznačeno výše v souvislosti s tzv. administrativní supervizí.

Supervizor, jehož těžištěm práce je naopak vzdělávání bez jakékoliv kontrolní funkce, je v sociální práci někdy nazýván konzultant. Poskytuje své služby většinou na individuální bázi pracovníkům s vyšším vzděláním.

Vztah, který mezi supervizorem a supervidovaným(i) vznikne, by měl být v ideálním případě prostředím pro rozvoj supervidovaného, resp. supervidovaných

v interakci se supervizorem, a to i v případě, že supervizor naplňuje především řídicí funkci supervize.

Koláčková (2003) přibližuje nejčastější rizika supervize, ke kterým řadí zneužití pozice, kdy supervizor v pozici zkušenějšího odborníka může podlehnout vidině spatřovat sám sebe jako superexperta. Dále jmenuje snižování požadavků na supervidované, které vzniká jako důsledek spojení s nimi. Rizikem je také uzavření aliance se supervidovaným proti jeho klientovi, spolupracovníkům či organizaci, jehož příčinou je nevyjasněná zakázka a nedodržení hranic. V neposlední řadě nebezpečí přináší neuvědomovaný a nezpracovaný přenos a protipřenos, nevyjasněné role, špatně uchopené procesy skupinové dynamiky. V problém může narůst i postupné zanedbávání potřeb supervizora.

V EU jsou obecně závazná kritéria EAS (European Association for Supervision). Tato kritéria se dotýkají supervizorových osobnostních charakteristik a předpokladů, profesionálních schopností a znalostí. Definují standardy a etické zásady supervize.

V České republice je jedinou organizací, která získala v roce 2003 akreditaci od EAS, občanské sdružení ČIS – Český institut pro supervizi.

Další institucí, která provádí vzdělávací programy v supervizní oblasti, je např. občanské sdružení Remedium Praha. V ČR však neexistuje jednotný systém akreditace supervizorů.

Supervizor uzavírá se supervidovaným, resp. skupinou supervidovaných, dohodu o spolupráci. Tato dohoda je nazývá supervizním kontraktem.

Hewson (in Koláčková, 2003, str. 363) říká, že supervizní kontrakt formuje „... sjednaný a vzájemně respektující vztah, v němž obě strany chápou své úkoly, funkce a povinnosti a v němž je prvořadým úkolem profesionální rozvoj supervidovaného, přičemž je zajištěna péče a ochrana klienta... jde o facilitující vztah, vyžadující aktivní, promyšlenou účast obou stran.“

Zmíněná autorka hovoří o nutnosti supervidovaného být si vědom své odpovědnosti za cíle, které jsou v kontraktu obsaženy. Supervizor na druhé straně musí mít jasno v tom, zda je ochoten na těchto cílech se supervidovaným pracovat.

Inskipp (in Koláčková, 2003) přibližuje problematiku tzv. skrytých zakázek. Jde o situaci, kdy supervidovaný přijde do supervize s problémem, který chce řešit, nicméně s výsledkem je nespokojen, jelikož skutečný problém, který by byl býval vhodný k řešení, zůstal skrytý. Proto je tak důležité uzavřít takový supervizní kontrakt, kde bude jasně vymezeno, jak bude společná práce vypadat, k jakému cíli bude směřovat, jak dlouho bude trvat atp.

Hawkins a Shohet (2004) navrhuji pokrýt při uzavírání kontraktu těchto pět oblastí: praktické stránky (místo, čas, frekvence...), hranice (otázka důvěrnosti), pracovní spojení (představy a očekávání o stylu supervize a případné obavy), formát sezení (zabývání se jedním případem či větším počtem případů, forma přípravy na supervizi...) a odborný a organizační kontext (zásady či očekávání organizace, kde se supervize odehrává, profesní a etické standardy).

Důležitý ovšem není pouze vztah supervizora a supervidovaného, ale také supervizorovo postavení v rámci organizace. V podstatě dochází ke dvěma variantám: supervizor může přicházet do organizace zvnějšku (externí supervizor), nebo může být zaměstnancem organizace, ve které supervizi provádí (interní supervizor).

Podle Austina (in Koláčková, 2003), je jednou z funkcí interního supervizora tvořit most mezi zaměstnanci a vedením organizace.

U interního supervizora se dostává do popředí otázka mlčenlivosti současně s otázkou předávání informací vedení organizace. Externí supervizor řeší více podmínky spolupráce, řádné vyjasnění zakázky atp.

Podstatné je, jak u externího, tak interního supervizora, aby z jeho strany panovala vyváženost vztahu jak se supervidovaným, tak s organizací.

Hewson (in Koláčková, 2003) vyobrazuje optimální vztah supervizor - supervidovaný - organizace jako rovnoramenný trojúhelník a umísťuje tyto tři složky na jeho vrcholech. Toto rozložení vyjadřuje rovnováhu a jasné vymezení vzájemných očekávání.

Aby byla supervize v organizaci úspěšná, musí být splněny některé podmínky, např. důvěra k supervizorovi ze strany pracovníků a organizace, vůle pracovníků pracovat na sobě, dělat věci jinak, finanční zajištění supervize atp.

Z pohledu organizace jde o to, aby v ní vládla kultura učení a rozvoje. *„Taková kultura stojí na systému přesvědčení, že podstatná část práce ve všech pomáhajících profesích spočívá ve vytváření prostředí a*

*vztahů, v nichž se klienti učí poznávat sebe a své prostředí... organizace, která se učí a rozvíjí... dokáže daleko lépe naplnit potřeby svých klientů, protože naplňuje i potřeby vlastních zaměstnanců."* (Hawkins a Shohet, 2004, str. 173)

## **5.2 Videotrénink interakcí**

Matoušek (2003) definuje videotrénink interakcí jako metodu na podporu rodiny nebo jiné skupiny, která se používá při řešení chronických problémů.

Beaufortová (2003) přibližuje videotrénink interakcí jako intenzivní krátkodobou formu pomoci, kdy hlavní důraz je kladen na podporu a rozvoj komunikace, popř. její obnovení, pokud již došlo k jejímu narušení.

Metoda VTI je principálně založena na práci s videozáznamem. V České republice vešla metoda ve známost pod již zmíněným názvem VTI - videotrénink interakcí. V zahraničí se užívá názvu VHT (Video Home Training), popř. názvu VIG (Video Interaction Guidance). Konkrétně názvu VHT se užívá pro práci v rodinách a druhého názvu VIG pro práci s profesionály.

Osoba, která metodu aplikuje, je nazývána VTI trenérem. VTI trenér musí být pro tuto práci kvalifikován. Tato kvalifikace zahrnuje předepsaný základní výcvik (200 hodinový výcvikový program), obhajobu práce (prezentované kazuistikou) před komisí a následnou akreditaci, díky které získá oprávnění pro práci s klienty právě metodou VTI. Lidé, kteří se stávají VTI trenéry, jsou zpravidla psychologové, sociální pracovníci, terapeuti, vychovatelé atp.)



Pokud člověk absolvuje výcvik a stane se VTI trenérem, může se rozhodnout stát se VTI supervizorem. Supervizní výcvik ve VTI je nejvyšším stupněm vzdělávacího programu zaměřeného na profesionální práci pomocí metody VTI. Na základě absolvování povinného výcviku, naplnění kritérií pro akreditaci a po úspěšné obhajobě své práce (videozáznam supervizního setkání, jeho analýza a písemná reflexe) je odborník na 3 roky akreditován jako VTI supervizor. Po doložení praxe, soustavného vzdělávání a vlastní supervize je zpravidla akreditace opakovaně prodloužena na dobu dalších 3 let. Supervizor VTI pak také působí jako lektor základního výcviku metody VTI.

Metoda VTI stojí na poznatcích systémových teorií. Ty vycházejí z předpokladu, že není třeba zkoumat historii vzniklého problému, řeší se to, co je problémem nyní - tady a teď.

Ústředním pojmem je tzv. cirkulární kauzalita (Matoušek, 2003), která nahlíží na určité chování jako na součást interakčního vzorce, kde nelze stanovit příčinu a následek tohoto chování. Tedy nositelem problému není samotné dítě, ale celý rodinný systém, jehož je dítě součástí.

V naší zemi se metoda začala poprvé uplatňovat v roce 1993, a to díky nevládní organizaci SPIN, která začala metodu VTI v České republice propagovat a rozvíjet. Tato aktivita získala podporu MPSV. To doporučilo rozvoj této metody (v rámci projektu SPINu) programu PHARE EU. EU projekt podpořila, stejně tak jako holandská vláda prostřednictvím programu MATRA. Díky této pomoci mohlo vzniknout Národní centrum pro VTI, jehož cílem je podpora, rozvoj a implementace

metody VTI do sítě psychosociálních služeb, školství a zdravotnictví v naší zemi.

### **5.2.1 Z historie metody VTI**

Metoda VTI pochází z Nizozemska, z poloviny osmdesátých let minulého století.

Beaufortová (2003) zmiňuje pracovníky jednoho ústavního zařízení<sup>7</sup>, kteří se zabývali zkoumáním dopadu sociálního okolí na dítě. Ti došli k závěru, že je-li při pobytu dítěte v zařízení v procesu přístupu k němu a komunikaci s ním opomíjena rodina, případné úspěchy - změny chování tohoto dítěte, nemívají trvalý charakter.

Toto zjištění je přivedlo k vytvoření konceptu podpory komunikace, který zahrnoval i klientovu rodinu, a to v roli aktivního članku tohoto konceptu. Do té doby totiž byl mezi lidmi, kteří pracovali s tzv. problémovými dětmi a delikventní mládeží, rozšířen vzor odborníka jako experta na vztahy a odborníka jako jediného možného řešitele problému. Jeho úkolem bylo stanovit diagnózu poruchy a vytvořit koncept nápravy.

Zjištění nizozemských pracovníků vedlo k tomu, že si na video začali nahrávat rozhovory s rodiči klientů, které si posléze přehrávali a pokoušeli se jejich rozborem nalézt účinnější formy intervence tak, aby se samotní rodiče mohli stát řešiteli vyvstalých situací. Tento způsob se postupem času stal základem pro vytvoření nové metody. Metody, jejíž podstata leží

---

<sup>7</sup> Šlo o domov pro narušenou mládež, kde pracovníci po dva roky zkoumali, jak na dítě působí klima v rodině a rodinné vztahy. A jak právě rodinné vztahy ovlivňují práci s dítětem v domově, jakým způsobem determinují jeho schopnost navazovat a udržovat nové sociální vztahy.

v systematickém používání videozáznamu a následném rozboru natočeného materiálu pomocí rozhovoru.

Z historického hlediska je důležité také vzpomenout výzkumů C. Trevarthena (in Beaufortová, 2003), který rozvinul teorii intersubjektivní. Ta se stala později klíčovou teorií pro rozvoj metody VTI a právě pracovníci výše zmíněného ústavního zařízení vycházeli z Trevarthenových poznatků. Tento Angličan sledoval pomocí videa raný kontakt matky s dítětem a na základě analýzy vytvořil již zmíněnou teorii, kterou charakterizoval jako spojení a propojení dvou a více subjektů, které jsou aktivní v přenosu porozumění, dorozumívání se mezi sebou.

### **5.2.2 Typologie problémů a principy VTI**

Jak jsem nastínila výše, metoda videotréninku interakcí vznikla ve svém původním záměru jako účinná forma práce s rodinou.

V současné době je praktické využití této metody široké. Při práci s rodinou se nejčastěji řeší sociálně-emoční problémy dítěte, výchovné problémy, problémy s učením, vývojem řeči atp. Také se touto formou pracuje s tzv. multiproblémovými rodinami a je taktéž velice přínosná pro rodiny přebírající dítě do své péče v procesu osvojování.

Další možností využití VTI je při práci se skupinou, při budování týmu a také jako podpora odborníků pomáhajících profesí (rozvoj profesionálních dovedností, řešení problémů vznikajících při práci s klienty atd.)

Forma VTI, která probíhá v rámci projektu Kámoš, spadá do poslední jmenované kategorie. Je zaměřena na podporu práce dítěte s jeho osobním asistentem ve smyslu podpory komunikace s dítětem, budování vztahu s ním a řešení aktuálních problémů vznikajících při jejich spolupráci.

Obecné principy charakterizující metodiku práce s rodinou platí v přiměřených obměnách i pro další možná využití této metody.

Konkrétně metoda VTI aplikovaná na podporu práce osobního asistenta s dítětem v rámci projektu Kámoš funguje na základě těchto principů:

VTI trenér pracuje s dvojicí (osobní asistent + klient) v jejich „přirozeném“ prostředí, kterým je místo jejich pravidelného setkávání. Řeší aktuální prožitky dvojice, snaží se zaměřit na srozumitelně a především pozitivně formulované a krátkodobě dosažitelné cíle. Řeší především vztahové a komunikační problémy. Jak již bylo naznačeno, ke své práci používá videozáznam, k jeho rozboru pak dochází při rozhovoru s osobním asistentem. Rozhovor a především pak zpětná vazba, resp. zpětnovazební rozhovor je laděn pozitivně, jsou hledány a vyzdvihovány kladné stránky spolupráce osobního asistenta s dítětem. V první řadě slouží rozbor videozáznamu, resp. zpětná vazba k tomu, aby bylo poukázáno na úspěšné interakční momenty, slouží tedy k reflexi stávajícího chování; teprve poté přichází na řadu debata o případných změnách, tzn. hledání možností alternativních modelů chování. Cílem metody je aktivovat osobního asistenta, pomoci mu objevit jeho silné stránky, zaměřit se na osvojení nových strategií a dovedostí, které mu budou ku pomoci při kontaktu a

práci s dítětem. Jde o to, aby se dvojice stala schopnou sama řešit vzniklé potíže.

VTI trenér není expertem na řešení problému, nepřebírá za dvojici odpovědnost. Je tím, kdo nabízí své služby k aktivaci přirozených zdrojů systému a tím pádem ke zlepšení jeho fungování; v tomto případě systému (dvojice) osobní asistent - dítě.

### **5.2.3 Postupy při VTI**

Využití metody VTI v rámci podpory vztahových a komunikačních aspektů rodiny a řešení vyvstalých problémů, má své ustálené postupy. Tyto postupy lze s přiměřenými obměnami přiblížit také v rámci využití metody VTI u popisovaného projektu.

Na začátku případné spolupráce stojí otázka, zda je vůbec problém, se kterým klient přichází, popř. se kterým je někým doporučen, pomocí této metody řešitelný, otázka tzv. indikačního pole.

V rámci projektu Kámoš tak došlo k tomu, že je VTI použit kromě svého klasického účelu, také ke zmapování práce každé dvojice.

Od září 2006 jak nově vytvořené, tak i starší dvojice postupně procházejí úvodním sezením VTI. S tímto sezením musí souhlasit jak samotný osobní asistent, tak dítě, resp. jeho zákonní zástupci. Toto sezení má čistě orientačně-preventivní charakter. VTI trenér se tímto způsobem seznámí se stylem komunikace a práce každé dvojice. Pokud mezi dítětem a osobním asistentem neshledá žádné komunikační nedostatky ve vzájemné interakci, další setkání není třeba. Naopak

dvojici, která se mu jeví jako vhodná pro využití této metody, navrhne další spolupráci.

Obecně platí, že první kontakt s klientem by měl být co možná nejvíce pozitivní, měl by respektovat přání a potřeby klienta, jen tak lze již od samého začátku navodit atmosféru důvěry a spolupráce, která velmi napomůže zdárnému vyřešení potíží. Jde o to, aby klient rozuměl situaci, aby věděl, na řešení jakého problému se bude společně pracovat, jak bude spolupráce vypadat a co bude jejím cílem. V podstatě on je tím, kdo vnáší svá přání ohledně změny a představy dosaženého cíle. Důležité je, aby mu pracovník pomohl přesně definovat tato přání a naformulovat cíl spolupráce co možná nejvíce pozitivně. Klient by měl dojít k poznání, že on je hlavním aktérem domlouvané změny, nikoliv pracovník.

Po tomto prvním kroku následuje, při práci s rodinou, první návštěva v jejím přirozeném prostředí. Tak jako první návštěva v rodině slouží především ke zmapování situace, stejně je zaměřen i první kontakt VTI trenéra s dvojicí. Jde hlavně o porozumění problému a rozpoznání možností a zdrojů dvojice. Podobně jako v rodině, VTI trenér pořizuje cca 10 - 15 minutový záznam a ten posléze rozebírá. Zaměřuje se především na silné stránky, která dvojice vykazuje, poté i na to, co schází či je nedostatečně rozvinuto. Na základě této analýzy je společně s osobním asistentem vypracován plán intervence. Ten je vodítkem jak pro samotného VTI trenéra, tak pro osobního asitenta. Nutno podotknout, že se jedná o rámec spolupráce, který by měl být jednak alespoň základně časově vymezený a také dostatečně flexibilní a přístupný eventuálním společně dohodnutým úpravám.

Další práce VTI trenéra s dvojicí spočívá ve střídavém natáčení, přípravě analýzy záznamu a zpětnovazebném rozhovoru s osobním asistentem. Tyto tři úkony probíhají v předem domluveném čase. Někdy může dojít k tomu, že se v jednom dni pořídí jak nahrávka, tak její rozbor, resp. dojde i ke zpětnovazebnímu rozhovoru s asistentem.

V rodině se zpravidla natáčí, jak již bylo řečeno, 10 - 15 minutový záznam, který postihuje úspěšné momenty kontaktu mezi rodiči a dětmi. Pokud dojde k nějaké konfliktní situaci během natáčení, VTI trenér natáčení zastaví. Metoda VTI je založena, jak bylo zmíněno, na aktivování. Proto je snaha se zaměřit na pořízení záznamu dokládajícího úspěšný kontakt mezi rodiči a dětmi.

Dalším, již zmíněným krokem, je analýza získané nahrávky. VTI trenér ji provádí v soukromí, bez účasti rodiny, v našem případě bez účasti osobního asistenta a dítěte. Jeho úkolem je najít a vybrat takové úseky, které přímo či skrytě ukazují na pozitivní momenty kontaktu rodičů s dítětem, v našem případě na silné stránky komunikace osobního asistenta s dítětem při jejich společné práci. Důležité je nejenom to, aby vybrané části záznamu neukazovaly na selhání a chyby, tedy byly pozitivní, ale také aby co možná nejvíce odpovídaly stupni vývoje spolupráce, tzn. aby si na nich rodiče (osobní asistent) mohli ověřovat své působení a nově vyzkoušené postupy při kontaktu s dítětem. Vybrané momenty se pak stanou jedním z hlavních bodů při společné diskuzi s rodiči (osobním asistentem).

Nejdůležitější částí práce VTI trenéra je poskytnutí zpětné vazby při rozhovoru nad nahrávkou, resp. nad vybranými částmi. Nicméně již při samotném natáčení by měl VTI trenér myslet na poskytování zpětné vazby. Měl by rodiče (osobního asistenta) povzbuzovat a chválit. Samotný zpětnovazební rozhovor trvá zhruba 60 - 90 minut.

Rozhovor nad segmentem nahrávky je směřován ke zhodnocení úkolu, který byl stanoven na minulém setkání.

*„Ačkoli společné sledování vybraných úseků nahrávky a vybraných prvků komunikace je náš způsob, jak objevovat a porozumět vzájemnému vztahu rodičů a dítěte, není to samo o sobě obsahem ani cílem rozhovoru s klienty. Neučíme klienty novým prvkům chování, ale tím, že se společně díváme na záznam a vedeme rozhovor o tom, co vidíme (slyšíme, cítíme, myslíme), pomáháme reflektovat význam těchto prvků pro vzájemný vztah s dětmi.“* (Beaufortová, 2003, str. 241).

Bezprostředně po dosažení cíle, dochází k ukončení spolupráce. Ruku v ruce s ním by mělo jít i zhodnocení celé spolupráce. Opět je úkolem VTI trenéra co možná nejvíce pozitivně ohodnotit dosažené změny, tím je zviditelnit a posílit. Nicméně ukončení není jednorázovou záležitostí, proces ukončování v podstatě probíhá od samotného začátku, kdy postupně průběžně hodnotíme spolupráci a zjišťujeme, jak se přibližujeme ke stanovému cíli.

Po ukončení spolupráce, zhruba do půl roku, se doporučuje znovu navázat kontakt s rodinou. Může se domluvit jedno natáčení a jeden zpětnovazební rozhovor. Takový kontakt, nazývaný „follow-up“, slouží jak



k podpoře rodiny (zmapování stávající situace a posílení efektivních postupů komunikace a výchovy), tak dává VTI trenérovi zpětnou vazbu o efektivitě zvolené metody a jeho přímé práce.

Jak bylo řečeno výše, VTI je považován za krátkodobou formu terapie. V průměru trvá od 1 do 6 měsíců, záleží ovšem na typu a závažnosti problematiky a na dalších, ať už podpůrných či rizikových faktorech. Počet setkání nad nahrávkami je minimálně 3 - 4 setkání. V případě, že se objeví problém závažnější, komplexnější, může se číslo vyšplhat až na 10 - 15 setkání. Taková práce pak ovšem trvá déle než půl roku.

### **5.3 Výcvik pracovníků**

Výcviky pracovníků (nejen sociálních) lze v podstatě rozdělit na dvě skupiny. Do první skupiny spadají ty výcviky, které rozvíjejí expertnost a specifické dovednosti pracovníků, do druhé skupiny výcviky, které napomáhají či vedou k sebereflektování.

Záleží nejenom na pracovnících, jakým způsobem se budou vzdělávat, rozvíjet a cvičit, ale také na samotné organizaci - jaké k takovému vzdělávání a rozvoji vytvoří podmínky, jakým způsobem bude vzdělávací kurzy podporovat, případně sama zajišťovat a organizovat.

Smyslem sebereflexního výcviku je, aby si pracovník uvědomil svá citlivá místa a případná emoční traumata, aby je dokázal pojmenovat a uchopit tak, aby zvládal ve svém profesionálním působení sám sebe reflektovat.

Klasikou mezi sebezkušnostními výcviky, které fungují dodnes, jsou výcvikové skupiny založené na

modelu SUR<sup>8</sup>.

Člověk, který projde sebezkušenostní skupinou, si více uvědomuje své emoční reakce a jejich souvislosti s vnitřními nevyřešenými konflikty, ale jen v tom případě, že si je vědom skutečnosti, že on sám je aktivním účastníkem všech procesů, které se ve skupině odehrávají. Pokud tento fakt nemá dostatečně na mysli, „... pak se účast v sebezkušenostní skupině stejně jako v kterékoliv zážitkové terapii může stát jen marným čekáním na poznání a změnu, které by měly přijít nějak samy od sebe, což se však neděje.“ (Kopřiva, 2000, str. 133).

Výcviky zvyšující expertnost pracovníků (přednášky a semináře konkrétně zaměřené na oblasti, ve které pomáhající působí atp.) a výcviky specifických dovedností (způsoby komunikace, asertivita, řešení konfliktů, umění focusingu, výcvik v systemickém přístupu, relaxace atp.) by měly pokud možno navazovat nebo probíhat současně spolu s výcvikem v sebereflexi.

Kopřiva (2000) ovšem upozorňuje, že ne pro každého pracovníka je vždy takovýto výcvik přínosem. Je toho názoru, že z něj může těžit jen ten, který je na novou zkušenost dostatečně připraven a tím pádem je schopen se s ní při nácviku propojit. Tím má na mysli, že dotyčný musí pracovat vedle nacvičení určitého způsobu jednání a vyjadřování emocí především na tom, aby byl schopen podložit tato jednání a emoce prožitkem,

---

<sup>8</sup> Tento model vytvořili psychoterapeuti Skála, Urban a Rubeš v druhé polovině 60. let minulého století. Jde o výcvikovou komunitu, která se skládá zpravidla ze tří devítičlenných skupin. Každá ze skupin je vedena dvojicí terapeutů. Komunita se setkává po dobu 5 let na víkendových, resp. týdenních soustředěních (cca 500 výcvikových hodin). Na sezeních skupin probíhá skupinová psychoterapie, kde lidé hovoří a rozebírají své pocity, vztahy vznikající uvnitř skupiny a nalézají souvislosti těchto prožitků s problémy svého nynějšího života a také je vnímají ve spojitosti se zážitky z dětství.

jelikož nacvičené, ale neprožívané emoce a jednání vyvolávají zpravidla v druhém člověku zcela jiné pocity, než projevy autentické.

V projektu Kámoš je potřeba výcviku o to větší, jelikož osobní asistenti dětí (klientů) jsou v podstatě neprofesionálové, často bez jakékoli praxe a zkušeností.

Výcvik osobních asistentů naplňující potřebu expertnosti je uskutečňován díky pravidelným povinným seminářům celoročního vzdělávacího programu v rámci projektu Kámoš. Princip sebereflexního výcviku je naplňován v rámci skupinové supervize a také při individuálním rozboru asistentovy práce s dítětem za pomoci metody VTI.

## Kapitola 6

### Popis projektu Kámoš

S přípravami projektu Kámoš započalo občanské sdružení Barevný svět dětí na jaře roku 2005, realizován je od září téhož roku. Pro úvodní stručné seznámení s ním jej přiblížím v následujícím odstavci.

Jeho prioritním cílem je zvyšovat vzdělanostní úroveň dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, tzn. dětí z dětských domovů a sociálně slabých rodin. S hlavním cílem projektu úzce souvisí další dva, a sice: motivace ke vzdělání a rozšiřování povědomí o možnostech vzdělávání tak, aby dětem, které jsou či budou do projektu zařazeny, umožnily jeho aktivity snazší proces osamostatnění se a převzetí odpovědnosti za svůj život. Služby nabízené v rámci tohoto projektu jsou poskytovány na základě striktně individuálního přístupu. Veškeré služby jsou poskytovány zdarma. S každým klientem pracuje jeho osobní asistent, který společně s třídním učitelem dítěte a koordinátorem projektu vypracovává na začátku spolupráce individuální vzdělávací plán, jenž je zaměřen v první řadě na zlepšení školního prospěchu v předmětech, které dítěti působí největší obtíže a také, jak jsem zmínila již výše, je snahou osobního asistenta pracovat s dítětem na zvýšení celkové motivace ke vzdělávání a přístupu k informacím vůbec. K úkolům je v rámci projektu asistentům poskytováno nejenom technické, ale i odborné zázemí. Asistenti se pravidelně účastní supervizních setkání a odborných seminářů, jejichž obsahem jsou výhradně témata dotýkající se problematiky, se kterou se při své práci dostávají do bližšího kontaktu.

Nabízena je jim také účast na ostatních vzdělávacích programech, které pořádá občanské sdružení v rámci svých dalších projektů.

Díky tomu, že při výběru klientů (viz 6. 1) dochází mimo jiné ke spolupráci se sociálními pracovníky působícími ve státní správě, propojují a prohlubují se aktivity vládních a nevládních organizací. To je v konečném důsledku nejprínosnějším pro samotného klienta. V tomto konkrétním případě to pomáhá náhradním rodinám a dětem vyrůstajícím v ústavní péči rozšiřovat okruh sociálních služeb, které mohou využít k řešení své situace.

## **6.1 Struktura a výběr klientů**

Jednotlivé subkapitoly podrobného popisu struktury a obsahu projektu začnu tím, že si dovolím připodobnit projekt Kámoš ke stavbě domu. A to proto, abych mohla v rámci této konkrétní subkapitoly, která se zabývá klienty, označit právě je příměrem „světlo domova“. Klienti jsou těmi, kteří vdechují projektu - domu život; dávají smysl tomu, proč byl vymyšlen, navrhnut a nakonec vybudován. Jsou tím nejsilnějším impulsem toho, že projekt - dům žije.

V době zpracování této kapitoly (leden 2007) bylo do projektu od začátku jeho realizace zapojeno 27 klientů. Jedná se o děti navštěvující základní školy v Praze a Středočeském kraji, které žijí buď ve své původní či náhradní rodině, a nebo v dětském domově.

Praha a Středočeský kraj - místa, odkud klienti pocházejí, resp. kde navštěvují základní školu, byla zvolena z důvodu místa působnosti občanského sdružení

Barevný svět dětí, kterým je Praha 2. Klientům je tak zajištěna dobrá dostupnost do pracovních prostor sdružení, pokud jejich setkání s osobním asistentem probíhají právě tam, a také může být navázána úzká spolupráce se školami, které se nacházejí v blízkém či vzdálenějším okolí.

Jak jsem naznačila v předchozím odstavci, setkání a práce s klientem nemusejí probíhat pouze v prostorách sdružení. Existují ještě další tři možnosti. V případě dětí žijících v náhradní výchovné péči v dětském domově je zajištěna po domluvě s ředitelem dětského domova a s klientem dojíždka osobního asistenta přímo do příslušného dětského domova. Taktéž po domluvě s rodiči některých klientů, zejména dětí mladšího školního věku, dochází osobní asistent přímo do rodiny, kde s dítětem pracuje. Třetí možností je využití prostor Caledonian School, která sídlí taktéž na Praze 2.

Jednotlivá setkávání asistentů a dětí jsou domluvena a zanesena do časového harmonogramu (řídí se časovými možnostmi asistentů a samotných dětí, stejně jako technickými možnostmi prostor občanského sdružení). Zpravidla se jedná o odpolední hodiny, kdy děti již nemají školní vyučování ani jiné zájmové aktivity. Služby jsou klientům poskytovány v rámci pracovního týdne, tzn. pondělí až pátek (s výjimkou školních prázdnin) a to po celý kalendářní rok. Na základě individuální domluvy (např. v případě nadstavbových služeb projektu - viz kapitola 6.5) lze služby poskytovat i o sobotách a nedělích.

Přehled struktury klientů uvádí následující tabulka:

Tabulka č. 1  
*Struktura klientů využívající služby projektu KÁMOŠ  
 (září 2005 - leden 2007)*

<b>Původ klienta</b>	<b>Stav k 1. lednu 2007</b>
Dětský domov	6
Primární rodina - sociálně slabá rodina	18
Osvojení	1
Primární rodina (služby hrazeny rodinou klienta)	2
<b>Celkem</b>	<b>27</b>

Jak bylo zmíněno již výše, veškeré služby v rámci tohoto projektu jsou poskytovány klientům zdarma a jsou hrazeny z prostředků občanského sdružení (granty, sponzorské dary, vlastní prostředky). Nicméně existuje malé procento klientů, jak vyplývá z tabulky č. 1, kteří služby projektu hradí ze svých zdrojů. Jedná se o děti, resp. rodiny, které neodpovídají podstatě projektu a tím tedy nejvýznamnějšímu z výběrových kritérií, kterým je sociálně znevýhodněné prostředí, ze kterého klient pochází. Těmto klientům jsou poskytovány zcela identické služby. Bohužel vzhledem k nedostatku a k povaze finančních prostředků, které byly ať už přímo (granty, sponzorské dary) či nepřímo (vlastní prostředky) určeny speciálně na tento typ projektu, je od nich žádána úhrada za poskytované služby.

Rozhodujícím kritériem, jaký klient využije, resp. nevyžije, zdarma služeb projektu Kámoš, je tedy jednoznačný fakt toho, že dítě (klient) vyrůstá v sociálně znevýhodněném prostředí. A to buď v náhradní

výchovné péči (dětský domov), náhradní rodinné péči (osvojení, popř. pěstounská péče) či pochází z tzv. sociálně slabé rodiny. Podle logiky věci neméně důležitým kritériem pro rozhodnutí o zařazení dítěte do projektu je jeho školní prospěch, popř. chování.

Informace o školním prospěchu, chování dítěte a sociálním prostředí, ze kterého dítě pochází, jsou získávány ve spolupráci s řediteli základních škol, řediteli dětských domovů a také ve spolupráci se sociálními pracovníky humanitních odborů jednotlivých městských částí v Praze a Středočeském kraji. V Praze byla spolupráce navázána zejména se školami a sociálními pracovníky na Praze 1 a Praze 2, jelikož sídlo občanského sdružení a částečně i místo realizace projektu je právě na Praze 2. Ve Středočeském kraji se projektu KÁMOŠ účastní dětský domov Sazená, v kraji Praha pak dětský domov Klánovice.

Děti do projektu vybírají ve spolupráci s koordinátorem projektu samotné školy, dětské domovy či sociální pracovníci, kterým byl projekt na začátku jeho realizace představen a nabídnut. Díky osobě koordinátora, jehož funkce bude blíže přiblížena v subkapitole 6.3, jsou o aktivitách projektu KÁMOŠ všichni výše zmínění nadále pravidelně informováni. Pracovníci výše zmíněných institucí, kteří jsou v rámci svých kompetencí v těsném kontaktu s dětmi, jsou těmi nejvhodnějšími profesionály k objektivnímu zhodnocení nároku na jejich zapojení do projektu Kámoš. Mají dostatek informací k tomu, aby posoudili, jak se dítě připravuje na výuku, s jakým typem potíží se dostává do kontaktu (školní prospěch, výchovné problémy, šikana...), jaká je podpora ze strany rodičů v otázce vzdělávání, přístupy k výchově atp.



## 6.2 Osobní asistence

Dovolím-li si opět připodobnit projekt ke stavbě domu, pak jeho základními stavebními kameny jsou osobní asistenti.

Osobní asistent plní v projektu zcela klíčovou úlohu. Nejpodstatnějším přínosem je jeho přímá práce s klientem - prakticky to znamená doučování problémových předmětů na základě individuálního učebního plánu vytvořeného ve spolupráci s koordinátorem projektu, s ředitelem, resp. třídním učitelem žáka a v neposlední řadě psychologem projektu, který provádí psychologická vyšetření jako příspěvek ke zjištění profesionální orientace dítěte.

Bylo by mylné se domnívat, že práce osobního asistenta spočívá pouze v předávání informací za účelem zlepšení školních výsledků. Ostatně to by se zcela stejným výsledkem mohlo být dosaženo v menší skupině dětí pod vedením jednoho pedagoga.

Důvod, proč byla v tomto projektu zvolena jako forma práce s klientem osobní asistence, je jiný. Osobní asistence byla vybrána jako nejvhodnější forma práce s ohledem na typ klienta, pro kterého byl projekt navržen a realizován. Osobní asistent zde vystupuje, ostatně jak sám název projektu napovídá, jako „kámoš“, který nejenom, že předává výše zmíněné informace a vědomosti, ale je také tím, kdo dítě učí sociálním dovednostem, a to způsobem zcela nenásilným a ve své podstatě velmi efektivním. Jeho úkolem je posilovat samostatnost dítěte, podporovat jeho dovednosti, napomáhat k rozvoji jeho schopností a umožnit mu

uvědomit si realitu, ke které svým vývojem směřuje. S ohledem na to, z jakého sociálního prostředí se klienti projektu rekrutují, je dalším cílem osobního asistenta zaměřit se při práci s dítětem na nácvik praktických situací každodenního života - např. vhodné trávení volného času, bydlení, nakládání s penězi, kulturní vyžití, sportovní aktivity apod. V rámci výběru vhodného zaměstnání pak např. hovořit o volbě střední školy, zaměřit se na přípravu na přijímací zkoušky, v neposlední řadě pak i na návštěvu dnů otevřených dveří na jednotlivých školách atp.

Cílem organizace, resp. projektu, je vytvořit bezpečný a fungující systém pro všechny účastníky se subjekty. Proto mají osobní asistenti zajištěnu jednak podporu díky dílčímu projektu sdružení, kterým jsou tzv. Odborné semináře pro laickou a odbornou veřejnost, a dále pak podporu v rámci vzdělávacího programu zkonstruovaného přímo pro jejich potřeby, jimiž jsou semináře celoročního vzdělávacího programu v rámci projektu Kámoš.

Mimo tyto vzdělávací aktivity je povinností všech osobních asistentů (povinnost je smluvně podchycena) účastnit se pravidelné měsíční skupinové supervize, ke které jsou poskytovány prostory v rámci zázemí výtvarné a terapeutické dílny občanského sdružení. Celoročně je jim pak na základě individuálního uvážení k dispozici mobilní telefonní linka, kterou ošetřuje supervizor, popř. po domluvě také osobní schůzky s tímto odborníkem. Taktéž mohou asistenti využít metody videotréninku interakcí, která napomáhá k asistentově náhledu a přístupu, resp. k potřebným změnám náhledu a přístupu při práci s klientem.

Osobní asistenti mají možnost dle své úvahy komunikovat s dalšími účastníky projektu a členy sdružení, a to zejména s koordinátorem projektu, s realizátorem projektu či odborným garantem projektu. Komunikace se zákonnými zástupci klienta a s dalšími složkami systému (ředitel školy, třídní učitel, výchovný poradce, ředitel či vychovatelé ústavu náhradní výchovné péče, sociální pracovníci atp.) je ošetřena v rámci smlouvy, kterou asistent uzavírá s občanským sdružením tak, aby byly maximálně zachovány požadavky na profesionální stránku projektu.

Vzdělávání osobních asistentů probíhá jednou za tři měsíce. Probíhají tzv. semináře celoročního vzdělávacího programu v rámci projektu Kámoš. Na každý seminář je určeno konkrétní téma dané problematiky generované jednak supervizemi a jednak požadavky osobních asistentů (např. problematika sociálně slabých rodin, sociálně-patologické projevy v rodině, problematika multiproblémových rodin, poruchy chování, poruchy učení, motivace ke vzdělávání, etické aspekty práce s klientem atd.). Účastníci těchto seminářů se nejprve seznámí s teorií daného jevu a poté dostávají možnost pod odborným dozorem přednášejícího si tuto teorii převést alespoň cvičně do praxe, zkusit si ji uchopit a naučit se s ní zacházet.

Osobním asistentům (a konečně i všem členům projektu) je automaticky poskytnuto odborně-technické zázemí sdružení, tzn. odborné publikace, konzultace s dalšími členy sdružení, pravidelně zprostředkované informace o odborných seminářích a volný vstup na ně.

### 6.3 Koordinátor projektu

Přirovnala-li jsem projekt ke stavbě domu, práci osobních asistentů k jeho stavebním kamenům a konečně nazvala-li jsem klienty oním „světlem domova“, pak funkci koordinátora můžu připodobnit k maltě – materiálu, který pevně spojí jednotlivé části stavby dohromady, dodá jí pevnost a odolnost a učiní ji konečně celkem.

Bez koordinátora by projekt nemohl být pevný a tím pádem jistý a spolehlivý ve všem, co nabízí a vůči všem, které oslovuje. Koordinátor je organizačně – technickou složkou, jehož úkoly jsou nezastupitelné. Věnuje se řízení a organizaci osobních asistentů, přímé komunikaci se spolupracujícími subjekty, kterými jsou zejména ředitelé a třídní učitelé škol, ředitelé a vychovatelé dětských domovů, zákonní zástupci dítěte, sociální pracovníci humanitních odborů atp.), je zodpovědný za přípravu, organizaci a personální zajištění supervizních setkání, odborných seminářů a dalších aktivit spojených s projektem (např. Klub KÁMOŠ – více viz subkapitola 6.5).

Mám-li představit práci koordinátora projektu Kámoš na zcela konkrétních úkolech, pak jimi jsou:

- vůči osobním asistentům:
- řízení, organizace a technická podpora osobních asistentů
- vytvoření individuálního doučovacího plánu (ve spolupráci s dalšími spolupracujícími subjekty)
- odměňování asistentů a s tím spojená administrativa

- dle potřeby projektu nábor, výběr a zaškolení nových asistentů
- zpracovávání pravidelných měsíčních zpráv od asistentů
  - vůči klientům, resp. zákonným zástupcům klientů
- informování o nabízených službách projektu
- vyhledávání a nábor nových klientů
- uchovávání a správa materiálů o klientech získaných od všech zúčastněných osob (osobní asistenti, ředitelé základních škol a dětských domovů, pedagogický a výchovný personál, sociální pracovníci, zákonní zástupci, další odborný personál)
- organizační a technická podpora
  - vůči dalším spolupracujícím subjektům (dětské domovy, základní školy, sociální pracovníci, rodiče)
- vytvoření individuálního doučovacího plánu (ve spolupráci s osobním asistentem)
- úprava a aktualizace individuálního doučovacího plánu s odpovědným pracovníkem
- poskytování pravidelných informací o průběhu a výsledcích práce osobních asistentů s konkrétním klientem při zachování principu ochrany osobních dat
- sběr a zpracování zpráv o vývoji klientovy situace od spolupracujících subjektů
  - vůči odbornému zázemí (supervizor, supervizor VTI, psycholog - profitesty, odborný garant projektu, rodinný terapeut)

- organizační a technická podpora probíhajících supervizí a psychologických vyšetření
- pravidelná informovanost o aktivitách projektu, změnách a vývoji nabízených služeb
- zprostředkovávání zpětné vazby jejich působení na osobní asistenty, popř. klienty
- odměňování odborníků a s tím spojená administrativa

Koordinátor projektu zodpovídá za svou práci garantovi projektu, kterým je předsedkyně občanského sdružení Barevný svět dětí. Vůči občanskému sdružení je jeho úkolem svědomitě a řádně vést a spravovat data týkající se všech stránek projektu a být jeho dobrým propagátorem. Je od něj požadován zodpovědný přístup a profesionalita, se kterou přistupuje k plnění všech úkolů, které si projekt vyžaduje.

#### **6.4 Odborné zázemí**

Střechou v mém pomyslném obraze projektu jako domu jsou odborníci, kteří z pozic svých odborných znalostí, zkušeností a praktických aktivit celý projekt zastřešují.

Na projektu KÁMOŠ pravidelně spolupracují: etoped, speciální pedagog, psycholog a rodinný terapeut.

Etoped zastává pozici odborného garanta projektu. Speciální pedagog je supervizorem pravidelných setkávání skupiny osobních asistentů a také funguje jako realizátor a supervizor metody VTI. Psycholog zajišťuje psychologická vyšetření vedoucí ke zjištění profesionální orientace dítěte (profitesty, popř. další

potřebné psychotesty). Supervizor také ošetřuje mobilní telefonní linku, jež plní funkci jakési „horké“ linky pro všechny osobní asistenty, kteří ji mohou na základě svého individuálního rozhodnutí v předem dohodnutém termínu využít. Rodinný terapeut dlouhodobě pracuje s vybranými rodinami. V době psaní této kapitoly (leden 2007) jich má v péči pět. Společná setkání probíhají v prostorách BSD jedenkrát týdně.

O supervizi, jakožto vysoce efektivní metodě, která slouží jak k podpoře a ošetřování psychohygieny asistentů, k předcházení potencionálních osobních krizí, tak k seznamování se se zkušenostmi ostatních osobních asistentů, a taktéž o metodě VTI, pojednává podrobněji 5. kapitola.

Semináře celoročního vzdělávacího programu v rámci projektu Kámoš zajišťují jednou za tři měsíce další odborníci, kteří se ve svých profesích probírané problematice věnují.

## **6.5 Nadstavbové služby projektu**

Projekt Kámoš nabízí a poskytuje svým klientům kromě hlavní služby, kterou je výše zmíněná osobní asistence v rámci výchovně-vzdělávacích aktivit, další doprovodné programy, které mají charakteristiku podpůrných služeb. Jedná se o Klub Kámoš a rodinnou terapii.

Klub Kámoš byl včleněn do projektu až v září 2006 a od té doby také probíhají jeho aktivity. Klub je přístupný jedenkrát týdně všem účastníkům projektu Kámoš, tzn. jak samozřejmě klientům, tak ale také všem osobním asistentům. Hlavním smyslem tohoto subprojektu

je zprostředkování neformálních setkávání dětí a jejich asistentů a hlavní náplní programy, které si děti a asistenti připravují, např. promítání filmů a následná debata o nich, tanec, hudba, divadlo, povídání o přečtených knihách...

Účelem začlenění tohoto doprovodného programu do projektu nebylo pouze vhodné naplnění volného času dětí, ale také způsob, jakým je služba poskytována. Klientům je zajištěna pouze technická část, tzn. zázemí občanského sdružení, nicméně obsah poskytovaných služeb je přenechán zcela na iniciativě klientů a jejich osobních asistentů, kteří sami navrhnou a následně vybírají jakou konkrétní náplň jejich společně strávená odpoledne budou mít.

Klienty projektu, jak bylo popsáno výše, jsou z určité části také děti pocházející z dětských domovů. V případě, že dětský domov opouští dítě z důvodu ukončení ústavní výchovy (aniž by bylo nutnou podmínkou jeho zapojení do projektu Kámoš), je těmto dětem, resp. klientům, nabízena služba individuálního poradenství v otázkách, které se dětí vyrůstajících v ústavní péči obzvláště dotýkají. Jedná se o individuální poradenství a hledání konkrétních řešení v otázkách bydlení a orientace na trhu práce. Je naprosto zřejmé, že v procesu osamostatňování se a vstupu do zodpovědného života hrají právě vhodné bydlení a zaměstnání klíčovou roli. V rámci poskytování této služby spolupracuje občanské sdružení s personalistkou a realitní poradkyní.

Třetí nadstavbovou službou projektu jsou rodinné terapie. Jsou nabízeny v rámci projektu zdarma. Jak jsem zmínila výše, rodinný terapeut se s rodinami



schází jedenkrát týdně v rámci prostor občanského sdružení. Jedná se o dlouhodobou spolupráci, kterou využívají zejména rodiny, jež se potýkají s komunikačními a výchovnými potížemi.

## **Kapitola 7**

### **Výzkum**

V projektu, který pomáhá dětem z dětských domovů a dětem ze sociálně slabých rodin k tomu, aby mohl být postupně překonáván hendikep způsobený prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, hraje postava osobního asistenta klíčovou roli. Jeho práce se samozřejmě nejviditelněji odrazí na dítěti - na zlepšení či zhoršení jeho školního prospěchu, na jeho chování, motivaci, postojích, celkové aktivitě, přístupu k řešení problémů, k náhledu na sebe sama atp., ale sekundárně bude mít asistentova činnost dopad i na ostatní články projektu - na práci koordinátora a spolupracujících odborníků, na rodiče, učitele či vychovatele dítěte. A v nejširším okruhu dopadu jeho práce ovlivní samozřejmě jeho samého a jeho blízké okolí - rodinu, přátele a kolegy ve škole či v práci.

#### **7.1 Cíle práce**

Tento fakt, tedy to, jak velké množství lidí je zasaženo a ovlivněno asistentovou prací v rámci projektu, mě vedl k zamyšlení se nad tím, jakým způsobem pomoci nasměrovat dění tak, aby probíhalo pro všechny zúčastněné osoby co možná nejvíce hladce. Tedy tak, aby každý jednotlivý člověk dostal možnost z projektu vytěžit ku svému prospěchu maximum.

Úkolem, který jsem si tedy dala, je zhodnocení současného stavu práce osobních asistentů v projektu Kámoš a z toho vyplývající pátrání po možnostech případného zefektivnění a podpory jejich práce.

Vytyčila jsem si tyto dva dílčí cíle:

- analýza kompatibility potřeb osobních asistentů a organizace
- rozbor potíží a nedostatků pocitovaných osobními asistenty

Přiblížím-li nyní jednotlivé cíle, pak informace získané v rámci prvního cíle, budou v první řadě sloužit ke zmapování názorů osobních asistentů na svoje působení v projektu a na práci s klientem. V druhé řadě pak povedou k navržení systému opěrných bodů, které mohou být použity při náboru nových osobních asistentů tak, aby jejich účast v projektu byla co možná nejefektivnější.

V rámci druhého cíle - rozbor potíží a nedostatků pocitovaných osobními asistenty, půjde zejména o zmapování stávajícího stavu odborného zázemí, popř. k návrhu úprav dle zjištěných výsledků.

Pro přehlednost jsou data zmíněná v předchozím odstavci seřazena v následující tabulce:

Tabulka č. 2  
Dílčí cíle výzkumu

Dílčí cíle	Účel
Analýza kompatibility potřeb osobních asistentů a organizace	Zmapovat názory osobních asistentů na své působení v projektu a na práci s klientem + případné návrhy na změny současného stavu
	Vytvoření orientační bodů sloužících k náboru nových osobních asistentů
Rozbor potíží a nedostatků	Potvrzení či návrh na úpravu stavu odborného zázemí

## **7.2 Hypotézy**

Stanovila jsem si tyto čtyři hypotézy.

Hypotéza č. 1

Polovina osobních asistentů a asistentek by se do projektu zapojila, i pokud by nebyli finančně odměněni.

Hypotéza č. 2

Asistenti, kteří jsou do projektu zapojeni rok a déle, si více uvědomují svoji zodpovědnost a povinné skupinové supervize považují za důležitou součást své práce.

Hypotéza č. 3

Asistenti, kteří dle svého názoru nemají o klientovi dostatek informací, z dlouhodobého hlediska přesto pociťují při práci s ním celkově uspokojení a jistotu.

Hypotéza č. 4

Asistenti, kteří jsou do projektu zapojeni méně než rok, upřednostňují semináře celoročního vzdělávacího programu před supervizemi.

## **7.3 Vzorek**

Do výzkumu motivace, práce a podpory osobních asistentů spolupracujících na projektu „Kámoš“ jsem se vzhledem k relativně nízkému počtu osob rozhodla zařadit všechny v projektu současně působící asistenty.

V době sběru dat (březen 2007) je do projektu zapojeno 20 asistentů. Podařilo se mi získat kompletně vyplněné dotazníky od všech.

Mezi osobními asistenty převažují ženy. Konkrétně jde o 16 žen a 4 muže. Do projektu se osobní asistenti zapojovali postupně ve třech vlnách: září 2005, březen 2006 a září 2006. Výjimku tvoří dvě ženy, kdy jedna se zapojila v květnu 2006 a druhá v únoru 2007. Polovina asistentů, kteří se zúčastnili výzkumu, do projektu vstoupila hned při jeho zrodu, tedy v září 2005.

Co se týká věku, pak jak nejmladší osobní asistentce, tak nejmladšímu osobnímu asistentovi je 20 let. Nejstarší osobní asistence je 26 let, nejstaršímu osobnímu asistentovi je 34 let.

Až na jednoho osobního asistenta studují všichni buď vysokou nebo vyšší odbornou školu. Dotyčný osobní asistent ukončil studium v magisterském programu v roce 2006. Jedna osobní asistentka ukončila v tomtéž roce bakalářský program, pokračuje však dále ve studiu.

V zaměření studia převažují obory humanitní (15 žen, 3 muži), dále technické (1 žena, 1 muž), následuje přírodovědné (1 žena). Přiblížím-li nyní konkrétní školy a fakulty, které osobní asistenti (asistentky) studují, pak nejsilnější zastoupení má Filozofická fakulta UK (7 žen, 1 muž). Pedagogická fakulta UK a FSV UK jsou na druhém místě (FSV UK 2 ženy, Pedagogická fakulta UK 1 žena, 1 muž). Za nimi následují další školy a fakulty, které studuje vždy jeden osobní asistent či jedna osobní asistentka. Jejich podrobný přehled je uveden v Příloze, v tabulce č. 24. Jedna osobní asistentka studuje 2 školy současně – ČVUT a FF UK. Nejvíce osobních asistentů, resp. osobních asistentek, zahájilo své studium v roce 2005.

Detailnější přehled o výše zmíněných informacích udávají tabulky č. 21 - 25 umístěné v Příloze č. 2.

## 7.4 Metoda

Jako techniku sběru dat jsem zvolila jednu ze základních technik, kterou je dotazník.

Dotazník je standardizovaná technika založená na písemných odpovědích respondenta na otázky tištěného formuláře. V rámci dotazníku nelze sledovat samotný studovaný jev, pouze jeho ukazatele. Dotazník je jednou z technik, které mohou být použity v rámci experimentu a vzhledem ke své povaze je vždy technikou standardizovanou. Výjimka vznikne při zcela specifické situaci, kdy z určitých důvodů je nutno vytvořit pro každého respondenta zvláštní verzi dotazníku.

Ovšem na počátku mého uvažování jsem stála před rozhodnutím, zda pro sběr dat nezvolit raději rozhovor. Po prostudování příslušné literatury jsem se nakonec rozhodla pro výše zmíněný dotazník a to z několika důvodů.

V první řadě mi šlo o zachování anonymity dotazovaných tak, aby jejich výpovědi byly co možná nejvíce otevřené a pravdivé a tím pádem validní. Anonymita výzkumu je při rozhovoru pro respondenty relativně málo převládající, zatímco anonymita dotazníku zůstává více méně zachována.

Problém s návratností vyplněných dotazníků, kámen úrazu této techniky, byl eliminován, jelikož dotazníky byly rozdány osobně (ať už přímo mou osobou, anebo díky pomoci koordinátora) a stejným způsobem byly také získávány zpět.

Konečně problematika toho, že otázky dotazníku vyplní jiná osoba než ta, která byla skutečně vybrána,

je taktéž prakticky vyloučena, a to z výše zmíněného předávání formulářů dotazníků.

Důležité je ovšem zmínit problematiku interference se zkoumaným systémem, tedy situaci, kdy respondent je ovlivněn tím, že se stal respondentem.

Typů možných ovlivnění je v odborné literatuře popsáno několik. Pro případ dotazníku, jakožto metody reaktivní, přichází v úvahu bohužel většina z nich. Prvním z nich je „efekt morčete“, kdy ke zkreslení informací může dojít tím, že zkoumané osoby jsou si vědomy toho, že jsou zkoumány, což v případě dotazníku může nastat prakticky kdykoliv.

Dalším typem je tzv. „výběr rolí“, kdy zkoumaná osoba, která si je vědoma, že je zkoumána, se bude chtít jevit v co nejlepším světle a nebude proto reagovat přirozeným způsobem. V případě dotazníku nepůjde samozřejmě o to, zalíbit se konkrétnímu tazateli, jako např. v případě rozhovoru, ale respondent se může snažit idealizovat se vzhledem k instituci či ostatním osobám, které za dotazníkem tuší, nebo o kterých ví.

Třetí typ lze nazvat „měření jako zdroj změny“. V tomto typu zkreslení jde o to, že samotný výzkumný proces je schopný vyvolat ve zkoumaných osobách postoje, které před tím neexistovaly - tzn. že dotazované osoby odpovídají na základě postoje, který vznikl až po položení otázky v rozhovoru, resp. po přečtení si otázky v dotazníku. Tomuto problému se dá předejít jednak předvýzkumem a pak také pomocí filtračních otázek, které ověřují, jak široce je respondent způsobilý poskytnout nám požadovanou

informaci. Jedná se o otázky zjišťující jeho zkušenosti, znalosti z dotazované oblasti atp.

Posledním typem zkreslení, který zde zmíním je tzv. „stereotyp ve volbě odpovědí“. To je situace, kdy volba alternativních odpovědí je ovlivněna jinými činiteli než míněním či postojem respondenta. Např. je známo, že lidé mají sklon spíše souhlasit než nesouhlasit s předloženým tvrzením. Dalším možným zkreslením tohoto typu je tendence mnoha respondentů volit v uzavřených otázkách neutrální kategorie, pokud jsou nabídnuty („nevím“). Řešení konkrétně v tomto případě je velice jednoduché - vynechat zmíněnou kategorii a „donutit“ tak respondenty vybrat odpověď z nabízených kategorií podle toho, která se nejvíce přibližuje jejich mínění. (Webb, Campbell, Schwartz a Sechrest, in Disman, 1993).

Vrátím-li se ovšem zpátky k mému konkrétnímu dotazníku, pak typ otázek, které jsem použila, jsou tzv. otázky uzavřené.

Uzavřené otázky předkládají komplex možných alternativ, ze kterých pak respondent vybírá pro něj nejvhodnější odpověď. Tak jako každá standardizace přináší nevyhnutelnou redukci informací, tak je to samozřejmě i v tomto případě. Proto při přípravě a utváření uzavřených otázek musí být respektována určitá kritéria.

Kategorie, které se používají pro uzavřené otázky, by měly vyčerpávat všechny možné alternativy odpovědí tak, aby nedocházelo k tomu, že respondent zjistí, že není schopen vybrat odpověď, jelikož ta mu ve výčtu chybí. Někdy ovšem skutečně není možné vytvořit úplný výčet všech kategorií. Z toho důvodu lze nazvat jednu



z kategorií „jiné“ či „jiná odpověď“ a respondent je pak požádán, aby ji v případě nutnosti zvolil a doplnil svou konkrétní odpověď.

Dalším důležitým kritériem pro sestavování uzavřených otázek je požadavek toho, aby se všechny zmíněné kategorie vzájemně vylučovaly. To znamená, že nesmí docházet k tomu, aby respondent byl nucen váhat, do jaké z nabízených kategorií zařadí svou odpověď. Navržené kategorie musí být tedy tak úzce vymezené, jak jenom je to možné. Pozdější zavádění širších kategorií je možné a dokonce vhodné pro teoretické zobecnění, ale jen poté, co jsou již sebrána všechna data.

## **7.5 Výsledky – ověření hypotéz**

Všechny výsledky zmiňované v této a další podkapitole jsou uvedeny v tabulkách č. xx – č. xx, které jsou umístěny v Příloze.

Hypotéza č. 1: Polovina osobních asistentů a asistentek by se do projektu zapojila, i pokud by nebyli finančně odměněni.

Jak vyplývá ze získaných údajů, tak pracovat v tomto projektu jako dobrovolník, tzn. bez finanční odměny by určitě ano byli ochotni 2 lidé, spíše ano 12, spíše ne 5 a určitě ne pouze jeden člověk. (Tabulka č. 11)

Na škále od 1 do 4 měli osobní asistenti vyznačit, jakou roli při jejich rozhodování o tom, zda se do projektu zapojí, sehrál příslib finančního ohodnocení za vykonanou práci. Stupeň 1 značil, že je příslib finančního ocenění za vykonanou práci nijak zvlášť v rozhodování neovlivnil, stupeň 4 naopak udával, že

pro ně slíbená finanční odměna sehrála v rozhodování velmi důležitou roli. Nejvíce asistentů zvolilo stupeň 3, konkrétně 12, tedy vidina finančního ocenění jejich práce sehrála důležitou roli. Tři asistenti zvolili stupeň 1, čtyři asistenti stupeň 2. Jeden asistent uvedl, že pro jeho rozhodnutí byl příslib finanční odměny velmi důležitý. (Tabulka č. 12)

Co se týká výše finanční odměny za vykonanou práci, pak 19 osobních asistentů udalo, že se jim zdá přiměřená, 1 asistent pak uvedl, že by pracoval i zcela zdarma. (Tabulka č. 14)

Osobní asistenti dostali také za úkol představit si, že by 30 % své odměny měli věnovat do rezervního fondu, ze kterého by se pak hradily mimořádné výdaje jejich klientů. 4 osobní asistenti neměli s touto představou žádný problém, byla pro ně absolutně přijatelná, souhlasili by s ní, pro 7 z nich byla celkem přijatelná. Nepřijatelná byla pro 9 osobních asistentů, absolutně nepřijatelná pro žádného z nich. (Tabulka č. 17)

S tvrzením, že výše finanční odměny za práci odpovídá úsilí, které do ní asistenti vkládají, souhlasilo 13 asistentů, 2 souhlasili silně, 5 nesouhlasilo. (Tabulka č. 19)

Hypotéza č. 1 se potvrdila.

Ačkoliv více než polovina osobních asistentů uvedla, že při rozhodování o tom, zda se do projektu zapojí, sehrál příslib finančního ohodnocení důležitou roli, ostatní vyhodnocené výsledky ukazují na to, že existuje u více než poloviny osobních asistentů tendence pracovat zdarma. Jako dobrovolníci by určitě ano a spíše ano bylo ochotno pracovat 14 lidí. Pro 11

osobních asistentů byla absolutně či celkem přijatelná situace, že by věnovali část svého platu do rezervního fondu.

Hypotéza č. 2: Asistenti, kteří jsou do projektu zapojeni rok a déle, si více uvědomují svoji zodpovědnost a povinné skupinové supervize považují za důležitou součást své práce.

S tvrzením, že skupinové supervize pro asistenta představují důležitou součást jeho práce, souhlasilo 15 lidí, 1 člověk souhlasil silně, 4 lidé s tímto tvrzením nesouhlasili. Asistentů, kteří jsou do projektu zapojeni rok a déle, je celkem 12. Asistentů, kteří jsou zapojeni méně než rok je 8. Procentuálně vyjádřeno ze skupiny asistentů, kteří jsou do projektu zapojeni rok a déle, silně souhlasilo a souhlasilo 75 % (9 lidí). Z druhé skupiny (zapojeni méně než rok) silně nesouhlasil žádný, souhlasilo takéž 87,5 % (7 lidí). (Tabulka č. 7)

V další otázce dotazníku jsem žádala po osobních asistentech, aby vybrali z nabízených čtyř možností symbolů pocitů ten, který mívají spojený s myšlenkou na povinnou účast na supervizi. Ze skupiny asistentů zapojených do projektu rok a déle jich 67 % (8 lidí) odpovědělo, že cítí neutrální pocit, z druhé skupiny (zapojeni méně než rok) zaškrtnulo neutrální pocit rovných 50 % (4 lidé). Žádný asistent z obou skupin nezvolil silně pozitivní pocit. Pozitivní a stejně tak negativní pocit zvolilo z první skupiny 17 % (2 lidé), ze druhé skupiny 25 % (2 lidé). (Tabulka č. 16)

Poslední informaci, kterou jsem vyhodnocovala z důvodu potvrzení či vyvrácení této hypotézy, bylo vyjádření souhlasu, resp. nesouhlasu s tvrzením, že

namísto skupinových supervizí by osobní asistent preferoval individuální sezení, která by se konala dle jeho potřeb. Z první skupiny (zapojení rok a déle) s tímto tvrzením silně souhlasilo a souhlasilo 83 % (10 asistentů), z druhé skupiny (zapojení méně než rok) pak 50 % (4 asistenti). Pro zachování stávajícího systému skupinových supervizí bylo z první skupiny 17 % (2 lidé) a z druhé skupiny 50 % (4 lidé). (Tabulka č. 20)

Hypotéza č. 2 se tak nepotvrdila.

Asistenti, kteří jsou v projektu zapojeni méně než rok vnímají důležitost supervizí více než asistenti, kteří jsou v projektu zapojeni déle. Taktéž podporují zachování současného stavu, na rozdíl od asistentů zapojených do projektu rok a déle, kteří by v 83 % případů preferovali výměnu skupinových supervizí za supervize individuální.

Hypotéza č. 3: Asistenti, kteří dle svého názoru nemají o klientovi dostatek informací, z dlouhodobého hlediska přesto pociťují při práci s ním celkově uspokojení a jistotu.

Asistenti měli ze skupiny tvrzení vybrat to, které se nejvíce shoduje s jejich názorem na vztah ke klientovi. 16 asistentů vybralo následující tvrzení: „Práce s klientem mě celkem uspokojuje. Občas jsem nucen hledat různé přístupy k němu, nicméně z dlouhodobého hlediska při práci s ním pociťuji jistotu.“ 2 asistenti uvedli, že ve vztahu ke svému klientovi jsou si dlouhodobě jistí a vždy ví, jak s ním pracovat. A 2 asistenti pociťují při práci s klientem spíše nejistotu, práce s ním jim přináší více nespokojenosti, než radosti. (Tabulka č. 9)

Asistenti také dostali za úkol vybrat ze dvou tvrzení to, které více vystihuje jejich názor na množství informací o klientovi, které mají k dispozici. 8 z nich uvedlo, že si myslí, že nemají o svém klientovi dostatek informací. 12 osobních asistentů bylo toho názoru, že mají o svém klientovi tolik informací, kolik ke své práci s ním potřebují. (Tabulka č. 18)

Množství a také kvalitu informací získaných o klientovi asistenti hodnotili ještě jedním způsobem. Tentokrát ale ne v souvislosti s tím, kolik informací mají o klientovi oni, ale v souvislosti s množstvím a kvalitou informací, které má o klientech organizace jako celek. Hodnocení probíhalo na škále od 0 do 3, kdy ta byla vymezena takto: 0 - kritérium není splněno, 1 - kritérium je splněno částečně/dostatečně, 2 - kritérium je splněno dobře, 3 - kritérium je splněno výborně. Množství a kvalitu informací o klientovi hodnotili jako nesplněné 2 asistenti, jako částečně/dostatečně splněné 6 asistentů, dobře splněné 9 asistentů a konečně jako výborně splněné 3 osobní asistenti. (Tabulka č. 10)

Dám-li do souvislosti názor asistentů o jejich dostatečné/nedostatečné informovanosti o klientovi s pocitem jistoty/nejistoty při práci s ním, získám následující data.

Všichni asistenti, kteří uvedli, že nemají o svém klientovi dostatek informací (8 lidí), se nicméně shodli na tom, že je práce s klientem z dlouhodobého hlediska celkem uspokojuje. Naopak ti, kteří si myslí, že mají tolik informací, kolik potřebují, ve dvou případech uvedli, že při práci s klientem pociťují

spíše nejistotu a práce s ním jim přináší více nespokojenosti, než radosti.

Různost v názorech se projevila v hodnocení toho, zda sama organizace má o klientech potřebné množství informací. Asistenti, kteří sami pocitovali nedostatek informací o klientovi, v hodnotící škále (viz výše) zaškrtnuli všechny možnosti (0 - 2 lidé, 1 - 3 lidé, 2 - 1 člověk, 3 - 2 lidé).

Hypotéza č. 3 se potvrdila.

Pro pocit uspokojení a jistoty při práci s klientem není pro osobní asistenty podstatné, zda a kolik informací o klientovi dostanou k dispozici. Informace o klientovi vnímají jako důležitý prvek podpory, nicméně při práci s ním vycházejí spíše z přímého kontaktu se samotným klientem - z rozhovorů a zpětných vazeb, které od klienta dostávají. Z takového typu informací pak vycházejí a postupují při další práci s klientem.

Hypotéza č. 4: Asistenti, kteří jsou do projektu zapojeni méně než rok, upřednostňují semináře celoročního vzdělávacího programu před supervizemi.

Na otázku, co je pro práci v projektu pro asistenty větším přínosem, zda supervize či semináře celoročního vzdělávacího programu (dále jen vzdělávací semináře), bylo 12 asistentů pro vzdělávací semináře, 4 asistenti upřednostnili supervize a 4 asistenti supervizím a vzdělávacím seminářům přiřklo stejnou důležitost. Ze skupiny asistentů, kteří jsou v projektu zapojeni rok a déle, se pro supervize vyslovili 4 lidé, pro vzdělávací semináře 6 lidí a stejnou důležitost oběma podpůrným prvkům dali 2 lidé. Z druhé skupiny (zapojení méně než rok) nebyl pro supervize žádný

z dotazovaných asistentů, zatímco pro vzdělávací semináře se vysloвило 6 dotazovaných. Stejně tak jako v první skupině, 2 dotazovaní jsou toho názoru, že supervize a vzdělávací semináře jsou pro ně stejně důležité. (Tabulka č. 13)

Pro změnu ve frekvenci konání vzdělávacích seminářů (ze současného stavu 1krát za 3 měsíce na stav 1krát měsíčně) bylo 7 lidí pro, 8 lidí proti, 4 lidem by to bylo jedno a 1 člověku by se tato změna vůbec nelíbila. Ze skupiny asistentů zapojených do projektu rok a déle by byli pro změnu 4 lidé, tj. 33 %, z druhé skupiny by změnu uvítali 3 lidé, tj. 37,5 % lidí. (Tabulka č. 15)

Hypotéza č. 4 se potvrdila.

Asistenti zapojení do projektu méně než rok přiřkli v 75 % případů (6 lidí) větší důležitost vzdělávacím seminářům. Pro větší význam supervizí se vyslovili 2 asistenti, tj. 25 %. Pro zvýšení frekvence konání vzdělávacích seminářů se vyslovilo o 4,5 více asistentů z těch, kteří jsou do projektu zapojeni méně než rok, oproti asistentům zapojeným rok a déle.

## **7.6 Shrnutí výzkumu**

Výzkumu motivace, práce a podpory osobních asistentů spolupracujících na projektu vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se zúčastnilo 20 osobních asistentů. Jinými slovy se mi podařilo získat informace od všech asistentů, kteří byli v době sběru dat (březen 2007) aktivně zapojeni do projektu, tzn. měli v péči minimálně jednoho klienta. S jedním klientem v té době pracovala polovina osobních

asistentů, druhá polovina měla klienty dva. Celkový počet klientů byl tedy 30.

Z informací získaných od osobních asistentů vyplývají o jejich klientech tyto informace. Většina klientů má diagnostikované poruchy učení (13 dětí), poruchy chování byly zjištěny u 3 dětí, poruchy učení a poruchy chování u 5 dětí. U 9 dětí si jejich osobní asistenti nejsou těmito informacemi jisti. Z původní rodiny pochází 25 klientů, z náhradní rodinné péče 5 klientů.

Zajímavé je zjištění, že 6 z 9 dětí, o kterých jejich osobní asistenti nebyli schopni říci, zda mají diagnostikované spec. poruchy učení či chování, je ve dvojici s osobním asistentem, který v projektu působí méně než rok.

Nejfrekventovanější místo, kde dochází k přímé práci asistenta s dítětem, jsou prostory občanského sdružení Barevný svět dětí (dále jen BSD), které je iniciátorem a realizátorem projektu. V prostorách BSD pracuje 16 osobních asistentů. 8 asistentů dochází do Caledonian school, 2 asistenti pak přímo do rodin klienta a 5 osobních asistentů uvedlo, že se schází se svým klientem na jiných místech. Z tohoto výčtu je jasné, že někteří osobní asistenti pracují s klientem na více než jednom stálém místě. Je tomu tak, že 9 asistentů uvedlo dvě místa jejich setkávání s klientem a jeden asistent dokonce tři místa jejich pravidelných schůzek. Tato různorodost vychází zejména z časových možností využití prostor BSD.

Cesta za klientem (myšleno pouze cesta tam, nikoliv zpět) zabere osobním asistentům nejčastěji 15 - 30 minut (9 asistentů), následuje 30 - 60 minut (8



asistentů), více než hodinu (2 asistenti) a konečně méně než 15 minut (1 asistent).

O náboru osobních asistentů do tohoto projektu se nejvíce studentů dozvědělo díky informacím získaných na internetu. Konkrétně 14 osobních asistentů z [www.jobs.cz](http://www.jobs.cz), 3 asistenti z [www.neziskovky.cz](http://www.neziskovky.cz). 2 lidé se odkázali na informace od svých kolegů, známých či přátel a 1 člověk vypátral informace o projektu a nabídce práce na nástěnce na chodbě své vysoké školy. Žádný osobní asistent nečerpal informace z kmenových stránek sdružení [www.barevnysvetdeti.cz](http://www.barevnysvetdeti.cz).

Osobní asistenti také odpovídali na otázku sledující jejich účast na obdobném typu projektu. Obdobným typem projektu byl míněn projekt zaměřený na sociální práci s ohroženými či jinak znevýhodněnými klienty. Žádný z dotazovaných mužů se takového projektu nikdy nezúčastnil. Naopak 8 žen již v předešlé době působilo např. jako dobrovolnice v Acorusu, v LATĚ, v nízkoprahovém klubu pro romskou mládež či v komunitní škole. Pracovaly také v projektech Domu šance, SAOPu - speciální mateřské školy, Jedličkova ústavu a Českého červeného kříže.

To, že osobní asistent již dříve pracoval na projektu podobného typu a tato práce ho oslovovala, byl nejčastěji uváděný důvod rozhodnutí pro zapojení se do projektu Kámoš (5 lidí). Jako další důvody byly uváděny: možnost přivýdělku (4 lidé), dlouhodobější záměr zapojit se do projektu podobného typu (3 lidé), možnost získání povinné školní praxe (2 lidé) a jiné (5 lidí). Mezi jiné důvody zapojení se do projektu asistenti uvedli ve dvou případech náhodu, tři zbývající osobní asistentky zmiňovaly získání

zkušeností s prací z neziskového sektoru, snahu najít práci, která by jim dávala smysl a konečně touhu zkusit něco nového.

O názorech asistentů na povinné skupinové supervize a vzdělávací semináře již bylo řečeno dost v rámci vyhodnocování hypotéz. Nicméně si na tomto místě dovolím malé shrnutí.

S tím, že skupinové supervize jsou důležitou součástí práce osobního asistenta, jelikož mu napomáhají k zodpovědnějšímu přístupu ke klientovi i k sobě samému, silně souhlasilo či souhlasilo 80 % všech dotazovaných. Nicméně pro 60 % dotazovaných jsou přínosnější vzdělávací semináře, pouze 20 % osobních asistentů vidí větší přínos v supervizích. Při myšlence na supervizi se neutrální či negativní pocit vybaví 80 % dotazovaných. Pozitivní pocit má 20 % dotazovaných, silně pozitivní nikdo. S výměnou skupinových supervizí za formu supervizí individuálních by silně souhlasilo či souhlasilo plných 70 % osobních asistentů.

Co se týká odborných seminářů, pak 35 % dotazovaných by uvítalo větší množství vzdělávacích seminářů, 40 % asistentů by se tato změna moc nelíbila, 20 % asistentů by to bylo jedno a konečně jednomu asistentovi by se tato změna nelíbila vůbec, chtěl by znát její důvod.

O spokojenosti s informacemi, které má osobní asistent k dispozici již také bylo řečeno dost. Proto pouze shrnuji. S informacemi je velmi spokojeno či spokojeno plných 75 % asistentů. Nespokojeno je 25 %. Velmi nespokojen není nikdo. 40 % asistentů je toho názoru, že nemá o svém klientovi dostatek informací,

60 % míní, že má tolik informací, kolik ke své práci s ním potřebuje.

Práce s klientem je celkem uspokojivá pro plných 80 % dotazovaných. 10 % asistentů se navíc ve vztahu ke svému klientovi cítí dlouhodobě jistě a v podstatě vždy ví, jakým způsobem k němu přistupovat a jak s ním pracovat. Pouze 10 % dotazovaných pocituje při práci s klientem spíše nejistotu, než jistotu.

Další shrnutí se bude týkat otázek finančního ocenění práce a eventuality zapojit se do projektu jako dobrovolník.

Pracovat jako dobrovolník by určitě ano či spíše ano bylo ochotno 70 % dotazovaných, spíše ne 25 % a určitě ne 5 %.

Nicméně z údajů, které zjišťují, jakou mírou (znázorněno na škále 1 - 4) ovlivnil příslib finančního ohodnocení rozhodnutí asistenta zapojit se do projektu vyplývá, že finanční odměna byla důležitá (stupeň 3) pro 60 % dotazovaných. Méně důležitá byla pro 20 % dotazovaných (stupeň 2). Velmi důležitou roli (stupeň 4) sehrálo finanční ocenění práce pro 5 % osobních asistentů. Finanční odměna za práci nijak zvlášť v rozhodování neovlivnila 15 % asistentů (stupeň 1).

Finanční ocenění za práci vidí jako přiměřené celých 95 % osobních asistentů, 1 osobní asistent (5 %) by byl ochoten pracovat i zdarma. Podobně s názorem, že výše finanční odměny za práci odpovídá úsilí, které do ní asistent vkládá, silně souhlasilo či souhlasilo 75 % dotazovaných.

Návrh, že by 30 % odměny za práci měl osobní asistent věnovat do rezervního fondu, ze kterého by se

posléze hradily nutné klientovy výdaje spojené s jeho školní docházkou (nákup pomůcek, úhrada vybraných aktivit organizovaných školou atp.), by byl nepřijatelný pro 45 % asistentů.

Poslední shrnutí výsledků výzkumu se bude týkat hodnocení splnění či nesplnění jednotlivých kritérií programu. Asistenti měli vyjádřit na čtyřstupňové škále, jakým způsobem jsou či nejsou při dosahování cílů organizace splňována vyjmenovaná kritéria.

Hodnotící stupnice měla čtyři kategorie: 0 - kritérium není splněno, 1 - kritérium je splněno částečně/dostatečně, 2 - kritérium je splněno dobře, 3 - kritérium je splněno výborně.

V následujícím výčtu uvádím pouze ta kritéria, na nichž se v jednotlivých kategoriích shodla polovina a více osobních asistentů. Na celý podrobný výčet odkazují na tabulku č. 10 v Příloze č. 2.

Jako výborně splněné kritérium asistenti ohodnotili semináře celoročního vzdělávacího programu (10 asistentů), písemné vymezení práv a povinností asistenta (10 asistentů), individuální přístup ke klientovi a práce s ním (11 asistentů).

Do kritériích splněných dobře asistenti zařadili bezpečí a ochranu osobních asistentů (10 asistentů), písemné hodnocení vývoje práce s klientem (10 asistentů), řešení stížností ze strany klienta, resp. jeho zákonného zástupce (11 asistentů), systém odměňování osobních asistentů (11 asistentů) a technické zázemí, tzn. dostatečný prostor, zajištění pomůcek, hygienické zázemí (12 asistentů).

Kritéria, která byla splněna částečně/dostatečně, jsou: místně dostupné služby, které mohou klienti využívat mimo BSD (10 asistentů) a získávání zpětné vazby (12 asistentů).

V kategorii 0 se alespoň polovina osobních asistentů neshodla v žádném z nabízených kritérií.

## Kapitola 8

### Závěry a doporučení

Projekt Kámoš je projektem poměrně mladým, v září 2007 budou završeny dva roky jeho realizace.

Je obtížné po tak krátké době zodpovědně analyzovat dosažené úspěchy, případně neúspěchy a vyvozovat závěry o jeho prospěšnosti a přínosu těch, kteří v projektu působí – osobní asistenti, koordinátor odborníci a realizátor.

Samozřejmě je to možné částečně udělat tím nejjednodušším způsobem, jaký se nabízí: porovnat školní prospěch (a případně také chování, přístup ke školním povinnostem atd.) dětí před vstupem do projektu a po určité době jejich spolupráce s osobním asistentem vyhodnotit dílčí úspěchy – např. vyhodnocením změn ve školním prospěchu, rozhovory s učiteli, s rodiči, s vychovateli, s psychologem, rodinným terapeutem atp. (Pro vnitřní potřeby projektu jsou takováto hodnocení průběžně dělána. Slouží jako zpětná vazba zejména osobním asistentům.)

Mým úkolem, který jsem si stanovila v této práci, bylo zhodnotit dosavadní průběh projektu z pohledu práce a podpory osobních asistentů. A na základě tohoto vyhodnocení případně navrhnout praktická opatření, která dle mého názoru povedou k celkovému zefektivnění působení jak stávajících, tak budoucích asistentů v projektu.

V rámci prvního cíle, jehož účelem bylo zmapovat názory osobních asistentů na své působení v projektu a na práci s klientem, mohu konstatovat, že potřeby

organizace, která projekt realizuje, se shodují s potřebami osobních asistentů.

Realizátor projektu cítí zejména potřebu vytvořit bezpečné a otevřené prostředí, ve kterém se může plně rozvinout kvalitní individuální práce osobního asistenta s dítětem. A to jednak díky profesionální podpoře odborného zázemí a také díky organizačně-technickým postupům a principům.

Samotní osobní asistenti kladně hodnotí zejména:

- individuální práci s klientem a možnost flexibility změn v individuálním doučovacím plánu
- písemné vymezení a smluvní podchycení svých práv a povinností
- písemné hodnocení vývoje práce s klientem
- písemné definování cíle a obsahu projektu, uživatelů a služeb poskytovaných v rámci projektu a pravidla týkající se ochrany práv uživatelů
- řešení stížností ze strany klienta, resp. zákonného zástupce
- nastavený systém odměňování
- stav technického zázemí

Tyto aspekty projektu bych nechala bez návrhů na úpravy a změny. Snad pouze jedna poznámka, která se týká nastaveného systému odměňování. Vzhledem k celkem vysoké náročnosti práce navrhuji do budoucna pozměnit systém odměňování tak, aby došlo k finančnímu zvýhodnění asistentů, kteří jsou v projektu zapojeni déle (např. od začátku čtvrtého roku působení

v projektu, pokud to samozřejmě bude v možnostech organizace).

Větší či menší nedostatky asistenti spatřují v následujících oblastech: (Vedle jejich shrnutí zmiňují také návrhy a doporučení, o kterých si myslím, že by mohly napomoci ke změnám současného stavu).

- současně nastavený systém supervizí (návrhy na změny viz druhý cíl)
- bezpečí a ochrana osobních asistentů. Míním, že tento nedostatek je některými osobními asistenty vnímán jako problematický ve spojitosti právě s názorem na supervize.
- nedostatečná zpětná vazba. Tento problém pravděpodobně souvisí také s tím, že osobní asistenti pociťují nedostatky zpětné vazby od klientů, resp. nedostatky ve zjišťování spokojenosti klientů (zákonných zástupců) se službami poskytovanými v rámci projektu. Navrhuji proto vytvořit systém získávání zpětných vazeb od klientů (např. forma dotazníku atp.) a se získanými informacemi pak seznámit osobní asistenty.
- metodika práce osobního asistenta. Navrhuji ve spolupráci s osobními asistenty zamyslet se nad možnou podobou metodiky práce osobního asistenta, která by vycházela z dosavadních zkušeností jeho celkového působení v projektu a stala se významným prvkem podpory jeho práce. Nicméně konstatuji, že osobní asistenti získávají při vstupu do projektu základní informace týkající se postupů při práci



s klientem a další metody a postupy práce jsou jim objasňovány v rámci vzdělávacích seminářů.

- postupy při předčasném ukončení klienta v programu. Navrhují písemně zpracovat postupy, které tuto problematiku ošetřují a seznámit s ní osobní asistenty.

V rámci prvního cíle bylo také vytvoření orientačních bodů sloužících k náboru nových osobních asistentů. Na základě shrnutí výzkumu tedy navrhuji následující:

- pro informování o náboru osobních asistentů využívat internetu, konkrétně stránek nabízejících brigády studentům, popř. informace umístit také na stránky týkající se neziskové sféry.
- zaměřit se na studenty, kteří již mají zkušenosti s obdobným typem projektu, jelikož jak vyplynulo z výzkumu, pro tyto lidi byla jejich předchozí zkušenost nejsilnější motivací k zapojení se do projektu Kámoš.
- jelikož téměř 3/4 stávajících osobních asistentů by bylo ochotno zapojit se do projektu i jako dobrovolník, navrhuji tedy zvážit možnost nabídnout budoucím (popř. také současným) osobním asistentům i tuto eventualitu. Upozorňuji na nutnost řádně smluvně ošetřit podmínky tohoto typu zapojení se do projektu.
- na druhou stranu více než polovina současných osobních asistentů uvedla, že pro ně příslib

finanční odměny za práci sehrál při rozhodování o zapojení se do projektu důležitou roli. Jsem tedy pro zachování stávajícího systému a výše odměn (výši odměn vnímá jako přiměřenou celých 95 % asistentů), resp. jsem pro finanční zvýhodnění dlouhodoběji působících osobních asistentů (viz výše). Možnost zapojit se jako dobrovolník vidím pouze jako eventualitu.

- vzhledem k postojům stávajících osobních asistentů k supervizím navrhuji věnovat při náboru nových asistentů zvýšenou pozornost k objasňování smyslu a důležitosti supervizí.
- není nutno žádným způsobem selektovat budoucí osobní asistenty podle toho, jaký obor studují, kolik jim je let, či jde-li o muže či ženu. Pohlaví, věk ani zaměření studia žádným způsobem neovlivňuje jejich pozdější práci v projektu.
- při prvním kontaktu se zájemcem o tuto práci věnovat pozornost jeho motivům, přáním, představám a zkušenostem (např. formou vyplnění krátkého dotazníku). Tyto informace je pak možno využít k ujasnění spolupráce, či pro vyhledání vhodného klienta pro konkrétního asistenta atp.
- obecně si uvědomovat důležitost a klást důraz na poskytování úplných a jasných informací o cílech a obsahu projektu a o konečných uživatelských služeb v jeho rámci poskytovaných.

K tomuto výčtu připojuji ještě jeden návrh, který nesouvisí s nábořem nových osobních asistentů, ale se zaškolením po jejich výběru.

Tímto návrhem mě inspirovalo občanské sdružení LATA, ve kterém jsem působila 2 roky jako dobrovolník. Jsou jím společné víkendové pobyty nových a v projektu déleodoběji zapojených asistentů, samozřejmě za účasti koordinátora projektu a supervizorů, případně dalších odborníků zapojených do projektu. Tyto pobyty by měly svým obsahem naplňovat formu úvodního výcviku, který v současné době probíhá v prostorách realizátora, tzn. předání informací o obsahu a cíli projektu, specifikace cílové skupiny uživatelů služby, vymezení práv a povinností osobního asistenta, způsoby komunikace atp. Velký potenciál spatřuji v tom, že by bylo umožněno budoucím osobním asistentům na základě setkání se zkušenějšími kolegy získat autentické výpovědi a sdílet s nimi jejich zkušenosti. To vše odlehčenou, zábavnou a co možná nejvíce interaktivní formou.

Co se týká druhého cíle, jehož účelem bylo potvrzení či případné návrhy na úpravu stavu odborného zázemí, je na místě říci, že osobní asistenti vnímají důležitost a přínosnost supervizí, vzdělávacích seminářů i metody VTI.

Nicméně více než polovina osobních asistentů upřednostňuje vzdělávací semináře před supervizemi. A téměř 3/4 osobních asistentů by preferovaly zrušení skupinových forem supervize a nahradily by je individuálními sezeními.

Navrhuji tedy zamyslet se nad případnou změnou v konání supervizí. A to ve smyslu buď částečného omezení frekvence skupinových supervizí - např. by se

skupinové supervize konaly jednou za čtvrtletí. Nebo úplným zrušením skupinových forem supervize, s tím že by byly nahrazeny individuálními sezeními supervizora s osobním asistentem.

Mým druhým návrhem je zamyslet se nad možností většího počtu seminářů celoročního vzdělávacího programu. Vycházela bych ze stávajícího stavu, kdy se tyto semináře konají přibližně jednou za tři měsíce. Spočteme-li procento osobních asistentů, kteří by uvítali větší počet těchto seminářů a těch, kterým by to bylo jedno, dostaneme se k číslu 55 %. To je dle mého názoru přiměřený počet pro úvahu, zda by bylo alespoň pro část osobních asistentů přínosem rozšířit nabídku zmíněných seminářů.

Videotrénink interakcí byl hodnocen osobními asistenty veskrze kladně, ponechala bych současně nastavený systém beze změny. (Jsem si plně vědoma širokého využití této metody, která je ovšem na druhou stranu velmi finančně náročná).

Taktéž si uvědomuji, že je třeba jak na problematiku supervizí, tak problematiku vzdělávacích seminářů nahlížet komplexněji; vzít v potaz finanční a organizačně-technickou stránku možností realizátora. A koneckonců nejenom na tyto aspekty. Veškeré mé návrhy na změny musí být vyhodnoceny v kontextu finančních, personálních a technických možností organizace.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baštecká, B.: Supervize. In: Zpravodaj Diakonie ČCE, č. 1., 1999.
- Beaufortová, K.: Videotrénink interakcí. In: Matoušek, O. a kol.: Metody a řízení sociální práce. Portál, Praha 2003.
- Cloud, H., Townsend, J.: Děti a hranice. Návrat domů, Praha 1999.
- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Portál, Praha 2001.
- Disman, M.: Jak se vyrábí sociologická znalost. Karolinum, Praha 1993.
- Drapela, V. J.: Přehled teorií osobnosti. Portál, Praha 1997.
- Erikson, E. H.: Životní cyklus rozšířený a dokončený. Lidové noviny, Praha 1999.
- Etický kodex sociálních pracovníků.
- Frič, P. a kol.: Dárcovství a dobrovolnictví v České republice. NROS a AGNES, Praha 2001.
- Fromm, E.: Mít nebo být. Naše vojsko, Praha 1994.
- Hájek, K.: Práce s emocemi pro pomáhající profese. Portál, Praha 2006.
- Hartl, P.: Psychologický slovník. Nakladatelství BUDKA, Praha 1993.
- Hartl, P.: Komunita občanská a komunita terapeutická. SLON, Praha 1997.
- Hawkins, P., Shohet, R.: Supervize v pomáhajících profesích. Portál, Praha 2004.
- Hayesová, N.: Základy sociální psychologie. Portál, Praha 1998.
- Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Portál, Praha 2004.
- Henriksen, J. O., Vetlesen A. J.: Blízké a vzdálené. František Šalé - ALBERT, Boskovice 2000.
- Jedlička, R. a kol.: Děti a mládež v obtížných životních situacích. Themis, Praha 2004.
- Kahoun, V., Kozlová L., Tóthová V.: Sociální práce. Triton, Praha 2003.
- Keller, J.: Úvod do sociologie. SLON, Praha 1992.
- Koláčková, J.: Supervize. In: Matoušek, O. a kol.: Metody a řízení sociální práce. Portál, Praha 2003.
- Kohoutek, R. a kol.: Základy pedagogické psychologie. CERM, Brno 1996.
- Kopřiva, K.: Lidský vztah jako součást profese. Portál, Praha 2000.
- Kraus, B., Poláčková V. a kol.: Člověk - prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Paido, Brno 2001.

Lorenz, K.: Takzvané zlo. Mladá fronta, Praha 1992.

Matějček, Z., Dytrych, Z.: Děti, rodina a stres. Galén, Praha 1994.

Matějček, Z., Langmeier J.: Výpravy za člověkem. Odeon, Praha 1981.

Matoušek, O., Hartl, P.: Nároky sociální práce a syndrom vyhoření. In: Matoušek, O. a kol.: Metody a řízení sociální práce. Portál, Praha 2003.

Matoušek, O. a kol.: Metody a řízení sociální práce. Portál, Praha 2003.

Matoušek, O. a kol.: Základy sociální práce. Portál, Praha 2001.

Matoušek, O., Kodymová, P., Koláčková, J.: Sociální práce v praxi. Portál, Praha 2005.

Matoušek O., Kroftová, A.: Mládež a delikvence. 2. vydání, Portál, Praha 2003.

Matoušek, O.: Rodina jako instituce a vztahová síť. 3. vydání, SLON, Praha 2003.

Matoušek O.: Slovník sociální práce. Portál, Praha 2003.

Matoušek, O.: Ústavní péče, 2. vydání. SLON, Praha 1999.

Mikšík, O.: Psychologická charakteristika osobností. Karolinum, Praha 2001.

Možný, Ivo: Moderní rodina. Blok, Brno 1990.

Možný, Ivo: Sociologie rodiny. SLON, Praha 1999.

Nakonečný, M.: Motivace lidského chování. Academia, Praha 1997.

Munden, A., Arcelus, J.: Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Portál, Praha 2002.

Nečasová, M.: Profesionální etika. In: Matoušek, O. a kol.: Metody a řízení sociální práce. Portál, Praha 2003.

Národní akční plán sociálního začleňování 2004 - 2006. MPSV ČR, Praha 2004.

Národní zpráva o rodině. MPSV ČR, Praha 2004.

Novák, T.: Rodičovské judo. Grada Publishing, Praha 2000.

Novosad, L.: Základy speciálního poradenství. Portál, Praha 2000.

Novotná, V., Schimmerlingová, V.: Sociální práce - její vývoj a metodické postupy. Karolinum, Praha 1992.

Perner, R. A.: Tabu v rodinné komunikaci. Portál, Praha 2000.

Raser, J.: Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít. Portál, Praha 2000.

Rush, M. D.: Syndrom vyhoření. Návrat domů, Praha 2004.

Říčan, P.: Cesta životem. Pyramida, Praha 1989. Nové vydání: Portál, Praha 2004.

Sborník přednášek z XI. Konference Společnosti sociálních pracovníků, MPSV ČR, Praha 2000.  
Schmidbauer, W.: Psychická úskalí pomáhajících profesí. Portál, Praha 2000.  
Smékal, V.: Pozvání do psychologie osobnosti. Barrister and Principal, Brno 2002.  
Sullerotová, E.: Krize rodiny. Karolinum, Praha 1998.  
Tošner, J., Sozanská, O.: Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích. Portál, Praha 2002.  
Typologie sociálních služeb. MPSV ČR, Praha 2003.  
Úlehla, I.: Umění pomáhat. SLON, Praha 1999.  
Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Portál, Praha 2000.  
Vitoušová, P.: Motivace pro práci v neziskovém sektoru. Závěrečná práce kurzu Řízení neziskových organizací. AGNES, Praha 1998.  
Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe. Průvodce poskytovatele. MPSV, Praha 2002.  
Zuzák, T.: Hledání vztahu jako základ pedagogiky. Fabula, Hranice 2004.

#### POUŽITÉ PRÁVNÍ NORMY (V PLATNÉM ZNĚNÍ)

Úmluva o právech dítěte, OSN, 1989.  
Všeobecná deklarace lidských práv, OSN 1948.  
Zákon č. 94/ 1963 Sb., o rodině.  
Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.  
Zákon 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy a preventivní výchovné péči ve školských zařízeních.  
Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://www.barevnysvetdeti.cz>  
<http://www.mpsv.cz>  
<http://www.msmt.cz>  
<http://www.neziskovky.cz>  
<http://www.spin-vti.cz>

## Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník - Výzkum motivace, práce a podpory osobních asistentů spolupracujících na projektu „Kámoš“ realizovaného občanským sdružením Barevný svět dětí

Příloha č. 2

Vyhodnocení výzkumu - tabulky



## Příloha č. 1

Dotazník č. ....

Možnosti podpory osobních asistentů v projektu vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

### **Výzkum motivace, práce a podpory osobních asistentů spolupracujících na projektu „Kámoš“ realizovaného občanským sdružením Barevný svět dětí**

#### **Dotazník**

Dobrý den,

jmenuji se Zuzana Cesneková, jsem studentkou FF UK v Praze, katedry sociální práce a ráda bych Vás touto cestou požádala o trochu Vašeho času při vyplnění tohoto dotazníku. Otázky v něm obsažené se týkají Vaší spolupráce na projektu „Kámoš“, který realizuje občanské sdružení Barevný svět dětí (BSD). Výsledky výzkumu budou použity v rámci mé diplomové práce a věřím, že mimo jiné pomohou i v odhalení některých problémů, se kterými se při své práci potýkáte.

Odpovídání na níže uvedené otázky zabere 20 - 25 minut Vašeho času. Pokud souhlasíte s jeho vyplněním, ráda bych Vám nyní v krátkosti dotazník blíže představila, abyste při jeho vyplňování nepocíťovali pokud možno žádné nesrovnalosti.

Dotazník bude sloužit k uskutečnění kvantitativního výzkumu. Je rozdělen na dvě části. První část (A) čítá 20 otázek, které přímo souvisejí s cíli výzkumu. Tím je zjištění motivace Vás, osobních asistentů, kteří jste se rozhodli projektu účastnit, problémů, se kterými se při své práci setkáváte a v rámci svých kompetencí je řešíte a konečně zjištění způsobů technické a psychosociální podpory, která je Vám v rámci projektu nabízena a poskytována. Druhá část (B) slouží k získání informací technického charakteru, např. pohlaví, věk, obor studia atp. Tato data jsou taktéž velmi přínosná – a to pro konečné vyhodnocování dotazníku a z něho vyplývajících závěrů a návrhů.

U většiny otázek budete vybírat jako odpověď pouze jednu z nabízených možností. Nicméně sledujte, prosím, další podrobnější instrukce u jednotlivých otázek.

Velmi Vám děkuji za Váš čas, Vaši ochotu a především za Vaše myšlenky a názory. Výsledky výzkumu budou zveřejněny v mé diplomové práci s názvem „Možnosti podpory osobních asistentů v projektu vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“, která bude uložena k nahlédnutí v Knihovně společenských věd T. G. Masaryka v Jinonicích. V případě jakýchkoliv dotazů mě můžete kontaktovat na e-mailové adrese [zuzanacesnekova@yahoo.com](mailto:zuzanacesnekova@yahoo.com).

- Na úvod potrénujete trochu svoji paměť. Uveďte prosím měsíc a rok, kdy jste se zapojili do projektu:

3. září 2005
4. březen 2006
5. září 2006
6. jiné                      měsíc ..... rok .....

2. Kolik času Vám, dle Vašeho odhadu, průměrně zabere doprava za klientem? (Myšleno pouze cesta za klientem, nikoliv zpět).

<b>Kapitola 4</b>	méně než 15 minut
<b>Kapitola 5</b>	15 – 30 minut
<b>Kapitola 6</b>	30 – 60 minut
<b>Kapitola 7</b>	více než přes hodinu

3. Uveďte prosím místo, kde dochází k Vaší přímé práci s klientem. (Pokud se scházíte střídavě na různých místech, můžete označit více možností).

- a) v domácnosti rodiny
- b) v prostorách BSD, o. s.
- c) v učebně Caledonian School
- d) jinde

4. Vyberte prosím zdroj, ze kterého jste se o nábore osobních asistentů dozvěděli:

- internetové stránky občanského sdružení Barevný svět dětí – [www.barevnysvetdeti.cz](http://www.barevnysvetdeti.cz)
- z doslechu – kolegové ze školy, přátelé, známí
- server [www.jobs.cz](http://www.jobs.cz)
- server [www.neziskovky.cz](http://www.neziskovky.cz)
- nástěnky na chodbách jednotlivých vysokých škol

5. Je tento typ projektu první, kterého se účastníte? Typem projektu se zde myslí sociální práce s ohroženými či znevýhodněnými klienty.

- a) ano
- b) ne - pokud jste odpověděli ne, uveďte prosím Vaše angažování v dalších projektech podobného typu, tzn. projektech zaměřených na sociální práci se

znevýhodněnými či ohroženými klienty. Prosím, pokud je to možné, napište i organizaci, se kterou jste spolupracovali a období, po které tato spolupráce probíhala. (Např. dobrovolník při práci s ohroženou mládeží, LATA, 2002 – 2004)

6. Vyberte z následujících důvodů jeden, který nejlépe vyjadřuje, proč jste se rozhodl/a zapojit se do projektu. Popř. svůj vlastní důvod doplňte:

**Kapitola 4** už dlouho jsem se chtěl/a zapojit do projektu podobného typu

**Kapitola 5** již jsem v minulosti pracoval/a v projektu podobného typu a vím, že mě tato práce oslovuje

**Kapitola 6** bral/la jsem to jako doboru brigádu ke škole, tedy důvodem mého zapojení byl především nějaký přivýdělek

**Kapitola 7** byla to pro mě příležitost, jak získat povinnou školní praxi

**Kapitola 8** pouhá zvědavost, neměl/a jsem s takovým typem projektu žádné zkušenosti, ani zvláštní zájem se do projektu zapojit

**Kapitola 9** jiné  
.....  
.....

▪ „Skupinové supervize pro mě představují důležitou součást mé práce, jelikož mi napomáhají k zodpovědnějšímu přístupu ke klientovi i k sobě samému.“ Vyberte z následujících čtyř možností tu, která nejvíce vystihuje Váš souhlasný či nesouhlasný postoj s předcházejícím tvrzením.

- 7. silně souhlasím
- 8. souhlasím
- 9. nesouhlasím
- 10. silně nesouhlasím

▪ Jak jste spokojen/a s informacemi, které o svém klientovi máte?

- 6. velmi spokojen/a
- 7. spokojen/a
- 8. nespokojen/a
- 9. velmi nespokojen/a

▪ Vyberte z následujících tvrzení to, které nejlépe vystihuje váš názor:

8. Ve vztahu ke svému klientovi se cítím dlouhodobě jistý. V podstatě vždy vím, jak k němu přistupovat a jakým způsobem s ním pracovat k naší oboustranné spokojenosti.
9. Práce s klientem mě celkem uspokojuje. Občas jsem nucen hledat různé přístupy k němu, nicméně z dlouhodobého hlediska při práci s ním pociťuji jistotu.
10. Při práci s klientem pociťuji spíše nejistotu, než jistotu. Práce s ním mi přináší více nespokojenosti, než radosti. Musím celkem dost přemýšlet nad tím, jak němu přistupovat.
11. Nevím častokrát, jak vhodně pracovat se svým klientem. Jsem ve vztahu k němu nejistý, často tápu v přístupu k němu a práce s ním mi nepřináší dlouhodobě uspokojení.

- Nyní Vás prosím o co možná neobjektivnější vyjádření. Pokuste se v následující tabulce ohodnotit to, jak jsou při dosahování cílů organizace splňována, popř. nesplňována jednotlivá kritéria programu. Hodnotící stupnice má 4 kategorie. Přehled kategorií vidíte níže. Každé kritérium programu označte symbolem křížku (x) u Vámi vybrané kategorie.

Přehled kategorií:

- 0 – kritérium není splněno
- 1 – kritérium je splněno částečně/dostatečně
- 2 – kritérium je splněno dobře
- 3 – kritérium je splněno výborně

Aspekty programu/Kategorie	0	1	2	3
Supervizní setkávání				
Řešení stížností ze strany osobního asistenta				
Semináře celoročního vzdělávacího programu				
Množství a kvalita informací získaných o klientovi				
Videotrénink interakcí				
Metodika práce osobního asistenta				
Zácvik příchozích osobních asistentů				
Zjišťování spokojenosti klientů, resp. zákonných zástupců se službami poskytovanými v rámci Kámoše				
Místně dostupné služby, které mohou klienti využívat mimo BSD				
Písemné vymezení práv a povinností osobního asistenta				
Technické zázemí – dostatečný prostor, zajištění pomůcek, hygienické zázemí				
Spolupráce se školami, které klienti navštěvují				
Získávání zpětné vazby				
Bezpečí a ochrana osobních asistentů				
Flexibilita změn v individuálním doučovacím plánu				
Individuální přístup ke klientovi a práce s ním				
Písemné hodnocení vývoje práce s klientem				
Písemná definice cíle a obsahu projektu, jeho uživatelů a poskytovaných služeb v rámci Kámoše				

Psaná pravidla týkající se ochrany práv klientů v souvislosti s poskytováním služeb v rámci Kámoše					
Reflektování požadavků a představ klienta, resp. jeho zákonného zástupce při sestavování individuálního doučovacího plánu					
Postupy při předčasném ukončení účasti klienta v programu					
Řešení stížností ze strany klienta, resp. jeho zákonného zástupce					
Průběžná kontrola a hodnocení poskytovaných služeb v rámci Kámoše					
System odměňování osobních asistentů					

11. Představte si situaci, že byste se do projektu zapojil/a jako dobrovolník. To znamená, že by vaše činnost nebyla nijak honorována. Pracoval/a byste zcela zdarma?

- Kapitola 4**           určitě ano  
**Kapitola 5**           spíše ano  
**Kapitola 6**           spíše ne  
**Kapitola 7**           určitě ne

12. Jakou roli při vašem rozhodování o tom, zda se do projektu zapojíte, sehrál příslib finančního ohodnocení za vykonanou práci?

*Prosím, zakroužkujte na stupnici od 1 – 4 ten stupeň, který nejvíce vystihuje tuto míru. Stupeň 1 značí, že vás příslib finančního ocenění za vykonanou práci nijak zvláště v rozhodování neovlivnil, stupeň 4 naopak udává, že pro vás slíbená finanční odměna za práci sehrála v rozhodování velmi důležitou roli.*

1           2           3           4

13. Co má pro vaši práci v projektu větší přínos a čemu tím pádem dáváte přednost? Supervizím či seminářům celoročního vzdělávacího programu?

- a) větším přínosem jsou pro mě supervizní setkávání
- b) semináře celoročního vzdělávacího programu mi dávají více
- c) nemohu se přiklonit k žádné z předchozích variant, supervize i semináře jsou pro mě stejně důležité a přínosné
- d) nemyslím si, že by jak supervize, tak semináře byly pro mou práci v projektu nějak významně přínosné

**9.1**           Následující otázka se týká výše odměn za vaši práci. Nevím, zda jste o této situaci někdy přemýšlel/a, ale prosím, přečtěte si následující body a

zkuste vybrat jednu odpověď, která nejlépe vystihuje váš názor o výši odměny, kterou za svoji práci pravidelně dostáváte:

- myslím, že za práci, kterou jako asistent vykonávám, bych měl/a dostat lépe zapláceno
- finanční ohodnocení mé práce se mi zdá přiměřené
- snížení platu by mi nevadilo
- pracoval/a bych i zcela zdarma

15. V současné době probíhají semináře celoročního vzdělávacího programu v rámci projektu Kámoš cca jednou za tři měsíce. Co byste řekl/a na to, že od příštího měsíce by se konaly pravidelně každý měsíc?

- a) byl/a bych docela ráda
- c) otevřeně řečeno, bylo by mi to úplně jedno
- d) moc by se mi to nelíbilo
- e) vůbec by se mi to nelíbilo, asi bych chtěl/a znát důvod této změny

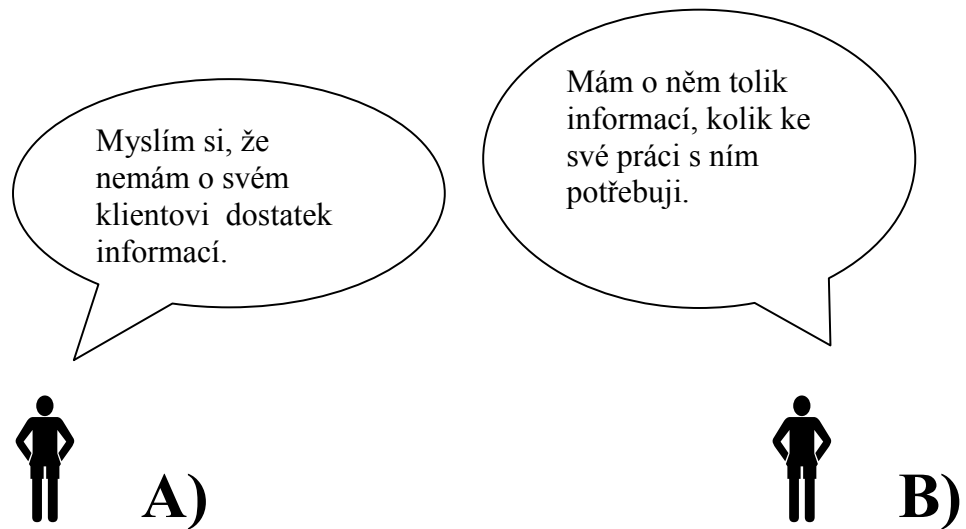
16. Je první úterý v měsíci. Představte si, že se ráno probudíte, dáváte si v hlavě dohromady svůj denní program a najednou si uvědomíte, že mimo jiné Vás v podvečer čeká supervize v BSD. Jaký pocit to ve Vás vyvolá?

<b>Kapitola 2</b>	😊😊
<b>Kapitola 3</b>	😊
<b>Kapitola 4</b>	😐
<b>Kapitola 5</b>	😞

17. Jak je pro Vás přijatelná či nepřijatelná představa, že byste měli 30 % své měsíční odměny za vykonanou práci věnovat do rezervního fondu, ze kterého by pak byly hrazeny mimořádné výdaje Vašeho klienta (klientů), např. příspěvek na nákup učebnic a psacích pomůcek, příspěvek na úhradu školy v přírodě, lyžařský výcvik atp.

- a) absolutně nepřijatelná
- b) nepřijatelná
- c) celkem přijatelná
- d) absolutně přijatelná – souhlasil/a bych s tím

18. Přečtěte si pozorně následující tvrzení obou osob.



Dva lidé, dva různé názory. S kým byste se ztotožnil Vy? S osobou A nebo s osobou B? Prosím zakroužkujte:

A)

B)

19. Přečtěte si prosím nyní toto tvrzení: „Výše finanční odměny za mou práci odpovídá úsilí, které do ní vkládám.“ Z následujících možností nyní vyberte tu, která nejvíce vystihuje souhlas či nesouhlas s předloženým tvrzením.

5. silně souhlasím
6. souhlasím
7. nesouhlasím
8. silně nesouhlasím

20. Vyjádřete se, prosím, k následujícímu tvrzení: „Namísto skupinových supervizí bych preferoval/a individuální sezení, které by se konalo dle potřeb jednotlivých osobních asistentů.“

- a) silně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) silně nesouhlasím

Část B

Pohlaví a) muž b) žena

Věk ..... let

Škola/obor studia

...../.....

Zaměření vašeho studia

a) technické b) humanitní c) přírodovědné d) umělecké

Rok zahájení studia .....

Rok ukončení studia ..... (v případě, že jste již studium ukončil/a)

Údaje o vašem klientovi (popř. o klientech, pokud máte dva):

Pohlaví dítěte <i>(Prosím zakroužkujte)</i>	Věk dítěte	Ročník studia na ZŠ	Sociální prostředí <i>(Prosím zakroužkujte)</i>
Dívka/chlapec	.....	.....	původní rodina/ náhradní rodinná péče

Má Váš klient diagnostikované specifické poruchy učení či specifické poruchy chování?

9. poruchy učení
10. poruchy chování
11. obojí
12. nevím, nejsem si jistý/á

*V případě, že máte ještě jednoho klienta, uveďte údaje i o něm:*

Pohlaví dítěte	Věk dítěte	Ročník studia na ZŠ	Sociální prostředí <i>(Prosím zakroužkujte)</i>
Dívka/chlapec	.....	.....	původní rodina/ náhradní rodinná péče

Má tento klient diagnostikované specifické poruchy učení či specifické poruchy chování?

4. poruchy učení
5. poruchy chování
6. obě



7. nevím, nejsem si jistý/á

Děkuji ještě jednou za Váš čas a energii věnovanou vyplnění tohoto dotazníku.

## Příloha č. 2

V jednotlivých tabulkách vyhodnocení dotazníku jsou uvedeny jak plné, tak zkrácené verze otázek a odpovědi tak, aby byly smysluplné.

Na plné znění otázek a odpovědi odkazují na formulář dotazníku, který lze nalézt v Příloze č. 1.

Tabulka č. 1

Doba zapojení se do projektu (měsíc a rok)

Pohlaví	Zapojení se do projektu			Zapojení se do projektu - jiné		Celkem
	září 2005	březen 2006	září 2006	květen 2006	únor 2007	
Žena	8	2	4	1	1	16
Muž	2	0	2	0	0	4
<b>Celkem</b>	10	2	6	1	1	20

Tabulka č. 2

Průměrný čas dopravy za klientem

Čas dopravy za klientem	Počet osobních asistentů
méně než 15 minut	1
15 - 30 minut	9
30 - 60 minut	8
více než přes hodinu	2

Tabulka č. 3

Místo, kde dochází k přímé práci s klientem

Místo práce s klientem	Počet osobních asistentů
v domácnostech rodiny	2
v prostorách BSD, o. s.	16
v učebně Caledonian School	8
jinde	5

Tabulka č. 4

Zdroj udávající informace o nábore osobních asistentů do projektu Kámoš

Informační zdroj	Počet osobních asistentů
<a href="http://www.barevnysvetdeti.cz">www.barevnysvetdeti.cz</a>	0
z doslechu	2
<a href="http://www.jobs.cz">www.jobs.cz</a>	14
<a href="http://www.neziskovky.cz">www.neziskovky.cz</a>	3
nástěnky na chodbách VŠ	1

Tabulka č. 5

Účast v podobném typu projektu

Účast v podobném typu projektu	Ženy	Muži
Ano	8	0
Ne	8	4

Tabulka č. 6

Důvod zapojení se do projektu

Důvod zapojení se do projektu	Ženy	Muži
a) už dlouho jsem se chtěl/a zapojit do projektu tohoto typu	3	0
b) ...tato práce mě oslovuje	5	0
c) brigáda, přivýdělek	3	1
d) povinná školní praxe	2	0
e) zvědavost	0	1
f) jiné	3	2

Tabulka č. 7

Hodnocení důležitosti skupinových supervizí

Důležitost skup. supervizí	Ženy		Muži	
	rok a déle	méně než rok	rok a déle	méně než rok
a) silně souhlasím	1	0	0	0
b) souhlasím	6	6	2	1
c) nesouhlasím	3	0	0	1
d) silně nesouhlasím	0	0	0	0

Tabulka č. 8

Spokojenost s informacemi o klientovi

Spokojenost s informacemi o klientovi	Ženy	Muži
velmi spokojen/a	1	0
spokojen/a	10	4
nespokojen/a	5	0
velmi nespokojen/a	0	0

Tabulka č. 9

Názor na vztah s klientem

Názor na vztah s klientem	Ženy	Muži
a)	2	0
b)	13	3
C	1	1
d)	0	0

Tabulka č. 10

Míra splnění jednotlivých kritérií programu při dosahování cílů organizace

(Čísla v tabulce u jednotlivých kategorií udávají počet osobních asistentů, kteří danou kategorii zvolili.)

<b>Aspekty programu/Kategorie</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Supervizní setkávání	0	9	8	3
Řešení stížností ze strany osobního asistenta	0	4	8	8
Semináře celoročního vzdělávacího programu	0	1	9	10
Množství a kvalita informací získaných o klientovi	2	6	9	3
Videotréning interakcí	1	2	9	8
Metodika práce osobního asistenta	2	8	7	3
Zácvik příchozích osobních asistentů	2	6	8	4
Zjišťování spokojenosti klientů, resp. zákonných zástupců se službami poskytovanými v rámci Kámoše	4	7	6	3
Místně dostupné služby, které mohou klienti využívat mimo BSD	2	10	8	0
Písemné vymezení práv a povinností osobního asistenta	0	3	7	10
Technické zázemí – dostatečný prostor, zajištění pomůcek, hygienické zázemí	0	3	12	5
Spolupráce se školami, které klienti navštěvují	2	6	7	5
Získávání zpětné vazby	1	12	5	2
Bezpečí a ochrana osobních asistentů	2	8	10	0
Flexibilita změn v individuálním doučovacím plánu	0	1	11	8
Individuální přístup ke klientovi a práce s ním	0	1	8	11
Písemné hodnocení vývoje práce s klientem	2	1	10	7
Písemná definice cíle a obsahu projektu, jeho uživatelů a poskytovaných služeb v rámci Kámoše	0	5	8	7
Psaná pravidla týkající se ochrany práv klientů v souvislosti s poskytováním služeb v rámci Kámoše	0	5	9	6
Reflektování požadavků a představ klienta, resp. jeho zákonného zástupce při sestavování individuálního doučovacího plánu	1	5	8	6
Postupy při předčasném ukončení účasti klienta v programu	1	7	9	3
Řešení stížností ze strany klienta, resp. jeho zákonného zástupce	0	5	11	4
Průběžná kontrola a hodnocení poskytovaných služeb v rámci Kámoše	0	6	9	5
Systém odměňování osobních asistentů	1	1	11	7

Tabulka č. 11

Účast v projektu v roli dobrovolníka

<b>Pracovat jako dobrovolník</b>	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>
určitě ano	1	1
spíše ano	10	2
spíše ne	5	0
určitě ne	0	1

Tabulka č. 12

Role příslibu finančního ohodnocení při rozhodování o zapojení se do projektu

<b>Role příslibu finančního ohodnocení</b>	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>
1	3	0
2	4	0
3	8	4
4	1	0

Tabulka č. 13

Hodnocení přínosnosti supervizí a vzdělávacích seminářů

<b>Supervize či semináře?</b>	<b>Ženy</b>		<b>Muži</b>	
	<b>rok a déle</b>	<b>méně než rok</b>	<b>rok a déle</b>	<b>méně než rok</b>
a) větším přínosem jsou supervizní setkávání	3	0	1	0
b) vzdělávací semináře mi dávají více	5	5	1	1
c) supervize i semináře jsou pro mě stejně důležité	2	1	0	1
d) supervize ani semináře nejsou obzvlášť přínosné	0	0	0	0

Tabulka č. 14

Výše odměny

<b>Odměna za vykonanou práci</b>	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>
a) měl bych dostat lépe zapláceno	0	0
b) finanční ohodnocení se mi zdá přiměřené	15	4
c) snížení platu by mi nevadilo	0	0
d) pracoval/a bych i zcela zdarma	1	0

Tabulka č. 15

Změna konání vzdělávacích seminářů

<b>Změna konání vzdělávacích seminářů</b>	<b>Ženy</b>		<b>Muži</b>	
	<b>rok a déle</b>	<b>méně než rok</b>	<b>rok a déle</b>	<b>méně než rok</b>
a) byl/a bych docela ráda	3	3	1	0
b) bylo by mi to úplně jedno	0	2	0	2
c) moc by se mi to nelíbilo	6	1	1	0
d) vůbec by se mi to nelíbilo...	1	0	0	0

Tabulka č. 16

Vyjádření pocitu, který vyvolá účast na supervizi

Vyjádření pocitu, který vyvolá účast na supervizi	Ženy		Muži	
	rok a déle	méně než rok	rok a déle	méně než rok
a) 😊😊	0	0	0	0
b) 😊	1	2	1	0
c) 😐	7	3	1	1
d) 😞	2	1	0	1

Tabulka č. 17

Představa věnování 30 % své odměny do rezervního fondu

Představa věnování 30 % své odměny do rezervního fondu	Ženy	Muži
a) absolutně nepřijatelná	0	0
b) nepřijatelná	8	1
c) celkem přijatelná	5	2
d) absolutně přijatelná - souhlasil/a bych s tím	3	1

Tabulka č. 18

Vyjádření názoru na dostatek/nedostatek informací o klientovi

Vyjádření názoru na dostatek/nedostatek informací o klientovi	Ženy	Muži
a) Myslím si, že nemám o svém klientovi dostatek informací	8	0
b) Mám o něm tolik informací, kolik ke své práci potřebuji	8	4

Tabulka č. 19

Názor na výši finanční odměny v souvislosti s vynaloženým úsilím

Výše finanční odměny odpovídá vynaloženému úsilí	Ženy	Muži
a) silně souhlasím	2	0
b) souhlasím	10	3
c) nesouhlasím	4	1
d) silně nesouhlasím	0	0

Tabulka č. 20

Názor na preferenci individuální formy supervize namísto formy skupinové

Preferoval/a bych individuální formu supervize...	Ženy		Muži	
	rok a déle	méně než rok	rok a déle	méně než rok
a) silně souhlasím	5	1	2	2
b) souhlasím	3	1	0	0
c) nesouhlasím	2	3	0	0
d) silně nesouhlasím	0	1	0	0

Tabulka č. 21  
Zaměření studia

Pohlaví	Zaměření studia				Celkem
	technické	humanitní	přírodovědné	umělecké	
Žena	1	15	1	0	17
Muž	1	3	0	0	4
<b>Celkem</b>	2	18	1	0	21

Tabulka č. 22  
Věk osobních asistentů

Věk (v letech)	Pohlaví	
	Žena	muž
20	3	1
21	4	0
22	3	0
23	4	0
24	1	0
25	0	1
26	1	0
28	0	1
34	0	1
<b>Celkem</b>	16	4

Tabulka č. 23  
Rok zahájení studia

Rok zahájení studia	Pohlaví	
	Žena	muž
2000	2	2
2001	0	0
2002	1	0
2003	4	0
2004	1	0
2005	7	0
2006	1	1
<b>Celkem</b>	16	3

Tabulka č. 24

Škola, popř. fakulta, kterou osobní asistenti navštěvují

Škola (fakulta)	Pohlaví		Celkem
	žena	muž	
Pedag. fakulta UK	1	1	2
Filozofická fakulta UK	7	1	8
Vyšší soc.- pedagog. teologická škola	1	0	1
FSV UK	2	0	2
FTVS UK	0	1	1
Přírodovědecká fak. UK	1	0	1
VŠE	0	1	1
VOŠ pedagog. a sociální	1	0	1
VOŠ sociálně právní	1	0	1
Husitská teologická	1	0	1
Evangelická teologická škola pastorační a sociální práce	1	0	1
ČVUT	1	0	1
<b>Celkem</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

Tabulka č. 25

Diagnostikované SPU či SPCH u klientů

SPU či SPCH	Původní prostředí dítěte	
	původní rodina	náhr. rodinná péče
Specifické poruchy učení (SPU)	10	3
Specifické poruchy chování (SPCH)	2	1
Obojí	4	1
Nevím, nejsem si jistý/á	9	0



DIPLOMOVÉ PRÁCE SE  
PŮJČUJÍ POUZE  
PREZENČNĚ!

U Ž I V A T E L

potvrzuje svým podpisem, že tuto diplomovou práci:

Cesneková, Z.: Možnosti podpory osobních asistentů v projektu  
vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

použije pro svou práci tak, že ji uvede ve svém seznamu literatury a  
bude ji řádně citovat jako každý jiný pramen.

<b>Jméno uživatele</b>	<b>Katedra, popř. pracoviště</b>	<b>Bydliště uživatele</b>	<b>Název práce, v níž bude tento zapůjčený výtisk využit</b>	<b>Datum</b>	<b>Podpis</b>

<b>Jméno uživatele</b>	<b>Katedra, popř. pracoviště</b>	<b>Bydliště uživatele</b>	<b>Název práce, v níž bude tento zapůjčený výtisk využit</b>	<b>Datum</b>	<b>Podpis</b>



## RESUMÉ

Přímá práce pomáhajícího pracovníka s klientem klade na pomáhajícího vysoké osobnostní nároky. Je zkouškou jeho psychiky, morálního uvažování, expertnosti či dokonce fyzické zdatnosti. Jakým způsobem může organizace, za kterou pomáhající z pozice své profese vystupuje, podpořit pracovníka v jeho úsilí zodpovědně a bezpečně vstupovat do vztahu s klientem a nabízet mu tak co možná nejkvalitnější služby? Snažila jsem se ve své práci nastínit jeden konkrétní projekt pražské neziskové organizace, který je postaven na práci osobního asistenta s dítětem ze sociálně znevýhodněného prostředí (zejm. dětský domov a sociálně slabá rodina). Projekt se zabývá vzdělávacími aktivitami těchto dětí (douchování problémových předmětů, příprava na přijímací zkoušky především na odborná učiliště, zvyšování vzdělanostní úrovně, aktivní přístup k informacím atp.).

Na projekt jsem nahlížela, jak vyplývá z předchozího odstavce, z pohledu toho, jakým způsobem je ze strany organizace osobním asistentům při této práci poskytována podpora. Mým cílem bylo jednak zmapovat současný stav a následně, na základě zjištěných informací, dát k dispozici návrh opatření, která by měla, dle mého názoru, danou problematiku ošetřovat. V souvislosti s tím bylo také mým cílem vytvořit seznam opěrných bodů, které by měly organizaci pomoci při náboru nových osobních asistentů. Zaměřila jsem se tedy na to, jakým způsobem a zda vůbec je nastaven systém vzdělávání osobních asistentů a jejich supervize, dále systém odměňování jejich práce, předávání informací a způsoby komunikace. Informace k tomu potřebné jsem získala z dotazníku, který mi vyplnilo všech 20 osobních asistentů, jenž byli v době sběru dat (březen 2007) do projektu zapojeni. Otázky byly zaměřeny na zjištění motivace pro tuto práci, důvodů jejich zapojení se do projektu a předchozích zkušeností s obdobným projektem. Dále se osobní asistenti vyjadřovali ke své práci s klientem, k informacím, které o klientovi mají, a k nastavenému systému vzdělávání, supervizi a odměňování. V neposlední řadě dostali za úkol zhodnotit vybraná kritéria programu.

Z vyhodnocených informací lze vyvodit obecný závěr a to ten, že současný stav podpory směřovaný od realizátora projektu směrem k osobním asistentům je na velmi dobré úrovni. Osobními asistenty byl kladně hodnocen zejména nastavený systém odměňování a způsob práce s klientem založený na individuální a flexibilní práci s ním. Více či méně rozdílné názory jsem pak vyhodnotila v oblasti vzdělávacích seminářů, supervizních setkání, metodiky práce osobního asistenta, zpětné vazby a pocitu bezpečí a ochrany při práci. Má doporučení se tak týkají změny formy a intenzity supervizi (skupinové supervize nahradit individuálními, případně zredukovat frekvenci skupinových supervizi ze současných měsíčních na čtvrtletní), na druhou stranu naopak navrhuji rozšířit nabídku vzdělávacích seminářů. Navrhuji také zamyslet se nad užším vymezením metodiky práce osobního asistenta a více se zaměřit na dostatečné poskytování zpětné vazby. Věřím, že tato opatření povedou v konečném důsledku i k upevnění pocitu bezpečí a ochrany osobních asistentů v tomto projektu působících.

Z pohledu náboru nových osobních asistentů navrhuji klást důraz na poskytování úplných a jasných informací o obsahu a cílech projektu, informací o klientech a způsobech práce s nimi a konečně jako velmi důležité hodnotím objasňování smyslu a důležitosti supervizí. Navrhuji také zvážit eventualitu, zda by se osobní asistenti mohli zapojit do projektu jako dobrovolníci. Všechna tato opatření však musí samozřejmě vycházet zejm. z možností finančních stránek organizace, resp. projektu.