

Program Jdeme společně jako možnost rozvoje emoční inteligence pracovníků s dětmi do 7 let v pomáhajících profesích

Bc. Ivana Fraňková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana Fraňková**

Osobní číslo: **H140218**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Program Jdeme společně jako možnost rozvoje emoční inteligence u pracovníků v pomáhajících profesích**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Zpracování teoretické části zaměřené na současné modely emoční inteligence, rozvoj emoční inteligence v pomáhajících profesích a program Jdeme společně.

Příprava metodiky výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování, analýza a interpretace získaných dat.

Prezentace a shrnutí výsledků výzkumu, doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

SCHULZE, R., ROBERTS, R.D. (Eds) Emoční inteligence (přehled základních přístupů a aplikací). Vyd.1. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-229-4.

KOPŘIVA, K. Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-181-6.

HORKÁ, T., POLÁKOVÁ, H. Inspirativní a pracovní sešit ke kurzu Jdeme společně. Brno: 2013. Draft pro pilotní kurz Jdeme společně s lektory v rámci projektu Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR, registrační č. CZ.1.07/3.2.04.0069.

MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. Emotional intelligence: theory, findings and implications. Psychological Inquiry. 2004. 15(3), 197-215.

GARDNER, H. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Vyd.1. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-279.3.

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně31.3.2016

.....*Yvonne Franěkova*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem emoční inteligence pracovníků s dětmi do 7 let v pomáhajících profesích. Přibližuje psychologický konstrukt emoční inteligence a představuje modely současných autorů. Na základě moderních poznatků z oboru afektivní neurologie seznamuje s vývojem emocionality a zamýšlí se nad přínosem emoční inteligence dospělého jedince pro rozvoj dítěte do 7 let. Z aktuální nabídky kurzů, zabývajících se rozvojem emoční inteligence v pomáhajících profesích, zaměřuje svoji pozornost na program Jdeme společně a zvažuje jeho využitelnost v sociální pedagogice. Praktická část přináší konkrétní návody z programu pro rozvoj emočních dovedností. Prostřednictvím rozhovorů s účastníky programu je podle Zakotvené teorie zodpovězena výzkumná otázka týkající se vlivu programu na rozvoj emoční inteligence pomáhajících pracovníků a promítnutí emočních dovedností do jejich profese.

Klíčová slova: emoční inteligence, modely emoční inteligence, afektivní neurověda, pomáhající profese, program Jdeme společně, Zakotvená teorie

ABSTRACT

The master thesis deals with development of emotional intelligence in people of helping professions working with children up to 7 years of age. It clarifies a psychological structure of emotional intelligence and introduces models of contemporary authors. It explains the development of emotionality on the basis of modern findings in affective neurology and it examines positive effects of emotional intelligence in an adult on the development of children up to 7 years of age. Out of the contemporary range of courses dealing with emotional intelligence development, the thesis focuses on the program „Let’s go together“ and considers its possible use in social pedagogy. The practical part introduces specific instructions from the program for emotional skills development. By means of interviews with the course participants and following the Anchored theory, the thesis attempts to answer the research question concerning the influence of the program on emotional intelligence development in workers of helping professions and reflection of emotional skills in their profession.

Keywords: emotional intelligence, models of emotional intelligence, affective neurology, helping professions, the program „Let’s go together“, Anchored theory

Děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za profesionální vedení mé diplomové práce. Manželovi jsem vděčná za jeho velkorysost a synům za shovívavost v průběhu celého mého studia.

S láskou a úctou věnuji svou diplomovou práci PhDr. Jiřině Prekopové a MUDr. Taťjaně Horké.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 11 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 1 EMOČNÍ INTELIGENCE | 14 |
| 1.1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA EMOČNÍ INTELIGENCE | 14 |
| 1.2 SOUČASNÉ MODEL Y EMOČNÍ INTELIGENCE | 15 |
| 1.3 VÝVOJ EMOCIONALITY ČLOVĚKA | 17 |
| 1.4 VÝZNAM EMOČNÍ INTELIGENCE DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA PRO ROZVOJ DÍTĚTE DO SEDMI LET | 20 |
| 2 EMOČNÍ INTELIGENCE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH | 23 |
| 2.1 VÝZNAM EMOČNÍ INTELIGENCE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH..... | 23 |
| 2.2 MOŽNOSTI ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH | 25 |
| 2.3 PROGRAM JDEME SPOLEČNĚ..... | 28 |
| 2.4 VYUŽITÍ PROGRAMU JDEME SPOLEČNĚ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE | 30 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 32 |
| 3 CVIČENÍ EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ S PROGRAMEM JDEME SPOLEČNĚ | 33 |
| 3.1 CVIČENÍ – VLASTNÍ EMOCE..... | 34 |
| 3.2 CVIČENÍ – EMOCE DRUHÝCH LIDÍ | 35 |
| 3.3 MEZIREZORTNÍ SDÍLENÍ..... | 36 |
| III EMPIRICKÁ ČÁST | 38 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMU | 39 |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL | 39 |
| 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY..... | 39 |
| 4.3 VÝZKUMNÁ STRATEGIE | 40 |
| 4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 41 |
| 4.5 TECHNIKA SBĚRU DAT | 42 |
| 4.6 TECHNIKA ZPRACOVÁNÍ DAT..... | 43 |
| 5 ZPRACOVÁNÍ, ANALÝZA A INTERPRETACE DAT | 45 |
| 5.1 VÝSLEDKY Z OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ A KATEGORIZACE..... | 45 |
| 5.2 VÝSLEDKY Z AXIÁLNÍHO A SELEKTIVNÍHO KÓDOVÁNÍ..... | 60 |
| 5.3 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 64 |
| 6 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 66 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 68 |

| | |
|---|-----------|
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 71 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 73 |
| SEZNAM TABULEK..... | 74 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 75 |

ÚVOD

Emoce tvoří neoddělitelnou součást lidské osobnosti a doprovázejí veškeré mezilidské interakce. Umění práce s emocemi je proto tématem, které se dotýká každého člověka. Od začátku dvacátého století přitahuje pozornost výzkumníků pojem emoční inteligence. Praktický význam zkoumání tohoto fenoménu spočívá především v jeho přínosu pro životní spokojenost člověka.

Práce je zaměřena na emoční inteligenci pracovníků s dětmi do sedmi let v pomáhajících profesích. Domníváme se, že právě tato povolání, postavená na práci s lidmi, lze považovat za velmi náročná i po emoční stránce. Proto vnímáme jako skutečně důležité věnovat této oblasti zvýšenou pozornost.

Diplomová práce navazuje na bakalářskou práci Komunikace v rodině (Fraňková, 2014) zabývající se ověřením efektivity kurzu Škola lásky v rodině dle etiky PhDr. Jiřiny Prekopové. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že účastníci tohoto kurzu vyhodnotili jako nejobtížnější oblast při komunikaci v rodině právě práci s emocemi a řešení konfliktů formou emoční konfrontace. Začali jsme se proto blíže zajímat o problematiku emoční inteligence a možnosti jejího rozvoje.

Významným impulzem při volbě tématu diplomové práce byla také nepříliš bohatá nabídka kurzů a odborné literatury, která by konkrétní a praktickou formou podporovala pracovníky pomáhajících profesí v rozvoji jejich emoční inteligence.

Ze současné nabídky kurzů, zabývajících se emoční inteligencí v pomáhajících profesích, jsme vybrali program Jdeme společně. Tento program rozšiřuje primární rodinné prostředí o další činitele, determinující proces socializace jedince, a sice o oblast institucí. Je zacílen na posílení kompetencí pracovníků s dětmi do sedmi let v pomáhajících profesích a práci s emocemi věnuje opravdu široký prostor. Tvůrkyně programu MUDr. Taťjana Horká a Mgr. Hana Poláková v mnohém čerpají z životní filozofie PhDr. Jiřiny Prekopové. Kládou si za cíl povýšení duchovních hodnot (sebeúcty, respektu k druhým lidem,...) a za pomoci tréninku emočních dovedností usilují o zkvalitnění mezilidských interakcí tváří v tvář. Za přitažlivé a obohacující považujeme mezioborové propojení pracovníků pedagogických, sociálních a zdravotnických oborů.

Autorka je absolventkou programu Jdeme společně. Jeho atraktivitu spatřuje především v těsné souvislosti se studovaným oborem Sociální pedagogiky a ve využívání poznatků

z programu v její profesi. Pracuje jako manažerka volného času v Lužánkách – středisku volného času, Brno, pracoviště Lata, zaměřeném na aktivity rodičů s předškolními dětmi.

Teoretická část diplomové práce přibližuje v první kapitole psychologický konstrukt emoční inteligence, který v dnešní době zaznamenává zvýšený nárůst zájmu odborné a laické veřejnosti. Pozornost je věnována jak historickému vývoji tohoto fenoménu, tak i soudobým modelům emoční inteligence významných autorů. Kapitola se dále zabývá vývojem emocionality člověka a seznamuje se současnými poznatky z oboru afektivní neurovědy o vývoji lidského mozku. V kontextu těchto informací zkoumá přínos emoční inteligence dospělého jedince pro rozvoj dítěte do sedmi let.

Druhá kapitola teoretické části se zamýšlí nad významem emoční inteligence pro pomáhající profese a předkládá aktuální nabídku kurzů a publikací s touto tematikou. Blíže představuje zvolený program Jdeme společně a zvažuje jeho využitelnost pro sociální pedagogiku.

Praktická část přináší konkrétní cvičení emočních dovedností z programu. Je členěna na aktivity s vlastními emocemi, mezilidské interakce a sdílení emocí u pracovníků pomáhajících profesí napříč rezorty MPSV, MŠMT a MZ.

Empirická část diplomové práce je věnována výzkumnému šetření. Hlavním cílem práce je zjistit, jak účastníci programu Jdeme společně vnímají jeho vliv na rozvoj své emoční inteligence. Dále nás zajímá, jak promítají emoční dovednosti z programu do své profese. Součástí práce je kvalitativní výzkum výběrového souboru formou polostrukturovaných rozhovorů, následně zpracovaný podle zakotvené teorie. Výběrový soubor je tvořen účastníky programu Jdeme společně, kteří splňují kritérium aktuální práce s dětmi do sedmi let v pomáhající profesi. Závěr diplomové práce tvoří doporučení pro praxi.

Doufáme, že tato práce přispěje k obohacení tematiky emoční inteligence a poslouží jako inspirace pracovníkům pomáhajících profesí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOČNÍ INTELIGENCE

„Umět rozpoznat emoce, dovolit si je s plnou pozorností prožít a rozšiřovat způsoby, jak s nimi pracovat – tento vědomý způsob prožívání je jako přestat se snažit, aby na moři nebyly vlny, což je nemožné, ale naučit se na vlnách surfovat“ (Černý a Grofová, 2013, s. 6).

Člověk může existovat a rozvíjet svůj lidský potenciál pouze v nepřetržitém kontaktu se svým sociálním prostředím. Naše každodenní žití je doprovázeno neustálými interakcemi – se sebou samými a s druhými lidmi. Emocionalita je neoddělitelnou součástí osobnosti člověka a nesmírně ovlivňuje jeho duševní život. Podle Nakonečného (2000, s. 16) jsou emoce „klíčovými psychickými fenomény, protože vytvářejí základ organizace i motivace chování a tím mu propůjčují psychologický smysl. City jako hlavní složky emocí pak dávají lidskému duševnímu životu jedinečný kolorit.“ Zvládání emocí v mezilidských vztazích však vyžaduje jiný druh inteligence než je inteligence akademická. Právě nízká korelace mezi akademickou inteligencí a životní úspěšností přivedla vědce ke konstruktu emoční inteligence.

V první kapitole představujeme tento mladý psychologický konstrukt. Sledujeme historii jeho vývoje a všímáme si významných osobností. Následně věnujeme pozornost modelům emoční inteligence současných autorů s poukázáním na koncepční rozdíly a na nástroje měření. Pohled na tuto problematiku je dále obohacen nejnovějšími poznatky afektivní neurovědy – vědy zabývající se lidskou emocionalitou. Závěr kapitoly patří zamyšlení nad souvislostmi mezi emoční inteligencí dospělého jedince a rozvojem osobnosti dítěte do sedmi let.

1.1 Historická východiska emoční inteligence

Již ve dvacátých letech dvacátého století Thorndike upozornil na to, že součástí inteligence je i schopnost porozumět ostatním lidem, dokázat s nimi jednat a reagovat na ně. Jako první nazval tyto schopnosti sociální inteligencí (Austin a Sasklofske, 2007). Tuto myšlenku později podpořil svým výzkumem Sternberg a úspěšnost v životě spojil spíše se sociální inteligencí než se školními schopnostmi a naměřeným IQ (Goleman, 1997). V osmdesátých letech dvacátého století Gardner (1999) znovu zpochybnil existenci pouze jediného typu inteligence (IQ) a předložil nový model vícefaktorové inteligence.

Gardner identifikoval sedm rozdílných inteligencí, kam zařadil i personální inteligenci. Tu dále rozčlenil na nadání pro pochopení mezilidských vztahů a schopnost rozumět vlastnímu nitru. Později společně se svými spolupracovníky rozšířil původní model na dvacet druhů inteligence. Personální inteligenci rozdělil na interpersonální a intrapersonální. Gardner byl přesvědčen, že smyslem vzdělání by nemělo být hodnocení dětí, ale spíše pomoc při hledání oboru, ve kterém dítě může rozvíjet svůj přirozený talent a stát se tak v životě úspěšným a spokojeným.

Gardnerovo pojetí inteligence zdůrazňovalo především kognitivní poznání, tedy vědeckou představu duševního světa ochuzeného o emoce. Tento pohled byl nepochybně ovlivněn tehdejší převládající behaviourální psychologií, kladoucí důraz právě na kognitivní model lidské mysli.

O oblast lidských emocí se začali hlouběji zajímat až začátkem devadesátých let Mayer a Salovey. V roce 1990 tyto autoři jako první definovali emoční inteligenci. Jejich model zahrnoval posouzení a vyjadřování vlastních emocí i emocí druhých lidí, kontrolu a regulaci emocí a jejich účelné využití. Mayer se Saloveyem položili základy vědeckého výzkumu emocí a empiricky ho ověřili (Neubauer a Freudenthaler, 2007).

O popularitu emoční inteligence u neodborné veřejnosti se zasloužil v roce 1995 Goleman svou čtivou publikací *Emoční inteligence*, která se stala světovým bestsellerem a zaujala miliony čtenářů.

1.2 Současné modely emoční inteligence

V současné době existují dvě různá pojetí emoční inteligence – modely schopností a smíšené modely. Přestože se od sebe odlišují, dá se říci, že se i vzájemně doplňují a v mnohém dokonce shodují, např. tím, že jádro obou metod tvoří intrapersonální a interpersonální komponenty. Modely se také liší různými způsoby měření. Petrides a Furnham (2007) nazývají modely schopností jako kognitivně-emoční a smíšené modely jako emoční osobní účinnost.

Mezi modely schopností patří např. přepracovaný a vylepšený model z roku 1997 autorů Mayera a Saloveye, ve kterém obohatili svůj původní koncept z roku 1990 o novou oblast – promyšlenou regulaci emocí podporující emoční a intelektový růst. Definitivně vymezili emoční inteligenci jako schopnost, tedy schopnost zahrnující kognitivní zpracování emoč-

ních informací (Schulze, 2007). Modely schopností jsou zaměřeny na měření výkonnostní složky. U hodnocení těchto modelů existují správné či chybné výsledky a pro klasifikaci se používá skórování. Mezi nástroje, měřící modely schopností řadíme např. test MEIS (Mayer, Salovey, 1999) – Multifactor Emotional Intelligence Scale nebo MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Smišené modely využívají sebepopisné metody. Tyto modely mají otevřenější přístup a nabízejí v odpovědích více prostoru. Pracují s různými složkami osobnosti, a proto umožňují získání cenných informací o ukrytých zkušenostech jedince. Představitelem smíšeného modelu emoční (a sociální) inteligence je Bar-Onův model (1997), podpořený empirickými zjištěními. Je zaměřený na osobnostní charakteristiky a sociální dovednosti. Na rozdíl od Mayera a Saloveye Bar-On nevnímá emoční inteligenci jako kognitivní schopnost, ale definuje ji jako rozmanité nekognitivní dovednosti, způsobilosti a kompetence, které jedinci pomáhají se úspěšně vyrovnávat s nároky a tlaky okolí (Neubauer a Freudenthaller, 2007).

Bar-On v roce 1997 identifikoval ve svém modelu emoční inteligence pět dimenzí (Neubauer a Freudenthaller, 2007):

1. Intrapersonální dovednosti (sebeúcta, porozumění vlastním emocím, asertivita, sebeaktualizace)
2. Interpersonální dovednosti (empatie, intimní vztahy, sociální odpovědnost)
3. Adaptibilita (řešení problémů, flexibilita)
4. Zvládání stresu (tolerance vůči stresu, ovládání pudů)
5. Obecná nálada (spokojenost s vlastním životem, optimismus)

Bar-On k měření svého modelu vyvinul EQ-i, 1997 (Emotional Quotient Inventory).

Zaujal nás poměrně nový model současného ruského psychologa Lioussina, nazývaný „dvoukomponentní teorií“ (Derevjanko, 2007, s. 108-112). První komponentu podle Lioussina tvoří kognitivní schopnosti člověka, tedy schopnost rozumět emocím a dokázat je ovládat. Pod schopností porozumět emocím míní schopnost emoci rozpoznat, identifikovat ji, slovně vyjádřit a porozumět jejím příčinám. Schopnost ovládání emocí znamená schopnost kontroly emocí (především silných) a jejich vnějších projevů. Obě tyto schopnosti se vztahují jak k intrapersonální složce, tak i interpersonální. Lioussine však nepokládá

za správné vnímat emoční inteligenci pouze jako čistě kognitivní schopnosti, ale považuje ji za těsně spjatou s osobnostními charakteristikami, kterým přiřkládají význam smíšené modely emoční inteligence. Model Lioussina se principiálně liší od smíšených modelů tím, že do konstruktu nevstupují osobnostní charakteristiky, které se jeví jako koreláty schopností k porozumění a ovládnutí emocí. Připouštějí se pouze takové osobnostní charakteristiky, které více či méně přímo ovlivňují úroveň a individuální emoční jedinečnost.

Lioussine nazývá emoční inteligenci psychologickým vzděláním, které se formuje v průběhu celého života člověka pod vlivy mnoha faktorů.

Podle Lioussina (2004) lze vyčlenit tři hlavní skupiny faktorů:

1. Kognitivní schopnosti (rychlost a přesnost výkladu emoční informace)

2. Představy o emocích

Emoce jsou pro člověka důležitým zdrojem informací o něm samém i o druhých lidech. Vnitřní svět jedince, jeho sklony k psychologické analýze chování, hodnoty, připisované emočnímu prožívání - to vše spoluvytváří emoční inteligenci člověka.

3. Emoční jedinečnost

Významná role v konstruktu emoční inteligence je přisuzována emoční senzitivitě a emoční odolnosti člověka.

Pro měření tohoto konstruktu lze využít jak testy inteligence, tak i dotazníky. Např. pro změření intrapersonální emoční inteligence se lépe hodí dotazníky se správnými a chybnými odpověďmi. Lioussine pro měření svého modelu vyvinul dotazník EMIN.

Za nejkličovější téma emoční inteligence považují Neubauer a Freudenthaller (2007, s. 70), zda „emoční inteligence skutečně popisuje novou smysluplnou psychologickou charakteristiku lidských bytostí nebo zda je to pouze označení existujících konstruktů.“

Závěrem této kapitoly lze konstatovat, že výzkum emoční inteligence je v současnosti aktuálním tématem. Nicméně je však nezbytné odlišovat vědecký přístup a popularizaci emoční inteligence, na což upozorňují např. autoři Mayer, Salovey a Caruso (2004).

1.3 Vývoj emocionality člověka

„Všichni lidé mají stejné přání. Od narození až do okamžiku, kdy vydechnou naposled, touží lidé především po tom, aby byli milováni, respektováni, uznáni takoví, jací jsou.“

Přesněji řečeno, touží po tom, aby jejich emoce a pocity byly pochopeny. Touží po tom, udržovat harmonické a empatické vztahy“ (Gueguenová, 2014, s. 27).

Emocionalita lidského jedince se probouzí na samém počátku jeho života. Dítě již v matčině lůně touží po vztahu a očekává znamení lásky a přijetí od svých rodičů. Dočká-li se odpovědi, začne rozvíjet svůj citový život. Pro dítě má nesmírný význam citové klima, které ho v raném období obklopuje. Dítě v prvních měsících života vyjadřuje pláčem nej-různější emoce a potřeby. Bezpodmínečně potřebuje laskavou, milující náruč, která ho utěší. Autorka se ve své praxi laktační poradkyně běžně setkává s dotazem, zda matka nerozmazlí dítě, když okamžitě reaguje na jeho pláč utěšováním. Přitom právě adekvátní vnímavost a rychlá odpověď na signály dítěte napomáhá utváření bezpečné vazby mezi matkou a dítětem.

Pro dítě je velmi důležité vědět, že jeho pláč bude vyslyšen a utěšen. V opačném případě prožívá intenzivní stres a duševní nepohodu. Habib (In Gueguenová, 2014) upozorňuje na to, že pokud dítě ve velmi stresovém prostředí žije, uvolňuje se velké množství adrenalinu, což může mít vážné následky pro jeho chování a zdraví. Významný stres během prenatálního života a v průběhu raného dětství podle Korosiho (In Gueguenová, 2014) dokonce snižuje vznik nových neuronů.

Afektivní neurověda je oblast neurovědy, zabývající se vývojem lidského mozku a emocionalitou člověka. Poznatky této vědy o nezralosti a vývoji dětského mozku nabízejí cenné informace k hlubšímu porozumění emočním projevům dětí.

Z velkého množství mozkových obvodů a struktur, která ovlivňují naše emoce, pocity a sociální život, je podle Gueguenové (2014) velmi důležitá prefrontální kůra. Je sídlem vyšších funkcí a pomáhá nám ve chvílích silných emočních reakcí zaujmout odstup. Umožňuje nám zastavit pudové tendence k útoku či útěku a přehodnotit náš emoční stav. Dětský mozek se vyznačuje nezralou prefrontální kůrou, a proto děti reagují spontánně pod vlivem emocí. Pro děti je velmi obtížné emoce zvládat. Dítě je silně ovlivněno prožívanými zkušenostmi, které pokládají základ pro další vývoj synaptických spojů a mozkových obvodů, které ovlivňují vývoj jeho mozku a sociální reakce. Vyšší mozek není dostatečně vyvinutý na to, aby děti dokázaly zaujmout odstup a emoce zvládnout.

Pro rodiče je proto velice důležité vědět, že výbuchy emocí jejich dětí jsou důsledkem nezralosti prefrontální kůry a obvodů, které přenášejí informace mezi limbickým systémem a mozkovou kůrou.

Dítě intenzivně vnímá emoční stav svého okolí a je schopné empatie. Gueguenová (2014) rozlišuje citovou a kognitivní empatii. Citové empatie je dítě schopné od narození. Kognitivní empatie je spojována se schopností vžívat se do druhých lidí. Vědomí sebe sama se u dítěte začíná objevovat v rozpětí patnácti měsíců až dvou let. Dítě zažívá první pocity s ním spojené – rozpaky, žárlivost a kognitivní empatii jako schopnost pohlížet na sebe sama v interakci s druhými lidmi.

Okolo třetího roku života se dítě začíná učit přijímat pravidla společenského a kulturního života. Zažívá nové pocity – pýchu a vinu. Dospělý by měl u dítěte podporovat rozvoj slovního vyjádření emocí. Gueguenová (2014, s. 38) k tomuto tématu podotýká, že „nedostatek podpory v poznávání vlastních citových reakcí, tento deficit empatie, je nedílnou součástí celé řady psychiatrických poruch, s nimiž se setkáváme u autistů a psychopatů.“

Od pěti do sedmi let probíhá bouřlivý růst neuronů a znásobení obvodů. Kolem pěti let se dítěti daří o něco lépe zvládat své negativní emoce. Významným objevem afektivní neurovědy je skutečnost, že náš mozek je vysoce neuroplastický, tzn., že má schopnost po celý lidský život vytvářet nová nervová spojení nebo vymazávat staré obvody. Neuroplasticita dětského mozku je významně větší než u dospělého člověka. Dětský mozek je hluboce utvářen vztahovými prožitky, které hrají důležitou roli ve vývoji jeho kognitivních a sociálních dovedností a zanechávají fyzické otisky v dětském mozku. Na člověka pohlížíme jako na jeden celek zahrnující intelekt, tělo a citový život. Do našeho těla se zapisuje všechno, co prožíváme a projevuje se to pomocí myšlenek, pocitů, emocí a činů (Gueguenová, 2014).

Dopady sociálního prostředí na vývoj mozku se zabývá Curley (In Gueguenová, 2014). Podtrhuje, že citové a sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá „přímo působí na mozek, ovlivňuje expresi některých genů, vývoj neuronů, jejich myelinizaci, vytváření synapsí a nervových obvodů, fungování některých obzvláště důležitých částí mozku, sekreci neuro-přenašečů (serotoninu, dopaminu, oxytocinu atd.) a nervově-hormonální fungování struktury, která reguluje stres“ (Curley, 2011 cit. podle Gueguenová, 2014, s. 57).

Neurony prefrontální kůry dozrávají až na začátku dospělosti. Coccaro (In Gueguenová, 2014) upozorňuje, že podobně nezralou prefrontální kůru jako malé děti mají podle výsledků magnetické rezonance i násilníci a cholericí dospělí, kteří nedokáží ovládat své silné emoce. Jednou z příčin této nezralosti je násilí, které zažili ve svém dětství. Cozolino (2006, cit. podle Gueguenová, 2014, s. 60) připomíná, že „na mezilidských vztazích se účastní celý mozek a že mozkové obvody zasvěcené těmto vztahům se neustále vyvíjejí po celý život.“

1.4 Význam emoční inteligence dospělého člověka pro rozvoj dítěte do sedmi let

Výsledky afektivní neurovědy o vývoji a zrání dětského mozku vedou k vnímání dítěte jako křehké a zranitelné bytosti, silně ovlivněné okolním sociálním prostředím. V návaznosti na tyto poznatky nyní věnujeme pozornost tomu, jak dospělý člověk může svou emoční inteligencí přispět k příznivému citovému rozvoji dítěte do sedmi let.

Dítě rozvíjí svou emoční a sociální inteligenci, je-li obklopeno citovým bezpečím, něhou a láskou. Myslíme si, že emoční inteligence dospělého člověka spočívá mj. také ve zvnitřnění pocitu jeho odpovědnosti při utváření citového klimatu, v němž dítě vyrůstá. Pokud již od počátku zrození projevuje rodič vůči dítěti lásku, pečuje o něj a naplňuje jeho potřeby, napomáhá tím dítěti budovat základní, bazální důvěru k okolnímu světu. Ta je nezbytným předpokladem pro jeho pozitivní psychický vývoj.

Zažije-li dítě, že je důležitou bytostí, které dospělí lidé věnují svou lásku a respektují jeho potřeby, začíná se v něm utvářet základní sebepřijetí, na kterém buduje sebeúctu. Nebezpečné může být utváření tzv. podmíněného sebepřijetí, kdy je dítě vnímáno jako hodnotná bytost pouze za určitých okolností. Těmi mohou být nejrůznější očekávání a nároky rodičů. Jejich nenaplnění a následná kritika rodičů dávají dětem zraňující zpětnou vazbu a snižují tak jejich sebeúctu. Obdobným ohrožením pro dítě může být také komparativní sebepřijetí, které rodiče mohou u dítěte vytvářet neustálým srovnáváním dítěte s jeho vrstevníky, sourozenci a dalšími lidmi. Nebezpečí tkví především v tom, že se dítě učí vnímat ostatní lidi jako ohrožující rivaly. (Kopřiva et al., 2007)

Holinger a Donerová (2014) vnímají sebeúctu jako nejdůležitější součást emocionálního zdraví a předpoklad šťastného a úspěšného života. Nakonečný (2009, s. 99) definuje sebeúctu jako „vědomí hodnoty sebe sama“. Považuje ji za „klíčový aspekt konceptu jáství“ (Nakonečný, 2009, s. 108). Domníváme se, že jen člověk, který si je vědom vlastní jedinečnosti, dokáže v životě stejným způsobem respektovat ostatní osobnosti. Sebeúctu dítěte by měl dospělý člověk sytit bezpodmínečnou láskou. Milovat dítě tímto způsobem znamená přijmout a akceptovat je takové, jaké ve skutečnosti opravdu je a podporovat ho v úsilí být sám sebou. Prekopová (2012) vyzdvihuje bezpodmínečnou lásku na nejvyšší lidskou hodnotu, s připuštěním pouze jediné podmínky, a sice rovnováhy mezi sebeláskou (ve smyslu sebeúcty) a láskou k druhému člověku.

Při své práci ve středisku volného času zaměřeného na aktivity rodičů s dětmi do tří let autorka pozoruje, že dnešní rodiče věnují značnou pozornost motorickému vývoji dítěte a bedlivě sledují, zda kognitivní schopnosti jejich dětí odpovídají věku. Citový život dětí a jejich emočních reakcí je jakoby až v pozadí zájmu. Této situaci také nahrává současný trend brzkého návratu matek zpět do zaměstnání, související s časným nástupem dětí do miniškolek a nesoucí s sebou významné krácení času, který matka se svým dítětem tráví a věnuje vzájemnému vytváření vztahu.

Do jeslí, miniškolek a hlídacích center jsou dnes běžně umísťovány děti i do tří let věku, tedy ve věku, kdy jsou emočně velice křehké. Chtějí-li dospělí lidé, aby dítě bylo hodné a nedávalo najevo své emoce, může se stáhnout do sebe nebo naopak začít projevovat agresivitu. Dospělý by měl dítě podpořit při vyjádření emoce, ale zůstat chápaví, laskaví a klidní. „Chápu, že se zlobíš, ale nebijeme se!“ Významnou roli při působení na dítě sehrává také pevné stanovení hranic a jejich dodržování i dospělou osobou pro poskytnutí osobního příkladu dítěti.

V rámci stanovených hranic by měl dospělý člověk pro dítě vytvořit prostor pro jeho vlastní kreativitu. Rozvoj sebeúcty u dětí podporujeme, necháme-li je aktivně plnit úkoly, které jsou pro ně důležité (Kopřiva et al., 2007). Smékal (2002) v této souvislosti hovoří o internalistickém typu sebeúcty, orientovaného na dosahování vytyčených cílů jedince. Podobně i Prekopová (2008) zdůrazňuje obrovský význam dětského objevování světa formou pokusů a omylů, včetně samostatného řešení problémů. Při podpoře dítěte dospělým dochází k tzv. „sociální rezonanci“ (Prekopová, 2008, s. 71), přinášející oboustranné posilování pocitů. Poskytnutí pozitivní zpětné vazby považuje za vhodnou formu posílení se-

beúcty druhého člověka i DeVito (2008). Z pohledu sociální pedagogiky chceme také zdůraznit význam sebeúcty v kontextu prevence sociálně patologických jevů, neboť mezi delikventy byl zjištěn významně vyšší počet osob s nízkou sebeúctou oproti běžné populaci (Kopřiva et al., 2007). Rozvíjet a podporovat sebeúctu dítěte tedy znamená posilovat v něm vědomí, že je hodnotným a kompetentním člověkem, připraveným zvládat nejrůznější životní situace.

V této souvislosti chceme ještě zmínit velmi důležitý pojem resilience, který vyjadřuje odolnost člověka čelit těžkým životním podmínkám, překonávat překážky a vytěžit z nich pozitivní závěr. Matějček (2005) na základě výsledků výzkumu dětí, vyrůstajících za nepříznivých okolností, považuje za nejdůležitějšího činitele resilientního procesu právě osobnost člověka.

Kromě budování sebeúcty přikládáme velký význam také prohlubování empatie. Dospělý člověk by se měl snažit vcítovat do dětských emocí, a dávat tak dítěti osobní příklad k empatickému chování. Vyjádřené emoce dětí bychom neměli zlehčovat („Neplakej, to nic není!“) ani hodnotit („To se přece nedělá!“), protože tím dětem devalvujeme jejich hodnotu. Dítě se takto bude cítit nepochopené a může se naučit emoce potlačovat nebo vytěšňovat. Pokud však emoci dítěte přijmeme („Vidím, že máš veliký vztek.“), dáváme tím empaticky najevo, že je správné si emoce uvědomovat, věnovat jim pozornost a pracovat s nimi. („Řekni, jak moc se zlobíš a proč.“) Vyjádření prožívané emoce formou já-výroku (mám vztek, cítím se smutný) nabízí druhému člověku příležitost k vcítění se a empatické reakci. Empatii Prekopová (2012, s. 7) nazývá „nejniternější podstatou člověčenství.“ Za nejdůležitější východisko pro vcítění do druhého člověka Prekopová (2004) považuje oční kontakt a aktivní naslouchání. Vyzdvihuje také metodu Stanislavského tzv. „psychofyzické jednání“ (Prekopová, 2004, s. 126). Spočívá v bezeslovné nápodobě gest, mimiky, držení těla a jiných neverbálních projevů člověka za účelem snazšího vcítění.

Posláním dospělého člověka by nemělo být dítě řídit, ale spíše ho vést a umožnit mu realizovat jeho osobní potenciál. (Suchánková, 2014). Prekopová (2003, s. 6) vidí v dítěti „hosta, který hledá cestu“ a jako úkol dospělého člověka vnímá nabídnutí dobrého místa pro dítě a dar vnitřní podpory při objevování jeho vlastní cesty životem. Láskyplný a empatický přístup dospělého člověka k dítěti, ohraničený jasně danými pravidly, dítě na tuto nelehkou životní pouť dobře připraví.

2 EMOČNÍ INTELIGENCE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

S postupujícím vývojem dítěte se proces jeho socializace v primárním rodinném prostředí rozšiřuje o další významné činitele, a sice instituce. Dítě je tak obohacováno novými kontakty. V mateřské a následně základní škole se setkává s pedagogy, je ošetřováno zdravotníky a některé děti se seznamují se sociálními pracovníky. Všechny tyto profesionály označujeme souhrnným pojmem pracovník pomáhajících profesí. Úvodem kapitoly se zamýšlíme nad smyslem tohoto povolání a významem emoční inteligence u pomáhajících pracovníků. Následně zvažujeme, které důležité životní kompetence by tito odborníci měli u dnešních dětí pomáhat utvářet. Upozorňujeme na riziko syndromu vyhoření, kterým jsou pomáhající pracovníci ohroženi, a hledáme možnosti ochrany. Přibližujeme způsoby rozvoje emoční inteligence u těchto profesí a přinášíme nabídku současných kurzů a odborných publikací. Závěrem zaměřujeme svoji pozornost na vybraný program Jdeme společně.

2.1 Význam emoční inteligence v pomáhajících profesích

Při přemýšlení nad hlavním smyslem tohoto povolání jsme dospěli ke společnému jmenovateli – kvalifikované pomoci potřebnému člověku. Jsme přesvědčeni, že chce-li být někdo oporou druhému člověku, měl by být především sám vyzrálou osobností. V souvislosti s tématem emoční inteligence lze hovořit o nezbytnosti vlastního umění práce s emocemi. Pro zdokonalování jakékoli dovednosti je nutný soustavný trénink. Emoční inteligence je schopnost, kterou lze rozvíjet celý život.

Pomáhající profese jsou postaveny na lidských interakcích. Skrývají proto v sobě velký potenciál k procvičování emočních dovedností. Podle Vávrové (2009) právě pracovníci pomáhajících profesí by si měli osvojit emoční kompetence a dokázat je aplikovat při své práci s klienty, protože emoční inteligence usnadňuje každodenní sociální interakce a předchází mnoha konfliktům. Kopřiva (2006, s. 68) hovoří o tom, jak přítomnost druhého člověka vytváří silnější energetické pole, a umocňuje tak i prožívané emoce. „Věta, kterou si člověk o samotě pomyslí bez většího pohnutí, může vyvolat pláč, když je vyslovena před vnímavým člověkem.“

Diplomová práce je zaměřena na pracovníky pomáhajících profesí, kteří se věnují dětem od početí do sedmi let. Poznatky afektivní neurovědy ve třetí podkapitole podtrhují nesmírnou důležitost tohoto období pro zdravý vývoj dětského nezralého mozku. Pelikán

(2002, s. 19) na základě znalostí prenatalní psychologie o utváření osobnosti člověka v raném věku klade v této souvislosti provokativní otázku: „Není naše snaha o výchovu, která organizovaně a cílevědomě začíná ve většině případů až v předškolním věku dítěte, ve skutečnosti již převýchovou?“ Pracovníci pomáhajících profesí, kteří s touto věkovou skupinou pracují, tedy nesou obrovskou odpovědnost za své chování vůči těmto dětem. Shapiro (1998) se zamýšlí nad tím, co se potřebují dnešní děti naučit pro přežití ve společnosti. Vyjadřuje názor, že by měly nejen používat svůj rozum, ale ovládat i emoční a sociální dovednosti, aby se dokázaly vyrovnávat s narůstajícím počtem osobních, rodinných a společenských stresů. Shapiro (1998, s. 11) za základní předpoklad pro výchovu dětí s vysokou emoční inteligencí považuje „čas, zájem a touhu radovat se z tohoto náročného úkolu.“ Vnímá roli dospělého člověka vůči dítěti jako „lešení, které podpírá novou stavbu, a tak tvoří určitý rámec, v němž dítě řeší svůj problém, ale dospělý do něj nezasahuje“ (Shapiro, 1998, s. 132).

Nad kulturou soudobého vzdělávání se zamýšlejí sociologové Keller a Tvrđý (2008). Pod vlivem stále přístupnějšího vzdělání širším vrstvám vnímají odklon od tradiční expertní a prorocké kultury vzdělávání. Cílem expertní kultury je vychovávat racionálně uvažující odborníky, cílem prorocké kultury předávat poznání. Na místo těchto pojetí se podle zmíněných sociologů dostávají do popředí inženýrská a především komunikátorská kultura vzdělávání. Inženýrská kultura směřuje k praktickému využití teoretických poznatků. Smyslem komunikátorské kultury je kultivace vedení dialogu s druhými lidmi, rozvoj empatie a schopnost vzájemného spolužití.

Kopřiva (2006, s. 97) vnímá pomáhající profese jako „činnost náročnou na energii.“ Odvozuje od toho nutnost věnovat zvýšenou pozornost všem vlastním pocitům a vnímat i tělesné projevy emocí, protože „tělo je zdrojem energie.“ (s. 94) Pomoc by neměla být pro pomáhajícího pracovníka vyčerpávající. Kopřiva (2006) hovoří o nutné sebereflexi a následném propojení mysli a cítění. Dahlinová a Hägglundová (2013, s. 117) kladou důraz na to, že „zodpovědný dospělý člověk dokáže vnímat své pocity, vybírat si myšlenky a poté vědomě zvolí vhodnou reakci.“ Zmíněný seberozvoj je současně i osvědčenou prevencí před syndromem vyhoření.

Výbornou zbraní proti stresu je také humor, který má podle Shapira (1998, s. 230) za následek mj. i zlepšení imunitního systému člověka. Shapiro považuje humor za nadmíru důležitou emoční dovednost a vypočítává „konkrétní odezvy imunitního systému na hu-

mor, např. zvýšení T-lymfocytů, protilátek imunoglobulinu A, B-lymfocytů a mnoha dalších látek.“ I proto by měl být smích a radostná nálada, kterou rozdávají nemocniční klauni dětským pacientům, považovány za skutečné léky. Dospělým lidem pak optimismus a humor pomáhají v nejrůznějších životních situacích a ve vztazích s dalšími lidmi.

Rozvoj emoční inteligence považujeme za velmi aktuální téma současnosti. Dnešní postmoderní doba je charakterizována nesmírným tokem informací, globalizací, virtuální skutečností, ale v neposlední řadě i individualismem člověka. Podle sociologa Eriksena (2010, s. 58-59) „jsme v naší společnosti přesprávaní penězi a symboly moci, což nás šťastnějšími nečiní.“ Hovoří proto „o potřebě větší mezilidské blízkosti ve společnosti, protože je důležitější než vnější znaky statusu.“ Lidská existence je nerozlučně spjata se společností. Každý člověk má v sobě zakódovanou potřebu být přijímán, bezpodmínečně milován a touží po uspokojivých mezilidských vztazích. Řečeno slovy Pelikána (2002, s. 145) problémem současnosti je „jak navrátit člověka jeho lidství.“ Tato ústřední myšlenka se nese celou diplomovou i bakalářskou prací autorky.

Závěrem této podkapitoly chceme ocenit obrovskou náročnost, ale i smysluplnost pomáhajících profesí, které spočívají v práci s nejcennějším materiálem – lidskou osobností.

2.2 Možnosti rozvoje emoční inteligence v pomáhajících profesích

Při vyhledávání kurzů s tematikou emoční inteligence na webových stránkách jsme zjistili, že na současném trhu jednoznačně převládá nabídka v oblasti managementu. Emoční inteligence je v těchto kurzech pojímána jako významný a účinný nástroj pro motivaci a vedení lidí, směřující k úspěšnosti manažera. Domníváme se, že v pomáhajících profesích by emoční inteligence měla být vnímána se silnějším akcentem na vzájemnou interakci mezi pracovníkem a klientem, a jejím smyslem by kromě vlastního úspěchu měla být i podpora druhého člověka. Pro pracovníky pomáhajících profesí není nabídka příliš široká, přestože jsme zaměřili svoji pozornost na tři rezorty – MPSV, MŠMT a MZ. Vcelku ojediněle jsou nabízeny kurzy realizované za finanční podpory Evropské unie, které však mají spíše jednorázový charakter.

V soudobé nabídce kurzů emoční inteligence pro pomáhající profese dominují kurzy pro sociální pracovníky s akreditací MPSV. Uvádíme některé z nich:

- Emoční inteligence a její využití v sociálních službách, ACZ, vzdělávací centrum, Praha, 12 hod., pro sociální pracovníky, akreditace MPSV, www.acz-kurzy.cz
- Konflikt nás neporazí aneb práce v sociálních profesích, Spiralis Praha, pro sociální pracovníky, akreditace MPSV, www.spiralis-os.cz
- Jak na emoce – klienta nebo i vlastní (rozvoj emoční inteligence), OSDRP Plzeň, 6 hod., pro sociální pracovníky, akreditace MPSV, www.osdrp.cz
- Jak na emoce s klienty – jste emocionálně inteligentní?, Charita Brno, 16 hod., pro sociální pracovníky, akreditace MPSV, vzdelavanidchb.charita.cz
- Jdeme společně, Psychoprofi Brno, úvodní kurz - 14 hod., pokračovací kurz – 60 hod., pro sociální, pedagogické a zdravotnické pracovníky, akreditace MPSV, MŠMT, www.psychoprofi.cz

U některých nabízených kurzů postrádáme údaj o délce kurzu. Časovou dotaci u ostatních kurzů v délce šesti až dvanácti hodin považujeme za poměrně nízkou. Podle našeho mínění může tato délka poskytnout pouze základní nastínění problematiky emoční inteligence a zasloužila by si větší časový prostor pro praktické procvičení emočních dovedností a vzájemné sdílení.

Pro zdravotnické pracovníky z rezortu MZ je nabídka obdobných kurzů ještě o poznání chudší. Podařilo se nám nalézt pouze jediný kurz.

- Emoční inteligence ve zdravotnictví - rozvoj a podpora, Vzdělávací agentura Pulz, Bystřice u Benešova, pro zdravotníky, www.pulz-kurzy.com

Za naprosto nedostačující považujeme nabídku kurzů pro pedagogy. Právě v tomto povolání jsme očekávali široké spektrum programů podporujících rozvoj emočních dovedností pedagogů pro práci s dětmi.

- Emoční inteligence – pro pedagogické pracovníky ZŠ a SŠ, Global management studio, Praha, 8 hod., akreditace MŠMT, www.vzdelavani-pedagogu.eu
- Emoční kompetence a inteligence – pro pedagogické pracovníky ZŠ a SŠ, DVVP Frýdek-Místek, 8 hod., akreditace MŠMT, www.petrotahal.cz
- Emoční a sociální kompetence ve firemní praxi – Veva Praha, 15 hod., www.veva.cz

V zahraniční nabídce kurzů emoční inteligence podobně jako v naší republice převládají kurzy pro manažery zaměřené na kariérní úspěch. Mezi kurzy, určenými pro oblast pomáhajících profesí, nás velmi oslovily následující aktivity pro pedagogy.

- Emoční inteligence ve třídě – program pro učitele, rozpracován do deseti přednášek a dvouhodinového videa. Kurz je zaměřen na utváření sebeúcty, rozvoj empatie a respektu k druhým. Cílem je vytvořit pozitivní klima pro efektivní výuku a učení. www.udemy.com/emotional-intelligence-in-the-classroom
- Yale Center for Emotional Intelligence – centrum se zabývá hledáním způsobů, jak zlepšit emoční inteligenci ve škole – u učitelů, žáků, studentů a pro lepší spolupráci i u rodičů. Výzkumy centra jsou zaměřeny na inovační účinné přístupy k výuce emoční inteligence pro žáky a studenty všech věkových kategorií, od předškolního vzdělávání až po vysokoškolské. Centrum nabízí šestidenní kurzy pro učitele zahrnující rozpoznání svých emocí i emocí druhých, porozumění emocím a jejich pojmenování, vyjádření emocí a jejich efektivní kontrolu. www.ei.yale.edu

Co se týká odborné literatury k tématu emoční inteligence pomáhajících pracovníků, chceme vyzdvihnout následující publikace.

- Kopřiva Karel: Lidský vztah jako součást profese (psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese)

Autor v publikaci věnuje pozornost nejen rozvoji vztahu pomáhajícího pracovníka ke klientovi, ale současně se i zamýšlí nad obrovskou náročností této profese a obnovou psychických sil. Z úvah autora je nám blízké jeho pojetí pomáhajícího pracovníka jako člověka empatického vůči klientovi, ale zakotveného v sobě samém. Čtivost textu podtrhuje mnoho praktických příkladů z autorovy psychoterapeutické i poradenské praxe. Z díla vyzařuje respekt k vnitřnímu světu druhých lidí, citlivý přístup k jejich projevům, včetně podpory prožívání a vyjadřování emocí namísto devalvace (Kopřiva, 2006).

- Vávrová Soňa: Doprovázení v pomáhajících profesích

Publikace seznamuje s konceptem sociálně inteligentního doprovázení, které vychází z konstruktů sociální a emoční inteligence. V pojetí autorky je tento pojem naplněn akceptací důstojnosti každého člověka, která by měla provázet i profesní interakce. Pozornost

je věnována i metadoprovázení pomáhajících pracovníků formou supervize. Ta je autorkou vnímána jako prostor pro sebereflexi a sdílení (Vávrová, 2012).

- Hájek Karel: Práce s emocemi

V první části publikace se autor zabývá tělesně zakotveným prožíváním za účelem sladění lidské psychiky s tělesnými pocity. Za nezbytný předpoklad profesního působení pomáhajících pracovníků považuje sebereflexi. Druhá část publikace přibližuje vedení emočně podpůrného rozhovoru. Dílo je obohaceno kazuistikami a praktickými cvičeními. V publikaci upoutal naši pozornost pojem „mezilidská ekonomika“, kterým autor vyjadřuje nutnost pečlivého vyvažování mezi dáváním a bráním, s důrazem právě na pomáhající profese (Hájek, 2012, s. 100).

- Géringová Jitka: Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou

Za nejdůležitější úkol člověka autorka považuje úsilí být sám sebou, autentičnost, pravdivost a maximální rozvoj jedinečného potenciálu. Od toho pak odvíjí i hlavní poslání pracovníků pomáhajících profesí – vnímat a podporovat vlastní snažení klienta. Za důležitou schopnost pomáhajících pracovníků podobně jako Hájek považuje schopnost sebereflexe. (Géringová, 2011).

Domníváme se, že pracovníci pomáhajících profesí by ocenili daleko širší a pestřejší nabídku kurzů, publikací a především prakticky zaměřených programů pro rozvoj jejich emoční inteligence. V následující podkapitole chceme jeden z takových programů představit.

2.3 Program Jdeme společně

Program Jdeme společně čerpá ze životní filozofie Prekopové a z kurzu Škola lásky v rodině dle etiky PhDr. Jiřiny Prekopové, kterému autorka věnovala svoji bakalářskou práci Komunikace v rodině (Fraňková, 2014). Tento preventivní kurz Prekopová vytvořila na základě svých celoživotních zkušeností z psychoterapeutické a poradenské praxe. Kurz poskytuje konkrétní praktické rady, jak v rodině zlepšit komunikaci tváří v tvář a pečovat o vzájemné vztahy. Jeho smyslem je seberozvoj jedince a neustálá obnova bezpodmínečné lásky mezi všemi členy rodiny.

Škola lásky v rodině klade silný důraz na emoční projevy a zpracování vzniklých konfliktů formou emoční konfrontace. Ta spočívá ve vyjádření prožívané emoce v první osobě jednotného čísla, které usnadňuje druhému člověku možnost empatické reakce. Konflikty v rodině považuje Prekopová za přirozený životní proces a mají být řešeny kultivovaným způsobem bez jakéhokoliv slovního či tělesného násilí nebo úniku od problému (Prekopová, 2009).

Autorky programu Jdeme společně MUDr. Horká a Mgr. Hana Poláková jsou žákyněmi Prekopové a pokračovatelkami jejího díla. Program Jdeme společně vytvořily s úmyslem rozšířit a prohloubit emoční dovednosti jako důležitý předpoklad úspěšné emoční konfrontace.

Cílem programu Jdeme společně je především osobnostní rozvoj emočních kompetencí a komunikačních dovedností, vzájemné sdílení a mezioborové propojení pracovníků pomáhajících profesí. Program chce posílit jejich vlastní osobní zdroje a podpořit je v umění dokázat být sám sebou. Jdeme společně klade velký důraz na svobodnou volbu jednotlivců a usiluje o přirozenost a lidskost ve vztazích. Praktickým způsobem se věnuje nácviku vnímání a prožívání vlastních emocí, včetně sebereflexe. Program vychází z myšlenek fenomenologie, která podle Horké a Polákové (2013, s. 18) „hluboce respektuje subjektivní zkušenosti člověka.“ Jdeme společně vnímá člověka jako „trojjedinou bytost, tvořenou třemi podstatami – lidským tělem, duší a duchem“ (Horká a Poláková, 2013, s. 30) a klade důraz na soulad myšlenek s emocemi.

Program soustředí pozornost i na práci s emocemi druhých lidí. Podporuje sociální interakce a nabízí účastníkům možnost na konkrétních případech z praxe prožít emočně vypjaté situace. Následně formou vzájemného sdílení zprostředkovává hledání nových přístupů k řešení vzniklých konfliktů. Motivuje tak pomáhající pracovníky ke změnám v zažitých zlozvycích v jednáních s lidmi. Program je zaměřen i na zvládání stresu a má preventivní účinek proti profesnímu vyhoření. Podporuje týmovou spolupráci a nabízí nové, tvořivé a inovativní možnosti vzdělávání.

Jdeme společně je programem, určeným především pracovníkům pomáhajících profesí z rezortů MPSV, MŠMT a MZ ČR. Může však být přínosem i pro rodiče, včetně nastávajících a adoptivních. Zaměření programu je mezirezortní. V oblasti školství je např. vhodný pro metodiky prevence, učitele praktického vyučování, pedagogy volného času, ředitele škol a školských zařízení, učitele prvního i druhého stupně ZŠ, učitele gymnázií, učitele

MŠ, učitele SOŠ a SOU, učitele speciálních škol, učitele ZUŠ a SUŠ, také pro psychology, asistenty pedagogů, výchovné poradce, vychovatele školských zařízení i speciální pedagogy. V oblasti sociální práce najdou v programu podněty např. sociální pracovníci a profesionální pěstouni. V neposlední řadě je program nabídkou pro zdravotníky, zejména zdravotní sestry, pediatry a praktické lékaře pro děti a dorost. Kurz je akreditován MŠMT a MPSV ČR.

Program je koncipován buď jako úvodní (v délce čtrnácti hodin) nebo jako pokračovací (v délce šedesáti hodin). Navazující kurz nabízí účastníkům větší časový prostor jak pro trénink sociálních interakcí, tak pro reflexi konkrétních příkladů z praxe. Prohlubuje také imprinting – otisk zažitých interakčních natrénovaných dovedností.

Jdeme společně je veden formou moderované skupinové diskuze. Lektoři aktivně pracují s dynamikou skupiny a aktuálními tématy z praxe. Účastníci se zapojují do nejrůznějších cvičení buď ve dvojicích nebo menších či větších skupinách. Získají tak možnost reflektovat zkušenosti z vlastní praxe, sdílet je s ostatními a obohatit je jinými úhly pohledu druhých lidí z různých rezortů. Program probíhá interaktivním způsobem.

V praktické části diplomové práce zacílíme pozornost na konkrétní cvičení z programu Jdeme společně, rozvíjející emoční dovednosti.

2.4 Využití programu Jdeme společně v sociální pedagogice

Sociálního pedagoga vnímáme jako specializovaného pracovníka s širokým polem působnosti. Jádrem jeho profese spatřujeme v jednání s lidmi a velmi často i s lidmi sociálně problematickými nebo nějakým způsobem hendikepovanými. Diplomová práce se zaměřuje na pomáhající pracovníky, kteří působí na děti do sedmi let. Za klíčovou úlohu sociálních pedagogů považujeme záměrné ovlivňování prostředí, ve kterém se formuje osobnost člověka. V kontextu tohoto procesu chceme vyzvednout význam preventivního působení sociálního pedagoga. Vzhledem k zaměření práce lze hovořit především o primární prevenci. Pedagog v mateřské i základní škole, vychovatel ve školní družině, pedagog volného času v mimoškolních aktivitách, sociální pracovník věnující se sociálně problematickým dětem či dětem hendikepovaným, dětem z různých minorit, metodik prevence – to je jen nepatrný výčet mnoha možností profesního uplatnění sociálního pedagoga pracujícího s dětmi.

Profese sociálního pedagoga obnáší vysoké nároky na jeho teoretické znalosti z mnoha vědních disciplin (sociologie, psychologie, pedagogika, právo, management, filozofie,...). Domníváme se, že kromě těchto teoretických znalostí by měl sociální pedagog disponovat i dalšími sociálními kompetencemi. Jako jednu z klíčových dovedností vnímáme i schopnost emočně inteligentního jednání. Vždyť poslání sociálního pedagoga je na lidských interakcích přímo postaveno.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CVIČENÍ EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ S PROGRAMEM JDEME SPOLEČNĚ

V praktické části diplomové práce přibližujeme konkrétní cvičení z programu Jdeme společně. Pro lepší přehlednost jsme zvolili rozčlenění na tři podkapitoly. První podkapitola se věnuje uvědomění a seberozvoji vlastních emočních dovedností pomáhajících pracovníků. Ve druhé podkapitole zacílíme pozornost na práci s emocemi doprovázející každodenní sociální interakce.

Uvedená cvičení v obou podkapitolách jsou koncipována pro práci ve dvojicích, což považujeme za přínosnou formu pro následné využití v praxi pomáhajícího pracovníka při jeho profesních dyadických interakcích s klientem. Na každé cvičení ve dvojici navazuje společné sdílení emočních prožitků v celé skupině formou komunitního kruhu. Tato technika nabízí jak příležitost k vlastnímu vyjádření každého účastníka programu k určitému cvičení, tak i možnost bezprostřední reakce, připomínek, zkušeností nebo zpětné vazby k ostatním účastníkům. Komunitní kruh současně nabízí i alternativu zdržet se z jakéhokoliv důvodu svého projevu a nezapojit se do společné diskuze. Akceptace subjektivity a individuality člověka, možnost volby, obohacení názory druhých lidí, poskytnutí i získání zpětné vazby, nácvik aktivního naslouchání a respekt k odlišnému smýšlení – to vše jsou jen některé z mnoha předností, které metoda komunitního kruhu nabízí.

Ve třetí podkapitole praktické části se zaměřujeme na cvičení ve skupině a následnému sdílení emočních prožitků pomáhajících pracovníků v rámci rezortů MŠMT, MPSV a MZ. Právě toto mezioborové propojení je pro program Jdeme společně typické a unikátní. Nabízí tím účastníkům dostatečný prostor a šanci obohatit jejich profesní roli o zkušenosti, inovační postupy i jiné úhly pohledu ostatních kolegů z pedagogických, sociálních a zdravotních oborů.

Diplomová práce věnuje pozornost pracovníkům s dětmi do sedmi let. Toto životní období je významnou dobou při formování osobnosti dítěte a pomáhající pracovník tak má obrovskou příležitost přispět k jejímu zdravému vývoji. Vždyť jen díky ostatním lidem se z biologické entity dítěte může vyvinout humánní bytost. Podle programu Jdeme společně lze neefektivněji rozvíjet emoční inteligenci člověka především mezilidskými interakcemi.

3.1 Cvičení – vlastní emoce

Představení

Pomůcky: papír, psací potřeby

Počet: 2

Zadání: Každý člověk je jedinečnou, neopakovatelnou bytostí. Zamysli se nad sebou a sepiš, v čem na sebe můžeš být hrdý(á), jaké vlastnosti a schopnosti máš na sobě rád(a), co se ti daří a v čem jsi dobrý(á). Představ se druhému člověku v tomto pozitivním smyslu.

Sdílení ve dvojici.

Smysl: sebereflexe, sebeúcta.

Kamínek

Pomůcky: kamínky, povídka „O bílých zrnech svobody“ (Fischerová, 2010)

Počet: 2

Zadání: Vyber si kamínek a představ si, že do něj můžeš ze sebe vložit všechno negativní, co tě tíží, omezuje, co na sobě nemáš rád(a), co na tobě druhým lidem vadí. Všechno, čeho by ses nejraději zbavil(a). Udělej s kamínkem cokoli chceš.

Tato technika umožňuje tzv. externalizaci, tzn. oddělení negativních emocí od člověka za účelem jejich snadnějšího zpracování.

Sdílení ve dvojici.

Smysl: sebereflexe, práce s negativními emocemi, sebeakceptace, resilience.

Následně lze přečíst povídku „O bílých zrnech svobody“ a diskuzi ve skupině na téma, jak lze negativní stránky osobnosti vnímat jako příležitost k osobnímu růstu.

Hlavní myšlenkou příběhu je, že každý člověk při narození dostává dvojí zrna – bílá a černá. Ta bílá znamenají všechno, o čem si sami můžeme rozhodnout a volit. Představují lidskou svobodu. Černá zrna pak vyjadřují okolnosti, které nemůžeme ani ovlivnit, ani změnit. Všechno, co musíme žít, i když bychom si to přáli jinak. Černá zrna znamenají nutnost. Příběh vypráví o muži, který chtěl být úplně svobodný. Sesbíral všechna svá černá zrna a rozhodl se jich zbavit. Zkoušel je zahodit, ale vítr mu je zase přinesl zpět. Vhodil je do ohně, ale zůstaly ve žhavém popelu. Odhodil je do řeky, ale vlny je vyplavily na břeh. Muž se nakonec rozhodl černá zrna zasít a pěstovat je. Vložil do toho spoustu práce a úsilí. A když nakonec vzešly klasy a sklízел úrodu, pocítil radost a uspokojení.

Konflikt

Počet: 2

Zadání: Vybav si nějaký konkrétní konflikt, který jsi v poslední době prožil(a). Co jsi pociťoval(a) tělesně? Jaké emoce tě zaplavily? K čemu tě nabádal rozum? Jakým způsobem jsi vyjádřil(a) své emoce? Jak jsi přistoupil(a) k řešení problému? Volil(a) jsi spíše útěk nebo útok? Podařilo se ti vyřešit situaci emoční konfrontací?

Sdílení ve dvojici.

Smysl: sebereflexe, vyjadřování emocí, sociální klima, řešení problémů.

3.2 Cvičení – emoce druhých lidí**Dětství**

Počet: 2

Zadání: Zamysli se nad svým dětstvím. Jak jsi jako dítě vnímal(a) výchovný styl rodičů? Jak na tebe působilo rodinné klima? Máš vlastní rodinu, partnera, děti? Jakým způsobem se je snažíte společně vychovávat? Jaký máš nyní v dospělosti se svými rodiči vztah? Povyprávěj o tom všem kolegovi. Ten má za úkol ti aktivně naslouchat. Měl(a) by se zájmem, soustředěně a zaujatě vnímat nejen tvá slova, ale i tvé ostatní neverbální projevy (mimiku, gesta, držení těla...) a naladit se na tvé povídání. V závěru shrne, co si z něj zapamatoval(a) a jak na něj (ni) působilo. Poskytni mu (jí) zpětnou vazbu, do jaké míry dokáže být vnímavým posluchačem.

Vzájemné sdílení ve dvojici.

Smysl: osobní biografie, autenticita, sebereflexe, verbální a neverbální komunikace, aktivní naslouchání, naladění na druhého, zpětná vazba.

Boj nebo souhra

Počet: 2

Zadání: Dvojice sedí mlčky naproti sobě a vzájemně se dotýkají dlaněmi. Nejprve vyzkouší „boj“ – kdo koho silou přetlačí. Následně zkusí „souhru“ – střídavý tlak nebo naopak reakce na sílu druhého.

Vzájemné sdílení ve dvojici.

Smysl: oční kontakt, emoční citlivost, neverbální komunikace, sociální klima, spolupráce.

Pantomima

Počet: 2

Zadání: Beze slov, pouze s pomocí pantomimy vyjádři libovolnou emoci. Druhý ve dvojici se snaží ji rozpoznat a pojmenovat.

Varianta: Emoce lze kromě pantomimy vyjádřit i výtvarně, hudebně nebo tancem.

Vzájemné sdílení ve dvojici.

Smysl: neverbální komunikace, emoční citlivost, naladění na druhého člověka, empatie.

Zrcadlení

Počet: 2

Zadání: Stejně, jako u Pantomimy. Druhý ve dvojici tě však navíc tělesně zrcadlí – tzn. zaujme tvůj postoj, opakuje stejné pohyby, včetně mimiky – pro snadnější vcítění.

Vzájemné sdílení ve dvojici.

Smysl: dtto Pantomima.

Síla slov

Počet: 2

Zadání: Dvojice sedí naproti sobě. Nastiň nějakou emočně vypjatou situaci, kterou jsi prožil. Druhý reaguje slovy: „Já vím, jak se cítíš! Víím, jak ti je!“ Nech na sebe tato slova působit. Vnímáš je jako projev empatie? Nebo bys spíše potřeboval něco jiného?

Vzájemné sdílení ve dvojici.

Smysl: verbální komunikace, oční kontakt, emoční citlivost, sociální klima, empatie.

3.3 Mezirezortní sdílení**Instituce**

Počet: 2

Zadání: Zavzpomínej na tvá dětská setkávání s institucemi. Jaké máš vzpomínky na učitelky, lékaře a další osoby? Co ti zůstalo v paměti? Následně přibliž kolegovi tvé povolání. Co tě ovlivnilo při výběru tvé pomáhající profese? Čím tě naplňuje, v čem vidíš její smysl? Jak dlouho ji vykonáváš? Jakým způsobem relaxuješ?

Vzájemné sdílení ve dvojici.

Smysl: sebereflexe, verbální a neverbální komunikace, prevence syndromu vyhoření.

Profesní situace

Počet: skupina

Zadání: Vybav si nějakou konkrétní emočně vypjatou situaci ze své praxe a představ ji ostatním formou scénky. Hlavní aktéry vyber z účastníků programu a seznam je s jejich rolami, které mají sehrát podle skutečného scénáře. Ostatní účastníci tvoří publikum. Mají za úkol sledovat emoční projevy herců, celkový průběh a způsob řešení problému.

Sdílení ve skupině formou komunitního kruhu.

Smysl: sebereflexe herců i publika, vnímání prožívaných emocí, verbální a neverbální komunikace, sociální interakce, klima ve skupině, oční kontakt, vyladování na druhé, empatie, profesní přístup, přirozenost lidskost.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsme nastínili téma emoční inteligence, poohlédli jsme se po historii i současných modelech tohoto konstruktů a přiblížili soudobé poznatky o vývoji emoční inteligence dítěte do sedmi let. Dále jsme se zamysleli nad významem emoční inteligence pro pomáhající profese a představili soudobou nabídku jejího rozvoje. Charakterizovali jsme vybraný program Jdeme společně, včetně praktických cvičení a zacílili svoji pozornost na využití programu v sociální pedagogice.

V praktické části diplomové práce navážeme na tato teoretická východiska výzkumným šetřením. Ve třetí kapitole představíme výzkumný problém, definujeme výzkumné cíle a formulujeme otázky výzkumného šetření. Zdůvodníme volbu kvalitativní strategie výzkumu a přiblížíme důvody, které determinují její užití. Představíme výzkumný soubor, zvolený záměrným výběrem podle stanovených kritérií.

Následně budou prezentovány techniky sběru a zpracování dat. Výzkum byl veden formou polostrukturovaných rozhovorů. Získaná data byla analyzována podle zakotvené teorie autorů Strausse a Corbinové s použitím otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

4.1 Výzkumný problém a cíl

Zkoumanou oblastí je emoční inteligence pracovníků pomáhajících profesí. Náš výzkum se zaměřuje na rozvoj emoční inteligence v pomáhajících profesích s pomocí programu Jdeme společně. Za primární cíl si klademe prozkoumat, jak vybraní účastníci tohoto programu vnímají jeho přínos v oblasti emoční inteligence pro svoji práci. Cíl výzkumu je dále rozčleněn na dílčí cíle (DC):

DC1: Zjistit, jak účastníci programu Jdeme společně vnímají jeho vliv na rozvoj své emoční inteligence.

DC2: Odhalit, jak účastníci programu Jdeme společně promítají poznatky a praktické emoční dovednosti z programu do své pomáhající profese.

4.2 Výzkumné otázky

V souladu s cíli výzkumu byly formulovány výzkumné otázky (VO1, VO2).

VO1: Jak účastníci programu Jdeme společně vnímají jeho vliv na rozvoj své emoční inteligence?

VO1: Jak účastníci programu Jdeme společně promítají poznatky a dovednosti z programu do své pomáhající profese?

4.3 Výzkumná strategie

Volba výzkumné strategie se odvíjí od charakteru výzkumné otázky. Podle Ferjenčíka (2010) výzkumná otázka přímo diktuje metodologii výzkumu. Pro náš výzkum jsme zvolili kvalitativní šetření, protože výzkumné otázky jsou zaměřeny na subjektivní názory účastníků. Švaříček a Šed'ová (2014) považují za smysl kvalitativního výzkumu právě rozkrytí a prezentaci lidského prožívání. Podobně i Gavora (2000) vidí v kvalitativním výzkumu příležitost k detailnímu a hloubkovému pohledu na názory informantů. Vnímá kvalitativní strategii jako formu „sblížení se zkoumanými osobami“ (2000, s. 31-32) s cílem porozumění a pochopení jejich vlastních hledisek. Jako šanci nahlédnout na realitu z nejrůznějších úhlů a perspektiv se na kvalitativní výzkum dívá Ferjenčík (2010). Švec (2004) k této problematice upozorňuje na vyzdvižení osobností informantů, které by se při kvantitativním výzkumu ztratily ve velkém množství empirických dat. Právě toto pojetí – vnímání jedinečnosti každého člověka, respektování jeho subjektivního prožívání a následné vzájemné obohacení o různé úhly pohledu ostatních lidí je nám myšlenkově blízké.

Z filozofického hlediska kvalitativní výzkum vychází z fenomenologie. Snahou tohoto směru je podle Gavora (2000) právě porozumění subjektivnímu myšlení a jednání člověka. Oproti tomuto pojetí stojí pak existence jediné objektivní reality, nezávislé na našich citech, prosazovaná logickým pozitivizmem, která tvoří filozofický základ kvantitativního výzkumu. Pro odhalování podstaty subjektivních zkušeností s konkrétním fenoménem doporučují Švaříček a Šed'ová (2014) použití kvalitativní strategie. Vystižení potřebné hloubky a zachycení jemných nancí kvantitativnímu výzkumu jednoduše chybí (Mioviský, 2006).

Jsme si vědomi jistého limitu kvalitativního šetření, spočívajícího ve vazbě získaných dat pouze ke zkoumanému souboru a nemožnosti zobecnění výsledků výzkumu na širší populaci. I přes tyto zmíněné nedostatky oceňujeme formu kvalitativního výzkumu v rámci stu-

dovaného oboru sociální pedagogiky a vnímáme ho jako přínosný nástroj k hlubšímu poznání a pochopení lidských interakcí, na kterých je práce pomáhajících profesí postavena.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření je zaměřeno na účastníky pilotního programu „Jdeme společně – trénink lektorů pro posílení kompetencí pomáhajících profesí, které pracují s dětmi ve věku do sedmi let“, konaného v roce 2013 v Pohořelicích. Zvolili jsme prostý záměrný (účelový) výběr. Podle Miovského (2006) je tato forma definována jako výběr informantů, splňujících daná kritéria a souhlasících s výzkumem. Kritéria výzkumného šetření jsme vymezili následovně:

- Účastník kompletního programu Jdeme společně (časová dotace šedesát hodin)
- Aktuální práce v pomáhající profesi s dětmi do sedmi let
- Využívání poznatků z programu v praxi

Výběr vzorku byl zacílen na reprezentativní zastoupení pracovníků z rezortů MŠMT, MPSV a MZ. Na základě stanovených kritérií bylo vybráno šest osob. Informanti jsou v diplomové práci označeni smyšlenými iniciálami z důvodu zajištění příslibené anonymity. Podle našeho názoru tito účastníci poskytli dostatečně nasycená data, potřebná k zodpovězení výzkumných otázek. Tabulka č. 1 přináší přehled informantů a jejich profesí.

Tab. č. 1: Přehled informantů a jejich profesí

| INICIÁLY INFORMANTA | PROFESE |
|---------------------|-----------------------------|
| CE | Pedagog – občanské sdružení |
| AT | Pedagog – lesní MŠ |
| BH | Sociální pracovník |
| FK | Sociální pracovník |
| CL | Pedagog – MŠ |
| KO | Dětský lékař |

Zdroj: vytvořeno autorkou

4.5 Technika sběru dat

Vzhledem k zamýšlenému zkoumání hlubších kontextů jsme se v našem kvalitativním výzkumu rozhodli pro rozhovor. Miovský (2006) vnímá interview jako nejvýhodnější kvalitativní metodu. Za interview je považován moderovaný rozhovor, zacílený na výzkumnou studii. Rubin a Rubinová (2005) in Švaříček a Šed'ová používají místo pojmu účastník rozhovoru termín partner rozmluvy. Domníváme se, že tento pojem přiléhavě vystihuje rovnocennost hovořících osobností a úzce souvisí s dalším termínem, a sice raportem. Tímto pojmem označujeme přátelskou a otevřenou atmosféru v průběhu rozhovoru (Gavora, 2000). Pelikán (2002) dokonce považuje raport za nezbytný předpoklad pro získání validních dat.

Dále považujeme za velmi podstatné, aby se výzkumník snažil být vnímavým posluchačem. Hendl (1997) při vedení rozhovoru klade důraz nejen na pozorné naslouchání informantovi a citlivost výzkumníka, ale i na zaujetí neutrálního postoje ke sděleným dotazům. Dotazovaný by měl cítit ze setkání zájem, vstřícnost a důvěru. Podobně i Miovský (2006) hovoří o nutnosti kultivace pozorovacích schopností a sociálních dovedností výzkumníka. Švaříček a Šed'ová (2005) přirovnávají výzkumníka k poutníkovi, který na svých cestách sbírá příběhy obyvatel krajiny, kudy prochází a po návratu je vypráví svým krajanům.

Zvolili jsme formu polostrukturovaného rozhovoru, ceněnou pro svoji pružnost a otevřenost (Kerlinger, 1972). Miovský (2006) u tohoto typu rozhovoru pokládá za užitečné ponechat dostatek prostoru na vyjasnění odpovědí účastníků a získání relevantních dat. Kostru rozhovorů tvořily předem připravené otevřené otázky. Při tvorbě otázek jsme vycházeli z modelu emoční inteligence současného ruského psychologa Lioussina (2004).

Navázali jsme tak na teoretickou část diplomové práce, konkrétně na podkapitolu 1.2.

Tvorba otázek k rozhovoru podle Lioussinova pojetí emoční inteligence (2004)

1. Emoční inteligence jako kognitivní schopnost
 - Intrapersonální komponenta
(rozpoznání a identifikace vlastních emocí včetně jejich vyjádření – TO 3)
(kontrola projevů vlastních emocí, především silných – TO 4)
 - Interpersonální komponenta
(rozpoznání emocí u druhých lidí a vyrovnání se s jejich projevy – TO 5,6)

2. Emoční inteligence spjatá s osobnostní charakteristikou
Emoční prožívání jedince a jeho emoční odolnost – TO 1, 2, 7, 11, 15
3. Emoční inteligence jako zdroj informace
Vnitřní emoční svět jedince – sebepojetí a představy o druhých lidech – TO 8, 9, 10, 12, 13, 14

Souhrnný seznam otázek k rozhovorům je uveden v příloze P I (TO 1-15).

Z důvodu předpokladu značné časové i obsahové náročnosti zvolené metody výzkumu byly jednotlivé rozhovory realizovány již v průběhu srpna až září 2015. K zajištění komfortního a nerušeného prostředí probíhaly všechny rozhovory na klidných místech. Dialogy byly se svolením všech zúčastněných nahrávány na diktafon a jejich souhlas je v nahrávce vždy zaznamenán. Oslovování účastníků ve druhé osobě jednotného čísla bylo autorkou zvoleno proto, že se jedná o osoby jí známé z pilotního programu Jdeme společně v Pohořelicích. Jednotlivé rozhovory byly po skončení každého dialogu doslovně přepsány. Z důvodu autentičnosti výpovědí byla zachována nespisovnost slovních výrazů. V příloze P II je uveden doslovný přepis jednoho z uskutečněných rozhovorů.

4.6 Technika zpracování dat

Získaná data byla dále zpracována podle zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999, s. 23), která zkoumá všechno, co se zvoleného fenoménu týká včetně toho, „co se v dané oblasti vynořuje.“ Miovský (2006, s. 227) v této souvislosti upozorňuje na termín „teoretická citlivost“ a charakterizuje ji jako schopnost rozpoznání podstaty fenoménu v získaných datech a nalezení jeho smyslu. Základní stavební jednotkou zakotvené teorie je kódování, spočívající v detailním rozboru získaných údajů a jejich následném novém uspořádání. Miovský (2006, s. 226) oceňuje na zakotvené metodě její plastičnost a vnímá ji „jako velmi živý a tvůrčí výzkumný nástroj.“

Postupně jsme provedli otevřené, axiální a selektivní kódování. Strauss a Corbinová (1999) považují za podstatu otevřeného kódování konceptualizaci, směřující k obecnému pojmenování jevu a následnou kategorizaci, při níž shlukujeme části textu obsahující stejný jev do kategorií. Obsah jednotlivých kategorií tvoří skupiny pojmů, které nazýváme subkategorie.

Axiální kódování pak podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 232) „umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zároveň zohlednit procesuální dynamiku v datech.“ Smyslem axiálního kódování je vytvoření paradigmatického modelu a vymezení následujících pojmů: příčinné podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání, následky. Axiální kódování směřuje k vydefinování podmínek, vztahujícím se ke zkoumanému jevu a vyvolávající určité jednání, spojené s následky.

Závěrečné selektivní kódování zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie a následné zamyšlení nad jejím vztahem k ostatním kategoriím. Strauss a Corbinovou (1999) vnímají stanovení ústřední kategorie za hlavní téma výzkumu formou zakotvené teorie. Selektivní kódování podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 233) „vnese do teoretického modelu pohyb a dynamiku.“

Za závěrečný výstup zakotvené teorie považují Strauss a Corbinová (1999) vytvoření příběhu o daném jevu, které je vedeno snahou o zdůraznění společných aspektů a vzájemných vztahů. Zpracování dat z výzkumného šetření je finálně završeno zakotvením nové teorie, platným pro vybraný vzorek výzkumu a její vizualizaci formou vztahového diagramu.

5 ZPRACOVÁNÍ, ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Následující kapitola se věnuje zpracování dat, vzešlých z výzkumu, jejich následné analýze a v závěru interpretuje získané výsledky.

5.1 Výsledky z otevřeného kódování a kategorizace

Z každé transkripce rozhovoru, označeného smyšlenými iniciály informanta, byl vytvořen Seznam kódů (příloha P III), včetně čísla řádku v prepisu. Následně byly Seznamy kódů z jednotlivých hovorů sumarizovány v Souhrnném seznamu kódů. Kódy v Souhrnném seznamu jsou opět označeny iniciály informanta a číslem řádku v příslušném hovoru, takže je lze zpětně dohledat v konkrétních rozhovorech. Tento způsob označování textu autorka přejala od Švaříčka a Šed'ové (2007).

Současně s vytvářením Souhrnného seznamu kódů byla prováděna kategorizace, tj. rozčlenění kódů popisujících stejný jev do kategorií. Obsahem jednotlivých kategorií jsou pak skupiny pojmů, tzv. subkategorie. Průběh kategorizace textu byl provázen četným přeskupováním kódů. Příliš obecné kódy byly dále rozčleněny a naopak kódy velmi detailní byly přiřazeny k obecnějším kategoriím. Výsledkem provedené kategorizace je Seznam kategorií a subkategorií v tabulce č. 2 na straně 47.

Souhrnný seznam kódů**Emoce dětí**

CE43, CE91-92, CE94, CE100, CE 123-125, CE154, CE169, CE182, CE189, CE218, AT 32-37, AT46-51, AT77, AT85, AT106-108, AT114-116, AT131, AT155, BH71-79, BH179, CL40-46, KO24-34, KO84-86, FK24-26

Emoce v pomáhajících profesích

CE30, CE32-33, CE39-40, CE45-46, CE48, CE58, CE61, CE65, CE68, CE94-9595, CE98, CE107, CE111, CE116, CE155, CE172, CE175, CE180-181, CE190, CE199, CE203, CE207, CE211, CE213, CE227, CE230-241, AT3, AT9, AT44, AT56-61, AT70-74, AT82, AT91-104, AT114, AT133-142, BH6-12, BH20-28, BH35, BH40-48, BH 61-66, BH75, BH105-122, BH 132-134, BH142, BH177-180, BH187, BH194, BH202, CL4-7, CL55-58, CL75-77, KO1-5, KO28, KO47-48, KO55-62, KO64-66, KO69-74, KO90-93, KO114-117, Fk10-16, FK62-64

Lidské interakce

CE24-29, CE45-49, CE51, CE48-54, CE85, CE168, CE198, CE215-216, AT11-15, AT21-26, AT63-66, AT91-93, AT171, BH36-38, BH56, BH87, BH97, BH130-134, BH174-176, BH189-190, CL35-38, CL46-47, CL81, SH7, SH42-43, SH65-74, KO134-139

Osobní růst

CE57-58, CE69, CE78-79, CE81, CE102-103, CE109, CE113, CE116, CE122, CE126, CE128, CE130, CE138, CE152, CE165-166, CE204, CE206, CE214, CE241, AT117-118, AT148, BH51-54, BH92, BH135-138, BH162, BH181-184, BH194, BH197-199, CL52-54, CL59-61, CL88, KO7-9, KO64-68, KO75-83, KO88-92, KO110-112, FK29-32

Jdeme společně

CE24-25, CE44, CE72-73, CE81-82, CE87, CE89-90, CE101, CE114-115, CE132, CE135, CE175-179, CE178-179, CE213-216, CE223, AT13-15, AT63-64, AT66-70, AT87-93, AT149-152, CL9-10, CL14-18, CL20, CL48, CL73-74, CL84-86, KO22, KO80-83, KO94-118, KO137-143, FK33-38, FK46-52

Rodičovství

CE36, CE67, CE141, CE158, CE195-196, CE233, AT109, BH180, KO58-60, FK2-4

Vlastní emoce

CE51-52, CE54, CE60, CE63, CE70-71, CE75-76, CE104, CE112, CE117, AT25, AT79, BH82-84, BH196-199, CL11-18, CL22-34, KO6-7, KO13-18, KO61-63, KO128-132, FK5-8

Zátěžové situace

CE97, CE103-106, CE120, CE142-143, CE185, AT16-21, AT31-38, AT72, AT98-99, AT121, AT129, AT154-169, BH87-88, BH93-94, BH99-104, BH124-132, BH160-163, CL49-58, CL62-67, KO35-54, KO118-126, KO133-134, FK84-92

Tab. č. 2: Seznam kategorií a subkategorií

| KATEGORIE | SUBKATEGORIE |
|---|--|
| 1. Každý jsme jedinečný – i emočně! | 1a Osobní příběh 1b Emoční senzitivita |
| 2. Osobní kultivace emocí | 2a Sebereflexe emocí 2b Psychohygienu 2c Pokora |
| 3. Emoční svět dětí | 3a Specifičnost 3b Vztah 3c Komunikace 3d Individualita |
| 4. Jiné emoční světy | 4a Všudypřítomnost emocí 4b Různorodost emocí 4c Emoční střety |
| 5. Profesionální kultivace emocí | 5a Emoce v profesi 5b Hledání rovnováhy 5c Partnerství |
| 6. Trénink emocí s programem Jdeme společně | 6a Emoční integrita 6b Ladění a zrcadlení 6c Lidskost 6d Mezirezortní sdílení |

Zdroj: vytvořeno autorkou

1. kategorie – Každý jsme jedinečný – i emočně!

Program Jdeme společně svou délkou šedesáti hodin vysoce převyšuje současné kurzy s podobnou tematikou. Nabízí tím účastníkům příležitost jít do hloubky zkoumaných pro-

blémů a dotknout se jich i v osobní rovině. „...dřív nebo později se tam začnou otvírat – díky tomu, že je tam ta velká časová dotace – tak se tam začínají otvírat osobní témata...“ CE 230-241. „Pro mě to bylo teda hodně z té osobní stránky...“ KO 64-66 „...když jde o blízký vztahy, tak je to vždycky spojený s emocemi...“ FK 4

Kategorie se vztahuje k výlučnosti osobností informantů a podhaluje údaje, týkající se jejich osobního života. Je dále členěna na subkategorie Osobní příběh a Emoční senzitivita.

Subkategorie 1a – Osobní příběh

Rodina je primárním socializačním prostředím každého jedince. Dítě si zde osvojuje lidské normy a získává vzorce vzájemných mezilidských interakcí. Jeho vlastní genetická výbava je obohacena o tyto sociální aspekty a je dále ovlivněna stylem rodičovské výchovy i celkovým rodinným klimatem, v němž dítě vyrůstá. Rané zkušenosti z dětství jsou významně spjaty s vývojem osobnosti člověka a doprovázejí ho celým životem. Subkategorie se dotýká provázanosti vlastních zkušeností z dětství účastníků s jejich současnou profesní kariérou. Důležitou úlohu v kontextu této tematiky hraje vztah s rodiči.

„...jaký mám vztah k mamince, jaký mám vztah k tatínkovi, jaké mám zážitky z dětství...“ CE 230-24, „...vyrovnání se ve vztahu s rodiči nebo s rodinou, to tam bylo pro mě nové, byl to pro mě velký impulz.“ KO 64-66

V této souvislosti začínají také vystupovat na povrch nezpracované prožitky z dětství.

„...taky se tam ukázalo, že to, co my řešíme, tak máme nezpracovaný zážitky z toho dětství, tak se nám potom vrací v těch profesních vztazích... spoustu věcí nemáme zpracovaných...“ CE 230-241, „...neřekla bych, že jsem to doted' úplně jako vyřešila a vsřebala...“ KO 64-66

Pro opravdovou dospělost a zralost člověka je nezbytné vnitřní zpracování zážitků z dětství a vyjasnění vztahu s rodiči. V opačném případě dochází k vytěšňování do podvědomí a člověk se chová jako zraněné dítě. Klíčový přínos programu Jdeme společně spočívá v neustálém sebeuvědomování a zpracovávání emočních prožitků. „...Je potřeba, abychom to uměli zpracovat. Jdeme společně je cesta, jak si tady tyhle osobní zkušenosti zpracovat, jak je přijmout do svého života a využívat potom při práci s těma druhejma.“ CE 230-241

„...tím, že si člověk uvědomuje, proč má v daný okamžik tu emoci, že je to někdy dost komplikovaný, že má sám nějaké problémy s minulostí, tak potom může na to reagovat. To je pořád to uvědomování si sebe sama v tom přítomným okamžiku. A zpracovávání těch faktů...“ KO 90-93

Subkategorie 1b – Emoční senzitivita

Subkategorie vypovídá o širokém spektru úrovně emočního citění. *„...každěj to bude řešit jinak. A to jsou pak i chvíle pro mě, kdy to řeším, jestli jsem jí to řekla dobře a jsem ten první, kdo jí to vlastně říká...“ BH 132-134, „...řeknu to tak, jak nejlíp umím, tak abych se druhého nedotknula...“ BH 90*

Jádrem pomáhajících profesí je práce s lidmi a v kontextu emoční inteligence potažmo i s jejich emocemi, které doprovázejí všechny mezilidské interakce. Subkategorie odráží niterná vyznání účastníků zaměřená na třibení smyslu pro ohleduplnost vůči emocím druhých lidí. *„...kolik jí toho mám říct, abych ji nevyděsila, zas abych jí nelhala, v tomhleto je to takový náročný...“ BH 132-134.* Obzvlášť náročným procesem se jeví sdělování nepříznivých zpráv ve zdravotnických oborech.

„...určitě velkou část stresu z oboru je sdělování nepříjemných diagnóz, podat tu zprávu, tu informaci tak, aby ten pacient nebo ta rodina to unesla co nejlépe... je to vlastně taky částečně zkušenost, že člověk třeba sdělí jenom část těch informací poprvé a podruhé více, protože to vnímání těch osob už potom není takové.“ KO35-40

Jako nosné se jeví především hledání formy sdělení a úsilí o opravdovost lidského jednání. *„...prostě sdělit to co nejšetrněji, ale pravdivě a celistvě, což samozřejmě s sebou nese říct spoustu negativních a nepříjemných věcí...“ KO35-40*

Vnímání druhého člověka jako křehké, zranitelné bytosti a respekt k emocím, které prožívá, jsou znakem vysoké emoční inteligence.

2. kategorie – Osobní kultivace emocí

Kategorie souzní s tématem diplomové práce a vyjadřuje snahu o rozvoj vlastní emoční inteligence člověka. Tvoří ji subkategorie Sebereflexe emocí, Psychohygienu a Pokora.

Subkategorie 2a – Sebereflexe emocí

Subkategorie zachycuje ocenění přínosu programu především v oblasti uvědomování vlastních emocí. „...Na tom kurzu jsem si mohla některá fakta nabytá za ty roky předtím uvědomit, i spoustu dalších faktů...“ KO 7-9, „...ty emoce tam vždycky byly a neřekla bych, že jsem se s nima naučila pracovat, protože to dost dobře ani nejde, ale prostě to uvědomění si...“ CE 57-58, „...tak tohle je třeba pro mě těžké, ale uvědomuju si to... uvědomuji si tu situaci a jsem tam v ten okamžik...“ CL 52-54, „...naučit se to vnímání prostřednictvím vlastního těla...“ CE 59-60

Na obtížnost práce s emocemi poukazují stále znovu se opakující vlastní chyby. Cesta ke kultivaci emocí vede přes sebeakceptaci, včetně přijetí nedostatků a ochotu na sobě neustále pracovat. „...nejde mně to jinak, ale vím to! Dělam ty chyby pořád, ale už si je třeba uvědomuju. A říkám si, že bych to mohla zkusit příště jinak a už tak nějak sama sebe zabrzdím a je to dobrý, no...“ BH 197-199

Významnou úlohu v procesu rozvoje emoční inteligence sehrávají nejen vědomosti a životní zkušenosti, ale také uvědomění pozitivních hodnot, které slouží jako pevný základ pro budování sebeúcty. „...já to prostě tak mám, jsem prostě taková... to zas přejde a cítím se zase jistě na těch nohách. Ale uvědomuji si tu situaci a jsem tam v ten okamžik...“ CL 52-54, „...já si myslím, že dobrá jsem právě v tom naslouchání a naladování se na toho druhýho. Že vycítím prostě, jak se teď má. Že mu dávám takovou tu podporu. To mi jde lehce, dávat tu podporu, aby se sám našel.“ CL 59-61 „...zkušenosti s klientama... pracuju s nimi 10 let, takže zkušenosti z praxe... a výcviková setkání – to mi dalo takovou pevnou základnu – tady tyto dvě věci...“ FK 73-75

Subkategorie 2b – Psychohygienu

Nezbytným předpokladem psychohygieny je přijetí libých i nelibých emocí, jejich následné vyjádření a zpracování.

„...třeba v některých situacích já mám ještě takovou tendenci to tam někde zasunout a zamrazit. ...vrátím se k tomu až třeba večer nebo odpoledne, když dělám takovou tu psychohygienu, no...“ CL 22-24, „...bud' jdu třeba zpívat, nebo různými způsoby se pak snažím – dechovými cvičeními, nebo prostě tím, že o tom mluvím... Nebo naopak – to bylo úžasné, tam mi bylo dobře...“ CL 28-34 „...péče o sebe, relaxace, vědomě na to myslet a nějakým způsobem, jakoukoliv formou se tomu věnovat...“ FK 66-67

Pomáhající profese jsou odborníky zařazována mezi povolání, silně ohrožená syndromem vyhoření. I z tohoto důvodu je pro pomáhající pracovníky důležité zaměřovat svoji pozornost na potřebný odpočinek, umění relaxovat a obnovu vlastních sil. „...*ta energie není nekonečná a musím říct, že to odsávání té energie to rozhodně je velký. Doplnuju si energii v přírodě hlavně a třeba nějakými rukodělnými činnostmi... bez toho by to určitě nešlo...*“ KO 61-63

Subkategorie 2c – Pokora

Subkategorie se vztahuje k situacím, vyvolávajícím bezradnost a pocity vlastních limitů v souvislosti s hledáním řešení. Navzdory profesním znalostem a zkušenostem se může pomáhající pracovník dostat do situace, se kterou si neví rady. „...*Zavedla jsem dítě k mamince a maminka mně poděkovala, že viděla, že jsem se to snažila zvládnout... Prostě určité situace nejdou zvládnout...*“ AT 37-38, „...*Myslela jsem si, že to zvládnou, mám přece kurzy a vzdělání..., ale jsou prostě případy, kdy to nejde...*“ AT 98-99

Důležitými pojmy se jeví přijetí reálné skutečnosti a podpora lidské sounáležitosti.

„...*hlavně si říkám, že jsem na to hrozně mladá, abych jí uměla tý mámě něco říct. Ona toho má za sebou mnohem víc a potom si jenom říkám, že tam s ní můžu jenom být. Co jim nabízím, když si voláme? Nevím, co potřebujete, kdybyste něco potřebovali, jsem tady – to je všechno, co můžu... A prostě jsou chvíle, když člověk nic jinýho nemůže... budeme tady s váma a společně to můžem zvládnout...*“ BH 162-163, „...*s pokorou, prostě už jdu do toho, s větší pokorou...*“ KO 77, „...*Je možné, že mi po kurzu dost spadl hřebínek, přišla jsem o některé iluze, ale není to jenom po kurzu, ale i po některých dalších zkušenostech, že člověk musí mít větší pokoru...*“ KO 110-112

3. kategorie – Emoční svět dětí

Kategorie se vztahuje k prožívání a vyjadřování malých dětí a je nasycena jejich emočními projevy. Je rozčleněna na subkategorie Specifičnost, Vztah, Komunikace a Individualita.

Subkategorie 3a – Specifičnost

Důležitou úlohu sehrává odlišné vyjadřování dětí oproti dospělým. Jedná se nejen o sílu a intenzitu dětského prožívání, ale i o jeho vnímavost a opravdovost. Subkategorie je nasycena údaji o spontánnosti a přirozenosti emočních projevů dětí.

„Děti mají volnější vyjadřování, umí projevít souhlas, naladění na tu přírodu...“ AT 49-51, „...ty děti mají výborný akceptory, výborně to vnímají...“ AT 106, „Myslím si, že dětské emoce jsou daleko přirozenější a jednoznačnější...“ KO 24-25, „...navázat kontakt s dítětem je lehčí než s dospělou osobou, méně komplikované, méně překážek, více přirozenosti a více spontaneity u dětí.“ KO 30-34, „děti vnímají, když je dospěláček dobře naladěnej...“ AT 114-116 „...emoční jazyk je jejich jazyk, s dětmi je to prostě jednodušší. Protože ty emoce dovedou prožívat a dávat najevo, tak se s tím daleko lépe pracuje...“ FK 24-26

Děti také výborně ovládají umění dát jasnou zpětnou vazbu, ať již se jedná o pozitivní, tak i negativní pocity. Spontánní pozitivní reakce dětí jsou silným zdrojem entuziazmu pro práci pomáhajících pracovníků. *...prostě dovedou věci pochválit. A naopak, když se jim něco nelíbí, tak to zdůrazní, umí to vyjádřit. Jak se cítí, jak se jim to líbí...“ AT 49-51, „...Já mám dojem, že oni nějak mně strašně dokážou vracet to, co jim člověk věnuje, všecku tu energii a práci... a je to hrozně milý, když mně pak přistane třeba často k mailu od maminky obrázek od holčičky, tak je to hrozně fajn a vždycky mně to udělá hroznou radost...“ BH 71-79*

Subkategorie 3b – Vztah

Profesní interakce s dětmi úzce souvisí s pozitivním přístupem pomáhajících pracovníků k dětem, protože děti velmi intenzivně vnímají citové klima, kterým jsou obklopeni. *„...je to takový bližší přístup nejenom k dětem, ale i k dospělým, vlastně takové vzájemné propojení... funguje to.“ AT 91, „...jsem velmi často s těmi dětmi a jsem za to ráda, protože to je vždycky strašně fajn. A pak máme ozdravný pobyt letní a to jsme vždycky někde týden na Vysočině a to teďka máme za sebou, tak je to jako velká nabíječka, kde si to fakt člověk s těma dětma užije a to bylo letos úplně úžasné.“ BH 61-66, „...baví mě ty děti, nejenom že je mám v XY, ale i v tom souboru...“ BH 179-180 „...mě práce s dětskými emocemi baví...“ FK 27-28*

Subkategorie 3c – Komunikace

Z důvodu silně projevovaných emocí je komunikace s dětmi náročným procesem. Pro pedagogy, sociální pracovníky i zdravotníky je velmi obtížné pracovat především s agresivními projevy dětí. *„...holčička se dostala do takového stavu – emočního, ... kopala, štípala, hodně řvala, ...“ AT 32-37*

Bojovat proti afektu se jeví jako neúčinná strategie, neboť dítě, prožívající intenzivní emoci, je jí zcela zaplaveno. „Když vidím, že to dítě je neklidné, nemá význam ho nutit, aby setrval v kroužku a povídal si, když to dítě myšlením a pocitově je úplně jinde...“ AT 71-74, „Lámat přes koleno se nevyplácí... jsou prostě případy, kdy to nejde...“ AT 97-101, „...U těch dětských pacientů samozřejmě se násilím nedá nic dokázat...“ KO 28

V praxi se osvědčuje spíše přijetí emoce dítěte a práce s ní. Účinným nástrojem k řešení emočně vypjaté situace je pozorné a aktivní naslouchání dítěti. „...Lepší je mu dát svobodu, aby se proběhlo...“ AT 71-74, „...je lepší nechat tu reakci nebo tu vlnu projít. A pak to může se zklidní...“ AT 97-101, „...navodit klid, aby ji to zklidnilo, ne s tím, že bych ji přemluvila, že teď bude klidná a hotovo, ale naslouchat jí a třeba s ní rozebírat ten její pocit toho strachu...“ CL 39-45. Pro dítě je přínosné, pokud mu pomáhající pracovník formou osobního příkladu ukáže, že i pro něj jsou emoce důležité, věnuje jim svou pozornost a pracuje na jejich kultivaci. „S dětmi taky sdílíme, jak se cítíme, svoje pocity, co se nám nelíbí, jaké reakce se nám nelíbily – děti třeba...“ AT 56-57, „...pro mě je to nesmírně důležité s těma emocema pracovat nebo v podstatě s nima pracuji jak sama u sebe, tak i s těma dětma.“ CL 6-7

Subkategorie 3d – Individualita

Subkategorie je sycena emočními projevy konkrétních dětí a jejich osobnostními zvláštnostmi. „...nejvíc pracuju se svým vzdorujícím synem, který mi navzdory tomu, jaký jsem vymyslela krásný cvičení, tak se nechce zapojovat. Vždycky se rozčílí...“ CE 123-125, „Opravdu jsou jedinci, kteří chtějí být víc sami, tak se neotevírají...“ AT 94

Důležitou úlohu sehrává snaha vnímat a akceptovat individuální projevy. Osvědčenou metodou je také nabídka možnosti volby. „...No a pak pokud jsou víc unavené, čte se nějaký příběh, pohádka, některé ty děti, ty menší, si třeba na chvíli zdřímnou, nebo poslouchají příběhy. A ty akčnější si můžou hrát, pokud se nekoncentrují na to mluvené slovo příběhu, tak si můžou vybrat.“ AT 46-48 „...Když těch osmnáct dokážeme zaujmout, setrvají, vydrží naslouchat a ty dvě děti ne, tak je lepší těmto dětem umožnit ten prostor, aby se mohly zabavit, a potom se přidají, že jo.“ AT 76-78

4. kategorie – Jiné emoční světy

Kategorie se vztahuje k emocím jiných lidí. Je dále rozčleněna na subkategorie Všudypřítomnost emocí, Různorodost emocí a Emoční střety.

Subkategorie 4a – Všudypřítomnost emocí

Emoce jsou významnou, neoddělitelnou a obohacující složkou osobnosti každého člověka. Doprovázejí veškeré mezilidské interakce, ať už se jedná o osobní či profesní role. „...práce s emocemi je velice aktuální pro všechny, kteří pracují s lidmi...“ CE 24-29, „...emoční inteligenci můžu použít v jakémkoli vztahu...“ CE 47-48, „...emoce jsou v podstatě energie v pohybu a když energie neproudí, tak my taky stagnujeme. Takže pro mě je to nesmírně důležité s téma emocema pracovat nebo v podstatě s nima pracuji jak sama u sebe, tak i s téma dětma...“ CL 4-6

Subkategorie 4b – Různorodost emocí

Subkategorie se vztahuje k vnímání emocí druhých lidí, reakcím na ně, vzájemnému sdílení a snaze o respekt při jejich vyjadřování. „...nemůžu odpovídat za emoce druhého, ale můžu o nich vědět. Potom nevidím tu profesi, nevidím tu roli, ale vidím ty emoce...“ CE 48-54, „...a co se mně líbilo – že jsme si ty emoce mohly jako navzájem ukázat a sdílet, ale mělo to až ten psychoterapeutické přesah pro mě...“ CE 73-74, „...je to fajn dovolit sobě, dovolit druhým, že můžou reagovat jakkoliv a není to špatně, všechno je prostě možné...Každý to bude řešit jinak...“ BH 130-132 „...můžu se jenom domnívat, co cítí..., ale když mně to řeknou, tak to vím a můžu s tím pracovat dá...“ FK 77-78

Síla emocí není stále plně doceněna, stejně jako význam a smysl rozvoje emoční inteligence. „...emoce jako součást komunikace mně pomohlo objevit Jdeme společně. Myslím, že se to hodně podceňuje...“ CE 45-46

Subkategorie 4c – Emoční střety

Subkategorie se dotýká tematiky konfliktů na pracovišti. Mezi jejich hlavní příčiny patří nezvládnuté emoční projevy. „...dotyčná pedagožka se urazila a odešla.“ AT 169, „...člověk občas opravdu vybuchne, i když prošel mnoha hodinami, to jsou desítky hodin Jdeme společně...“ CE 103

Subkategorie vypovídá také o nejrůznějších problémech v mezilidské komunikaci, které doprovázejí každodenní žití. „...prostě si říkám, vždyť přece kdyby nebyly problémy,

tak tady nemusím v té kanceláři sedět..." BH 87-88, „...každodenní život, ať už je to s rodinou, s pacientama, taky komunikace v práci, přináší člověku různé obtíže..." KO 133-134

Významnou roli sehrávají i stresové situace a období prožívaných životních krizí, způsobených nepříznivými sociálními podmínkami, těžkými zdravotními obtížemi, ale i nenaplněnými očekáváními v životě člověka. „...byla jsem ve strašném stresu, co z toho kluka bude, proč to nemůže fungovat tak, jak jsem měla to očekávání..." CE 185-187, „...sociální rodinná situace není u nich úplně jednoduchá...“ BH 104, „...Ale pokud je miminko třeba měsíc hospitalizované v nemocnici, tak už to tak nějak věstí, že se to s ním tím životem potáhne a změní..." BH 153-154, „...Určitě začátek a konec, no...když se ta smrt blíží a nejde to jinak a jsou to mladí lidi a člověk si říká, když vidí tu maminku, že to tak nemá být..." BH 160-161

Krizi lze však i vnímat jako další životní zkušenosti a příležitost k osobnímu i profesnímu růstu skrze jejich překonávání. „...Mám taky za sebou krizové období, kdy člověk si to musí prostě zpracovat a musí tím projít a asi už mně došlo i proč..." CE 105, „...některý ty krizové stavy jsou nutný k tomu, aby se vyčistil vzduch a abych si i něco uvědomila..." CE 191-192 „...dřív jsem bývala v kontaktu s takovým agresivním klientem, ale byla jsem na zážitkovém semináři, kde jsme zkoušeli různé možnosti, jak v dané situaci reagovat... Když to má člověk takto vyzkoušený, tak potom, když je podobná situace, už ví, jak reagovat. Teď už se mi to až tak obtížné nezdá..." FK 54-61

5. kategorie – Profesní kultivace emocí

Kategorie postihuje tematiku profesního růstu v kontextu emoční inteligence. Tvoří ji tři subkategorie – Emoce v profesi, Hledání rovnováhy a Partnerství.

Subkategorie 5a – Emoce v profesi

Ústředním tématem subkategorie jsou názory na patřičnost a míru projevení emocí v profesi. I v profesní roli je důležité zůstat člověkem a projevit vůči klientovi lidský přístup. Ten v sobě zahrnuje skutečný zájem a empatický přístup. „...emoce jsou prostě i v práci, i ten člověk, se kterým jsem v profesním vztahu, je člověkem..." CE 39-40. „Pracuji v oboru, který v podstatě vyžaduje umění komunikace s lidmi i v situacích, kdy ti lidé

jsou v emočně napjatých situacích, kdy přicházejí vlastně s velkými obavami a strachem o sebe nebo o svou rodinu nebo o své potomky, příp. nenarozené potomky..." KO 1-3

Jako účinná pomoc v konkrétní obtížné situaci se jeví vzájemná spoluúčast a společné hledání východiska pomáhajícím pracovníkem a klientem. „...*jak bude ta noc vypadat u vás, nevím, nemůže to nikdo vědět, nikdo vám to neřekne, ale budeme tady s váma a společně to můžem zvládnout..." BH 168-169, „...to jsou takové ty moje chvílky, kdy já cítím, že je pro mě těžký, abych tam zůstala v tu chvíli, abych tam prostě jenom byla, že to takhle stačí, že je to tak v pořádku, jo..." CL 55-58, „...to může velmi zkomplikovat situaci, ze které potom hledáme cestu spolu s těmi pacienty." KO 43*

Další sílu a energii pro zvládnání svého nelehkého povolání čerpají pomáhající pracovníci právě v nalézání jeho smyslu. „*Určitě bych ráda pokračovala a budu pokračovat v pomáhající profesi. Otevírá mně to možnost komunikovat s dětmi, komunikovat s dospělými a je to velká možnost propojení lidí, dětí a ...úžasný zážitky." AT 102-104, „...tyhle věci, který jsou prostě jenom lidský, tak jsou těžký, ale zase i hezký... Když člověk vidí, že to má smysl, tak je to dobrý." BH 177-8*

Subkategorie 5b – Hledání rovnováhy

Subkategorie se vztahuje ke sladování profesního a osobního života. Hovoří o náročnosti balancování mezi naplňováním profesní role na jedné straně a rodinné i osobní na straně druhé. „...*s čím jsem pořád bojovala – skloubit svou práci a péči o rodinu..." CE 94-97, „...Jdeme společně je pro mě skutečně programem, který můžu využít ve svých rolích, ať jsou to pracovní nebo rodinné role..." CE 149-152.*

Pomáhající pracovníci jsou si vědomi nebezpečí syndromu vyhoření, které je v jejich povolání vysokou měrou ohrožuje. Lze vypožorovat patrnou snahu o ochranu hranic vlastního soukromí a oddělení pracovních záležitostí od osobních. „*Snažím se to nechat na prahu domova, ale pokaždé to samozřejmě nejde..." AT 109, „...snažím se to oddělit. Prostě když nejsem v práci, tak to doma neřešit, to se mi osvědčilo. Tam musím řešit zase svoje problémy..." KO 55-60 „...nemuset žít životy těch klientů – to je obrovská úleva. Potom je tam to vyhoření, když se žijou životy těch klientů..." FK 91-92*

Důležitou úlohu sehrává také nastavení pravidel a jejich dodržování. „...*učíme se dávat hranice sobě i těm pacientům, psát to, psát ty směrnice, dělat pravidla a seznamovat je s tím, abysme všichni věděli, že odsud' pocud'." BH 50-51, „Naučila jsem se rozhodně brát*

věci v klidu. *Že když mě někdo o něco požádá a já mu nemůžu vyhovět, tak už nemám výčitky. Nevztahuju si to, že jsem něco udělala špatně.*" CE 113-115

Významným momentem je i jednoznačné vymezení vlastní zodpovědnosti a zodpovědnosti druhého člověka. „...hlídat si to, co je moje, co můžu ovlivnit a co už je toho člověka, se kterým já komunikuju, protože to už je jeho a jak si to zpracuje, je na něm." BH 81-84, „...konzultant by neměl přebírat zodpovědnost za jejich rozhodnutí..." KO 47-48

Subkategorie 5c – Partnerství

Klíčovou úlohu v pomáhajících profesích hraje partnerský vztah mezi pracovníkem a klientem. Profesní nadřazenost je klientem vnímána jako nekomfortní a ohrožující. „...je fakt, že maminka se bojí na spoustu věcí zeptat toho doktora, člověka v tom bílém..." BH 116-117

Jako nejučinnější pomoc je vnímán vzájemný vztah, postavený na osobních kontaktech, opravdový zájem o druhého člověka a jeho nenásilné doprovázení v nejrůznějších životních situacích. „...Jestli chci nějak pomoci, nevnučuji se, pouze pozoruji a ptám se.“ AT 11-12 „...máme ty vztahy hezký, že o sobě opravdu víme hodně a prožíváme to spolu." BH 36-38, „My jsme s těmi klienty v osobním kontaktu... Probereme, co je u nich nového, co potřebují anebo s náma konkrétně probírají věci na dálku, telefonem, mailem, jak je potřeba." BH 54-57 „...prožíváme s nimi fakt spoustu věcí, kdy děťátko jde na operaci, bojí se ono i maminka, ale může kdykoliv přijít k nám na kafe..." BH 106-108.

6. kategorie – Trénink emocí s programem Jdeme společně

Kategorie obsahuje pojmy vztahující se k práci s emocemi v programu Jdeme společně. Tvoří ji subkategorie Ladění a zrcadlení, Lidskost a Mezirezortní sdílení.

Subkategorie 6a – Emoční integrita

Subkategorie je zaměřena na tělesnou, rozumovou i citovou stránku člověka. Vyjadřuje silný důraz programu Jdeme společně na propojení a sladění všech tří těchto částí při vnímání a vyjadřování emocí. „Na programu mi přijde jedinečný sjednocení hlavy, srdce, těla. Vzájemné propojení těchto tří částí.“ CL 48, „Dát dohromady rozumovou a citovou stránku." AT 128, „...potom jsem si ty emoce začala víc uvědomovat. Začínala jsem si právě skrz uvědomění té trojice – mozek, srdce, tělo, ... si vlastně uvědomovat, co to se mnou

dělá a tady na tomto uvědomění teď stavím..." CL 14-18 „...to propojení – těla, hlavy a prožívání, odhalení, že to často nemusí být v souladu – v tom mi kurz hodně pomohl..." FK 50-51

Subkategorie 6b – Ladění a zrcadlení

Subkategorie se vztahuje k vyladování vlastních emocí. Zvládání tohoto procesu je nezbytným předpokladem pro další práci s emocemi druhých lidí. „*Dřív jsem některé věci nebo hodně věci dětem nebo lidem vnucovala, teď prostě trošku vnímám víc sebe....*" AT 13-15, „*Tam je důležité to slovo naladění, naladit se sám na sebe. Pokud nevnímám sama sebe, nemůžu vnímat nebo komunikovat tak obsírnějc, volnějc, otevřenějc s druhým jedincem. Parádní metoda, jak se sám vyladit...*" AT 149-152

Subkategorie dále odráží snahu o empatii vůči druhým lidem, aktivní naslouchání v průběhu mezilidských interakcí a ochotu k naladění se na jejich emoce. „*Když třeba děti jsou už unavené nebo mají s něčím problém, tak je velice důležité se na ty děti naladit a v klidu jim vysvětlit na nějakém příkladu, o co vlastně kráčí.*" AT 9-10, „*Celkově zapojuju ten program... Naladění se na ty ostatní, vyladění na podobnou frekvenci – jak se ladí rádio.*" AT 63-64, „*Opakem naladění může být... třeba... málo otevřenosti, málo komunikace, málo naslouchání.*" AT 92-93, „*...Ano, naslouchání a nejdříve vnímání té jejich vlny, jejich frekvence, kde oni zrovna jsou a třeba snaha o pochopení... no – empatie, bych řekla...*" CL 46-47

Důležitou roli sehrává oční kontakt a zrcadlení tělesných projevů druhého člověka pro snadnější vcítění. „*Třeba když někdo z těch dětí je v emocích nějakých, silných... tak ho pozoruju nějakou chvíli, snažím se na něho naladit a jako vyčkat třeba chvíličku.*" CL 35-38 „*Hlavně musíme toho druhého jedince vidět. Oční kontakt je velice důležitý, a pak takové zrcadlení, které se přejalo od Jiřinky Prekopové, zrcadlení je úžasný termín... kopíruje řeč těla...*" AT 66-70 „*...snažím se emočně připojit na klienta třeba formou zrcadlení nebo nějakého slovního projevu, k pochopení toho, co prožívá...* FK 5-6 „*...zrcadlení mu pomáhá se vidět, prožít emoci a zklidnit, takže ta emoce pak ustupuje...*" FK 20-22

Subkategorie 6c – Lidskost

Subkategorie se vztahuje k lidské nedokonalosti a vnímá ji jako životní realitu. „*...pedagog nemusí být vždycky stoprocentně naladěnej podle toho vzdělávacího programu...*" CE 78-82 Podtrhuje význam přirozenosti člověka. „*...prostě tu lidskost do toho vtáhnout... to mně*

přijde i na tom to průkopnický, průlomový, to, že jsem to v žádném jiném programu jinde nepotkala. Vždycky mně to jinde přišlo takový učebnicový ...Prostě toto bylo hrozně živý..." CE 78-82, „...opravdu vidím, že to jaksi funguje. Že když člověk k tomu přistupuje prostě lidsky, i k těm druhým lidem i k těm situacím, tak je to prostě dobrý i v té práci s dětma i jinde." BH 189-190

Subkategorie 6d – Mezirezortní sdílení

Ústřední myšlenkou subkategorie je spolupráce pracovníků pomáhajících profesí napříč rezorty MPSV, MŠMT a MZ. Pomáhající pracovníci se mohou vzájemně obohatit jak zkušenostmi, tak i různými úhly pohledu na řešené profesní situace a jejich následným sdílením. *„...bylo to velmi prospěšné. Uslyšet i jiné příběhy, dát si do komplexu věci, které spolu souvisejí, vidět, že i ostatní řeší nějaký témata podobná jako já, v tom vnitřním světě..." KO 80-83, „...je důležitý nedat jenom na jednoho odborníka. A to Jdeme společně poskytuje. Poskytuje sdílení – sdílení toho náhledu na jednu situaci..." CE 178-179, „Proto je to sdílení napříč rezortama, protože je to potřeba nasdílet a dívat se z různých stran a je potřeba zapojit i ty rodiče do té práce." CE 213-216, „...pomohla mi metoda toho náhledu skrz toho druhého a ta možnost pochopení, že to prostě může být jinak..." CE 43-44*

Subkategorie je dále sycena údaji o interaktivní formě programu, zahrnující praktická cvičení a hraní rolí. Vyjadřuje i jejich využitelnost v praxi pomáhajících pracovníků. *„...ty zážitkový cvičení to je jako když se člověk obuje do hraní rolí někoho jiného, vlez do jeho botů..." FK 37-38 „...ty praktický cvičení se dají potom prakticky využít v praxi s téma klientama a cílem je vlastně sebezkušenost, ten zážitek a to umožňuje podívat se jinýma očima... a třeba se můžou odstranit nějaký překážky, který bránily tu situaci řešit..." FK 33-37*

Významnou roli sehrávají i inovační přístupy a různé formy sebevzdělávání. *„Takhle ta péče funguje všude po světě. Naše paní primářka se byla inspirovat v Salzburgu, kde je velké centrum..." BH 20, „...také sehnala jednu dobrovolnici, která se tomu začala věnovat a ta je vlastně stále naší kolegyní..." BH 28, „Já prostě zkouším, co někde slyším a když to funguje, tak nemám důvod tomu nevěřit. A myslím si, že je fajn spoustu věcí zkusit. A zjistit, jak to komu sedí, nemusí to každému sedět." BH 193-195, „...mně to velmi mnoho přineslo a kromě toho jsem na kurzu vytvořila určitou prezentaci, kterou jsem potom využila i na další přednášce na genetickém fóru, takže pro mě to bylo velké plus a stále z toho ještě čerpám..." KO 137-142, „...učíme se všichni pořád, chodíme pravidelně na supervize jako*

celý tým." BH 40 „...supervize, zpětná vazba, výcviky – to jsou formy takové podpory, kdy se člověk nějakým způsobem zdokonaluje v těch kompetencích..." FK 62-64

5.2 Výsledky z axiálního a selektivního kódování

Hlavním smyslem axiálního kódování je vytvoření paradigmatického modelu, znázorňujícího vzájemné vztahy a souvislosti mezi kategoriemi.

Jevem jsme označili zkoumaný fenomén, a sice Formování emoční inteligence.

Příčinná podmínka vyjadřuje kauzalitu zkoumaného jevu a ovlivňuje jeho podobu. Definovali jsme ji jako Míru emočních dovedností, se kterými pracovník pomáhající profese přichází do programu Jdeme společně.

Kontextem je nazýván soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání. Vzhledem k propojenosti výzkumných otázek s modelem emoční inteligence podle Lioussina (2004) se kontextem zkoumaného fenoménu jeví Kognitivní schopnosti (umění porozumět emocím a zvládat je), dále Představy o emocích (hodnota přisuzovaná emocím) a Emoční jedinečnost (emoční senzitivita a odolnost).

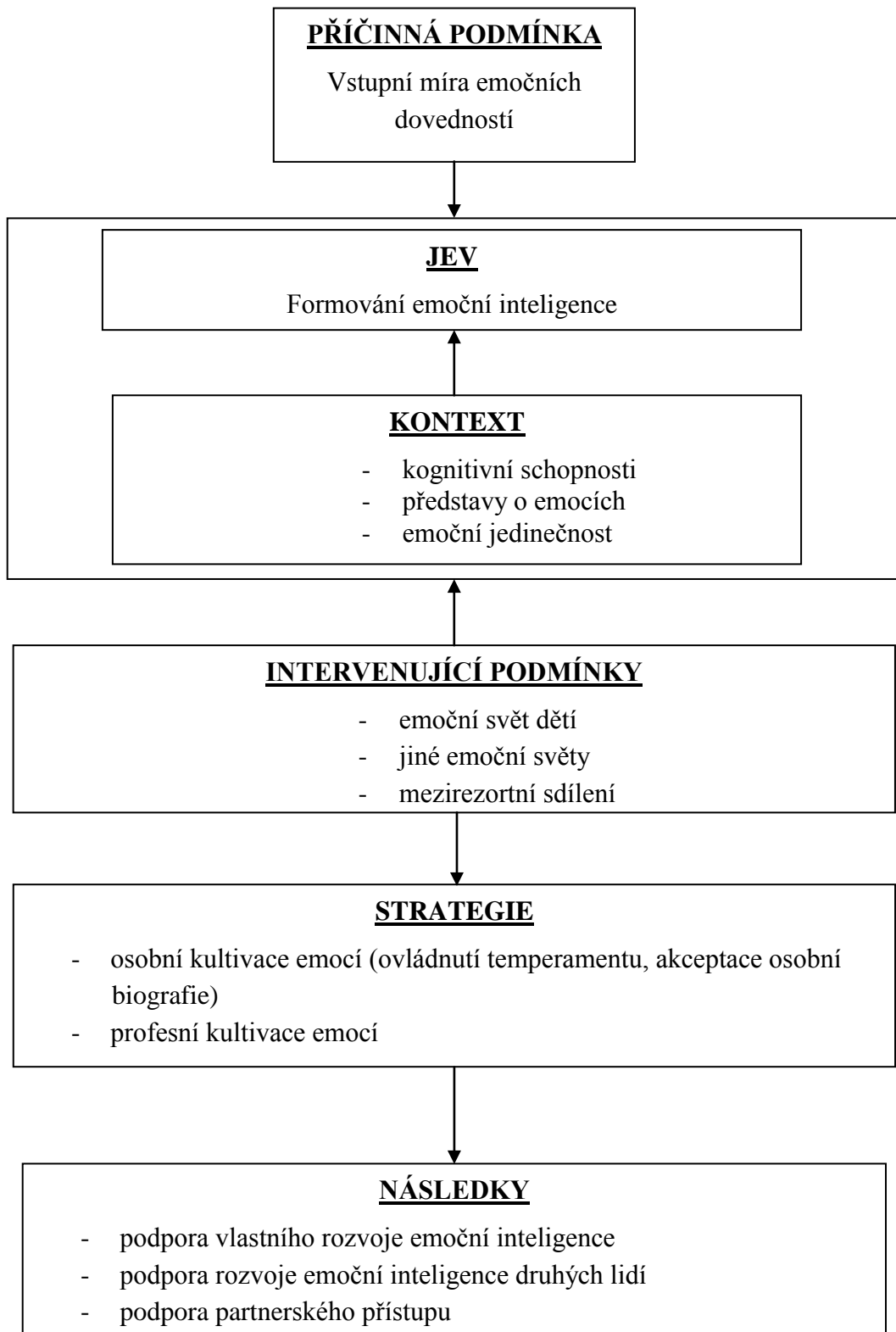
Intervenující podmínky usnadňují nebo znesnadňují použití strategií jednání. Ve vztahu ke zkoumanému jevu Formování emoční inteligence jsou vymezeny jako Mezirezortní sdílení, Emoční svět dětí a Jiné emoční světy.

Strategie jednání je zaměřena na zvládnutí jevu. Obvykle je procesuální a záměrná, význam má však i neuskutečněné jednání, tedy to, co by člověk měl udělat a neudělal. Charakterizovali jsme ji jako Osobní a Profesní kultivaci emocí. Součástí Osobní kultivace emocí je i akceptace osobní biografie.

Následky jsou reakcí na zkoumaný jev. Jsou výsledkem strategie jednání a jsou ovlivněny intervenujícími podmínkami. Vystihujeme je pojmy Rozvoj emoční inteligence, Podpora rozvoje emoční inteligence u druhých lidí a Schopnost partnerského přístupu.

Paradigmatický model znázorňuje Obr. č. 1 na straně 61.

Obr. č. 1: Paradigmatický model



Zdroj: vytvořeno autorkou

Na provedené axiální kódování navazuje kódování selektivní. Významnou roli při tomto způsobu kódování sehraje teoretická citlivost, která spočívá ve vzájemném zvažování pojmů, vztahů a kategorií (Hendl, 2005). Postupným vyčleňováním méně důležitých pojmů hledáme ústřední kategorii, který se jeví jako nejpodstatnější a tvoří jádro nově se rodící teorie.

Selektivním kódováním jsme za ústřední kategorii vydefinovali pojem Podpora, který jsme dále rozčlenili na Podporu vlastního rozvoje emoční inteligence pomáhajících pracovníků, Podporu rozvoje emoční inteligence u druhých lidí a Podporu partnerského přístupu.

Podpora vlastního rozvoje emoční inteligence pomáhajících pracovníků

Klíčovým aspektem rozvoje emoční inteligence pomáhajících pracovníků se jeví jejich vnitřní motivace, podpořená aktivním přístupem. „...*práci na sobě vnímám jako naprosto zásadní ...to je moje největší motivace...*“ CE 217 „...*myslím si, že do kurzu nepůjde člověk, kterej není motivovanej pro vlastní uvědomění si, že dělá něco špatně...*“ CE 203-205. „...*učíme se, učíme se, pořád chodíme pravidelně na supervize jako celý tým, ...i proto jsem se rozhodla jít na program Jdeme společně... a hodně mně to dalo...*“ BH 40-41 „...*abysme mohli pomáhat klientům, musíme umět pomoci především sami sobě...*“ FK 65

Na dalším formování emočních dovedností se významně podílí sebereflexe. Ta spočívá především v tréninku uvědomování si vlastních emocí. „...*na tom sebeuvědomování z programu teď stavím...*“ CL 15-16 „...*jedná se o naši integritu, prostě uvědomění si sebe sama...*“ CL 79-80 „...*sebereflexi považuju za základ při práci s klientama a s lidma vůbec...*“ FK 11-12

Program Jdeme společně klade při práci s emocemi silný důraz na propojení a vzájemné sladění tělesné, rozumové a citové složky člověka směřující k jeho autonomii a celistvosti. „...*skrze uvědomění té trojice – mozek, srdce, tělo... uplatňuju to hodně i v práci... a dělám doma večer tu psychohygienu...*“ CL 24 „...*tam je důležité to slovo naladění, naladit se sám na sebe, pak se můžu naladit na toho druhýho...*“ AT 149-150 „...*propojení těla, hlavy a prožívání – v tom mi kurz hodně pomohl. Myslím, že se už emocí nebojím!*“ FK 46-51

Podpora rozvoje emoční inteligence druhých lidí

Smysl tohoto procesu tkví především v podpoře vnitřní motivace druhých lidí pomáhajícími pracovníky. „...dávat podporu druhému, aby se sám našel...“ CL 60-61 „...dávat dětem hlavně podporu, to hodně často nevidím...“ CE 194 „...moc pomohla ta podpora paní učitelky ve školce...“ CE 175

Nezbytným předpokladem je zájem o druhého člověka, vložení důvěry a aktivní naslouchání jeho emočním projevům. „...naslouchat dětem, vnímat jejich pocity...“ CL 44 „...děti provázíme... jsme po boku dětem...“ AT 3 „...pomohla ta důvěra, že to zvládne...“ CE 182

Role pomáhajícího pracovníka je podle programu v akceptaci vyjádřených emocí klienta, naladění se na jejich „frekvenci“ a nabídnutí pomoci nedirektivní formou. „...abysme byli ten doprovázející, pomáhající profesionál...“ CE 240 „...sedím ...držím ji za ruku... a ona ví, že nemusí být tam někde na oddělení sama...“ BH 107-108 „... podařilo se mně třeba u těch dvou klientů je motivovat...“ BH 137-138 „...člověk chce být lidskou oporou... jsem tady s váma.... společně to můžeme zvládnout...“ BH 166-169 „...Snažím se pracovat s tím, že oni jsou odborníci na svůj život, já jenom doprovázím, pomáhám najít strategie..., aby byli sami kompetentní ve svém životě...“ FK 84-89

Podpora partnerského přístupu

Program Jdeme společně je postaven na podpoře přirozenosti, lidskosti a partnerských vztazích mezi lidmi. „...prostě tu lidskost do toho vtáhnout, to mně přijde na Jdeme společně to průkopnický, průlomový... to otvírání emocí bylo hrozně živý... a ty různé modelové situace... jinde mě to přišlo takový učebnicový...“ CE 79-83 „...to jsou takový dovednosti, který se na škole prostě nezískají. Už proto, že je teoretická hodně, že jo. To jsou praktické dovednosti, které je potřeba si k tomu teoretickému vzdělání doplnit, aby to bylo v souladu...“ FK 93-96

V profesních interakcích program zdůrazňuje přínos osobního příkladu a sílu lidského spolumyslení a spolubytí. „...s dětmi taky sdílíme, jak se cítíme,... svoje pocity, ...co se nám nelíbí...“ AT 56-57 „...emoce jsou prostě i v práci a i ten člověk, se kterým jsem v profesním vztahu, je člověkem...“ CE 39-40 „...ten odborník není jenom strašák, ale taky pomocník a kamarád...“ BH 148-149

Jedinečnost programu Jdeme společně spočívá v mezirezortním – odborném i lidském – propojení pomáhajících pracovníků napříč rezorty MPSV, MŠMT a MZ. „...*Jdeme společně nebude fungovat, pokud nezapojíme i ty ostatní..., proto je to sdílení napříč rezortama, je to potřeba nasdílet, dívat se z různých stran...*“ CE 213-215

Na základě provedené analýzy uskutečněných rozhovorů a následného zpracování otevřeným, axiálním a selektivním kódováním byla vydefinována zakotvená teorie:

Emoční prožitky pracovníků pomáhajících profesí, iniciované mezilidskými interakcemi a mezirezortním sdílením emocí v programu Jdeme společně, dávají do pohybu dynamiku formování jejich vlastní emoční inteligence. Ta je dále utvářena v osobní i odborné rovině a na základě partnerského přístupu směřuje k podpoře rozvoje vlastní emoční inteligence u druhých lidí. Celý proces vede k otevřenosti vůči emočním projevům a k respektu jedinečnosti každého člověka.

5.3 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Z analýzy uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že odborné zaměření programu, vysoká časová dotace a především interaktivní forma vytvořily pro účastníky optimální podmínky k hlubšímu pochopení fenoménu emoční inteligence a jeho významu v životě člověka. Výzkum odhalil nezbytný předpoklad rozvoje emoční inteligence pomáhajících pracovníků, spočívající v jejich vnitřní motivaci a aktivním přístupu. Informanti vnímali přínos programu především v kultivaci vlastních emocí v osobní i profesní rovině. Za účinné nástroje z programu Jdeme společně označili důraz na propojení a sladění tělesné, rozumové a citové složky člověka při práci s emocemi a následnou sebereflexi. V kontextu Lioussinova pojetí modelu emoční inteligence se ukázala významným jevem jak akceptace osobní biografie člověka, ovlivňující jeho emoční senzitivitu a utvářející emoční jedinečnost, tak i emoční odolnost, významný předpoklad lidské resilience.

V oblasti sociálních interakcí informanti vysoce vyzdvihli praktický nácvik aktivního naslouchání, naladování na emoce druhého člověka formou zrcadlení a empatii. V oblasti mezirezortního sdílení ocenili nabídnutí prostoru pro vzájemné sdílení emočních prožitků pracovníků z rezortů MPSV, MŠMT a MZ. Obohatili tak své profesní role o zkušenosti, inovační postupy i jiné úhly pohledu svých kolegů z ostatních pomáhajících povolání. Výzkum dále rozkryl problematickou oblast skloubení osobního a profesního života, včetně

hrozby syndromu vyhoření. Přesto informanti nakonec zařadili práci s emocemi i do profesních interakcí jako neoddělitelnou složku osobnosti každého člověka. Současně také podtrhli význam psychohygieny u pomáhajících pracovníků. Před svoji profesní roli pod vlivem programu předřadili přirozenost člověka a lidskost. Výzkum odhalil i důležitost uznání vlastních limitů a pocitu pokory při práci pomáhajících pracovníků. Informanti vyzdvihli náročnost zvládnání dětských emocí pro jejich intenzitu i specifičnost. Z poznatků a dovedností z programu Jdeme společně se jim při práci s dětmi osvědčilo především aktivní naslouchání, akceptace individuality dítěte, naladění na jeho emoce a vedení dítěte k jejich kultivovanému vyjádření.

Pomocí zakotvené teorie byl vydefinován ústřední pojem Podpora. Podpora vlastního rozvoje emočního potenciálu pomáhajících pracovníků, ale potažmo i partnerské podporování druhých lidí k rozvoji jejich vlastního jedinečného emočního potenciálu.

6 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Diplomová práce se zabývá rozvojem emoční inteligence pracovníků pomáhajících profesí, kteří se věnují dětem do sedmi let. Smysl práce vnímáme v několika rovinách. V teoretické rovině byly přiblíženy současné modely emoční inteligence a představen méně známý model ruského psychologa Lioussina. Dále byly shrnuty nejnovější poznatky o vývoji emočnosti člověka z oboru afektivní neurovědy. V kontextu těchto informací bylo popsáno zamýšlení nad významem emoční inteligence dospělého člověka pro rozvoj dítěte do sedmi let. Pozornost byla zaměřena na odborníky z pomáhajících profesí, kteří právě v tomto pro rozvoj osobnosti důležitém životním období na děti působí. V práci byl také uveden přehled současných kurzů a publikací zabývajících se tematikou rozvoje emoční inteligence v pomáhajících profesích a z ní byl vybrán program Jdeme společně, akreditovaný MPSV a MŠMT. V praktické části byla prezentována některá cvičení z tohoto programu, zacílená na trénink emočních dovedností.

Cílem empirické části byl průzkum, jak účastníci programu Jdeme společně vnímají jeho přínos k rozvoji své emoční inteligence a promítnutí poznatků a emočních dovedností z programu do jejich pomáhající profese. Tyto cíle byly zkoumány kvalitativním způsobem formou polostrukturovaných rozhovorů s účastníky programu. Získaná data byla následně zpracována a vyhodnocena podle zakotvené teorie Strausse a Corbinové.

Vyhodnocení výsledků výzkumu přineslo ocenění interaktivní formy programu informanty. Za účinné nástroje napomáhající k rozvoji jejich emoční inteligence označili propojování tělesné, rozumové a citové složky člověka s následnou sebereflexí. V mezilidských interakcích, včetně interakcí s dětmi, informanti vysoce ohodnotili praktická cvičení zaměřená na zrcadlení emočních projevů druhých lidí, naladování na jejich emoce a nácvik empatické reakce. Z analýzy uskutečněných rozhovorů dále vyplynul přínos profesního sdílení pomáhajících pracovníků napříč rezorty MPSV, MŠMT a MZ. Informanti vyzdvihli obohacení jinými úhly pohledu a zkušenostmi svých kolegů z ostatních pomáhajících oborů. Jádrem programu Jdeme společně je podpora unikátní emoční jedinečnosti každého člověka, což odpovídá pojetí emoční inteligence podle současného Lioussinova modelu, na něhož se diplomová práce zaměřila. Vydefinovanou zakotvenou teorií vnímáme jako novou, neboť obsahuje reflexi rozvoje emoční inteligence konkrétní interaktivní formou.

Výsledky výzkumu budou předány jako zpětná vazba autorkám programu Jdeme společně – MUDr. Taťjaně Horké a Mgr. Haně Polákové, které o ně projevíly zájem.

Program Jdeme společně je jedním z nemnoha současných kurzů rozvíjejících emoční inteligenci praktickým způsobem. Domníváme se, že tato tematika by si pro svůj velký význam v životě člověka zasloužila daleko širší škálu podobně zaměřených, tedy interaktivních kurzů.

Jako jednu z cest vidíme zapojení středních a vysokých škol, připravujících budoucí pracovníky pomáhajících profesí. Stávající školský systém totiž stále vnímáme jako instituci s převládajícím akcentem na intelektové schopnosti vyučovaných. Vhodnou formou rozvoje emočních dovedností se nám jeví zařazení interaktivních kurzů s touto tematikou přímo do výuky. Školy by mohly navázat spolupráci s organizacemi, které tyto programy nabízejí nebo pro studenty vytvořit vlastní kurzy na míru podle konkrétních potřeb a zaměření školy. Po vzoru programu Jdeme společně nás napadá i širší spolupráce mezi humanitně zaměřenými školami.

V kontextu těchto myšlenek vyvstává mnoho s nimi souvisejících dotazů. Jaký postoj k těmto inovacím zaujme vedení školy? Najdou se pro realizaci těchto podnětů angažovaní pedagogové? Jaká by měla být jejich požadovaná aprobace? Dokážou být tyto náměty výzvou pro sociální pedagogy v rámci primární prevence rizikového chování? Hledání odpovědí a způsobů řešení přesahuje rámec této diplomové práce, domníváme se však, že by se mohlo stát inspirací pro realizaci v praxi.

Soudobé výsledky afektivní neurovědy vedou k údivu nad neuroplasticitou lidského mozku. Rozmanitost lidských osudů, různorodost lidského vnímání a prožívání, pestrost emocí, názorové střety, emočně vypjaté situace, všudypřítomnost emocí v každodenním životě, to vše utváří mozaiku příležitostí ke kreativnímu využití emoční inteligence nejen pomáhajících pracovníků, ale v širším pojetí všech lidí ve společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AUSTIN, E., J., SASKLOFSKE, D., H. Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, (Eds) 2007. *Emoční inteligence (přehled základních přístupů a aplikací)*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-229-4.
- [2] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2013. *Děti a emoce*. Brno: Edika. ISBN: 978-80-266-0361-0.
- [3] DAHLINOVÁ, Doris a Maggan HÄGGLUNDOVÁ, 2013. *Naučte se plavat v moři emocí aneb jak žít s darem mimořádné citlivosti*. Praha: Motto. ISBN: 978-80-7246-920-8.
- [4] DEVITO, Joseph, .A., 2008. *Základy mezilidské komunikace*. Vyd. 6. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2018-0.
- [5] ДЕРЕВЯНКО, С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. - Ч. 1. - С. 108-112. [online]. ©2007 [cit. 2015-12-20] Dostupné z: <http://www.psychologiya.org/socialnaya/emocionalnyj-intellekt/1634-emocionalnyj-intellekt-problemy-kategorialnosti.html>
- [6] ERIKSEN, Thomas, H., 2010. *Syndrom velkého vlka – hledání štěstí ve společnosti nadbytku*. Brno: Doplněk. ISBN: 978-80-7239-244-5.
- [7] FERJENČÍK, Ján, 2010. *Jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-815-9.
- [8] FISHER, Robert, 2004. *Učíme děti myslet a učit se*. Vyd.2. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-966-6.
- [9] FISCHEROVÁ, Daniela, 2010. *Duhová jiskra*. Audiostory.
- [10] FRAŇKOVÁ, Ivana, 2014. *Komunikace v rodině (bakalářská práce)*. Brno: IMS.
- [11] GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-279.3.
- [12] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN: 80-85931-79-6.
- [13] GÉRINGOVÁ, Jitka, 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-394-3.
- [14] GOLEMAN, Daniel, 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN: 80-85928-48-5.
- [15] GUEGUENOVÁ, Catherine, 2014. *Cesta ke šťastnému dětství – empatická výchova ve světě nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dětí*. Praha: Rybka Publishers. ISBN: 978-80-87950-03-6.
- [16] HÁJEK, Karel, 2012. *Práce s emocemi pro pomáhající profese – tělesně zakotvené prožívání*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0221-9.

- [17] HENDL, Jan, 1997. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7184-549-3.
- [18] HOLINGER, Paul, C. a Kalia DONEROVÁ, 2014. *Co říkají děti, než se naučí mluvit*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-819-1.
- [19] HORKÁ, Taťjana a Hana POLÁKOVÁ, 2013. *Inspirativní a pracovní sešit ke kurzu Jdeme společně*. Brno.
- [20] KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN: 978-80-86429-78-6.
- [21] KERLINGER, Fred, N., 1972. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- [22] KOPŘIVA, Karel, 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-181-6.
- [23] KOPŘIVA Pavel et al., 2007. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 2. Kroměříž: Spirála. ISBN: 80-901873-7-4.
- [24] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2010. *Povídej – naslouchám*. Vyd. 2. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN: 978-80-7195-405-7.
- [25] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, (ed.), 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-078-6.
- [26] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-1056-6.
- [27] MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. 15(3), 197-215.
- [28] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-1362-4.
- [29] NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN: 80-200-0763-6.
- [30] NAKONEČNÝ, Milan, 2007. *Sociální psychologie*. Praha: VŠO. ISBN: 978-80-86841-06-9.
- [31] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN: 978-80-200-1680-5.
- [32] NEUBAUER, A., C., FREUDENDHALER, H., H. Modely emoční inteligence. In SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, (Eds) 2007. *Emoční inteligence (přehled základních přístupů a aplikací)*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-229-4.
- [33] ЛЮСИН, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [online]. 2004 [cit. 2015-04-25]. Dostupné z [www: <http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf>](http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf).
- [34] PELIKÁN, Jiří, 2002. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0345-4.
- [35] PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Vyd.2. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1916-3.

- [36] PÉREZ, J., C., PETRINES, K., V., FURNHAM, A. Měření rysové emoční inteligence. In SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, (Eds) 2007. *Emoční inteligence (přehled základních přístupů a aplikací)*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-229-4.
- [37] PREKOPOVÁ, Jiřina, 2004. *Empatie – vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0672-5.
- [38] PREKOPOVÁ, Jiřina, 2009. *Obnova lásky v rodině*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-622-3.
- [39] PREKOPOVÁ, Jiřina, 2012. *Aby láska v rodinách proudila*. Praha: Irbis. ISBN: 978-80-904991-0-2.
- [40] PREKOPOVÁ, Jiřina a Gerald HUTNER, 2008. *Odhalte poklad u svého dítěte*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2070-8.
- [41] PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ, 2003. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-854-6.
- [42] SHAPIRO, Lawrence. E., 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-238-6.
- [43] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, (Eds) 2007. *Emoční inteligence (přehled základních přístupů a aplikací)*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-229-4.
- [44] SMĚKAL, Vladimír, 2005. *Pozvání do psychologie osobnosti – člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister a Principal. ISBN: 80-246-1056-6.
- [45] STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1996. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody Zakotvené teorie*. Brno: Albert. ISBN: 80-85834-60-X.
- [46] SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0698-9.
- [47] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- [48] VÁVROVÁ, Soňa, 2006. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0087-1.
- [49] VÁVROVÁ, Soňa, 2009. Význam emoční inteligence pro rozvoj kompetencí sociálního pedagoga. *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy* (sborník příspěvků z mezinárodní konference). Brno: IMS. ISBN 978-80-87182-08-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| atd. | a tak dále |
| cit. | citováno |
| č. | číslo |
| ČR | Česká republika |
| DC | dílčí cíl |
| EB | epidermolysis bullosa |
| EMIN | Эмоциональная Интегративность – Emoční integrita |
| EQ-i | Emotional Quotient Inventory |
| et al. | a kolektiv |
| IQ | intelligenční kvocient |
| JS | Jdeme společně |
| MEIS | Multifactor Emotional Intelligence Scale |
| mj. | mimo jiné |
| MPSV | Ministerstvo práce a sociálních věcí |
| MSCEIT | Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test |
| MŠ | mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| MZ | Ministerstvo zdravotnictví |
| např. | například |
| Obr. | obrázek |
| P | příloha |
| s. | strana |
| SOŠ | střední odborná škola |
| SŠ | střední škola |

| | |
|------|--------------------------|
| SOU | střední odborné učiliště |
| SUŠ | střední umělecká škola |
| Tab. | tabulka |
| TO | tázací otázka |
| tzn. | to znamená |
| tzv. | tak zvaný |
| VO | výzkumná otázka |
| ZŠ | základní škola |
| ZUŠ | základní umělecká škola |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|--------------------------------------|----|
| Obr. č. 1: Paradigmatický model..... | 61 |
|--------------------------------------|----|

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tab. č. 1: Přehled informantů a jejich profesí..... | 41 |
| Tab. č. 2: Seznam kategorií a subkategorií..... | 47 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha P II: Transkripce rozhovoru (AG) – 12. 8. 2015, Brno

Příloha P III: Seznamy kódů

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU

- TO 1 Jaká je Vaše profese? Můžete přiblížit Vaši pracovní náplň?
- TO 2 Jak důležité je pro Vaši profesi umění zvládat emoce?
- TO 3 Jak hodnotíte vnímání a vyjadřování vlastních emocí po programu JS?
- TO 4 Jak se Vám po absolvování programu daří ve Vaší profesi kontrolovat a regulovat vlastní emoce?
- TO 5 Jak se ve Vaší práci vyrovnáváte s emočními projevy druhých lidí? Můžete uvést nějaký konkrétní příklad?
- TO 6 Jak se vám daří práce s dětskými emocemi?
- TO 7 Co Vás osobně ve Jdeme společně nejvíce oslovilo při práci s emocemi?
- TO 8 Vzpomenete si na nějaký příklad, kdy jste v práci využila emoční dovednosti z programu?
- TO 9 Co se Vám v práci s emocemi daří?
- TO 10 Co je pro Vás naopak v práci s emocemi obtížné?
- TO 11 Dostáváte se ve Vaší profesi často do stresu? Jak ho zvládáte?
- TO 12 Získala jste nějakou konkrétní zpětnou vazbu po aplikaci emoční dovednosti z JS?
- TO 13 Doporučila byste program i jiným pracovníkům pomáhajících profesí? Proč?
- TO 14 Jak po absolvování programu hodnotíte své emoční schopnosti?
- TO 15 Chcete ještě něco doplnit nebo zdůraznit?

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCE ROZHOVORU 3 (AG) – 12. 8. 2015, BRNO

IF: „Tak já se tě v úvodu jenom zeptám, jestli souhlasíš, že náš rozhovor bude nahrávaný?“

AG: „Samozřejmě.“

IF: „Děkuju ti a hned jdeme na věc! Jaká je tvoje profese a jestli mně ji můžeš trochu přiblížit?“

AG: „Já pracuju v organizaci XY, Česká republika jako pracovník v sociálních službách. Vlastně mám na starost teďka skoro všechnu tu sociální práci, jsme se tak personálně trošku vyměnili, komunikuju s pacientama s nemocí motýlích křídel – to je takové laické označení, jinak je to epidermolysis bullosa congenita a máme cílovou skupinu vyloženě pouze tuto diagnózu a příbuzné těch lidí, jejich rodiny. Máme klienty z celé republiky, všeho věku, takže snažíme se jim nějak trošku zpříjemnit ten jejich osud, sdružovat je, nabízet jim třeba i finanční podporu, sociální sužbu – to je spoustu věcí, osvětu se taky snažíme dělat, aby se trošku o té nemoci vědělo, protože je vzácná. Těm lidem to pomáhá, sami říkají, že je pro ně důležitý, že už nejsou třeba osočovaný maminky často z toho, že týrají svoje dítě atd., protože ta nemoc vypadá jakoby zvenku tak hrozivě, vypadá trošku jako popáleniny. Takže s tím maminky se setkávaly s hrozným nepochopením veřejnosti, potom starší děcka měly problém se dostat do kolektivu. Samy říkají, že už je to mnohem příjemnější. Že se už velmi často setkávají s tím – to už jsme slyšely, to jsme viděly, tam někde je nějaký plakát – takže i tohle dělá hodně.“

IF: „Říkáš z celé republiky. Proč klienti přijíždí z celé republiky? Je těch organizací tak málo?“

AG: „Ono hlavně těch pacientů je málo, je jich kolem 250 – 300 v celé České republice se všemi formami. Ne všichni potřebují tolik té sociální podpory nebo třeba to sdružování a tak... S tou vážnější formou je zaplat' Pánbůh málo, ale v Brně jsme proto, že zhruba tak před patnácti lety se rozhodla paní primářka XX tady v naší nemocnici na kožním oddělení založit EB centrum, což je specializované oddělení nebo centrum pro tyto pacienty. Takhle ta péče funguje všude po světě. Ona se byla inspirovat v Salzburgu, kde je velké centrum a paradoxně často ta centra vznikají v druhém největším městě. Protože v tom prvním je toho tolik, že na ty vzácný třeba ani není tolik prostoru. Takže tak jak mají centrum

v Salzburgu, tak máme centrum tady. Začínali jsme se čtyřma specialistama a teď máme skoro dvacet odborníků, kteří se věnují té problematice, protože mají problémy nejen s kůží, ale problémy s polykáním, mají puchýřky na kůži, ale taky na sliznicích, takže nemůžou polykat, potřebují víc živin, protože ta kůže jak se hojí, tak strašně moc spotřebovává energii. Takže máme spoustu dalších odborníků – lékařů. A vedle těch EB center i ve světě fungují právě organizace XY. Takže před jedenácti lety tady paní primářka sehnala jednu dobrovolnici, která se tomu začala věnovat a ta je vlastně stále naší kolegyní. Je nás vlastně malinko i v organizaci, jsme malá organizace a pomáháme všem z celé republiky, protože je to opravdu specifické a těch pacientů je naštěstí málo.“

IF: „I když jsem laik, tak tvoje povídání na mě působí, že to musí být hodně náročná profese vlastně s takto nemocnými dětmi a s jejich rodiči, kteří s nimi sdílejí jejich osud. Téma mojí diplomky jsou emoce, emoce v pomáhajících profesích. Tak bych se tě zeptala na to, jak moc důležitou roli hrají emoce v tvé profesi? ”

AG: „Určitě velikou, i když třeba někdo mi říká jako – však sis to vybrala, ale to neznamená, že když jsem si takovou práci vybrala, že je mi to jedno, ba naopak. A tím, že ty pacienty známe osobně a bereme to i jako výhodu té naší organizace, že nejenom tak, že třeba spousta nadací rozdává peníze a třeba ty lidi nezná, tak my konkrétně ty pacienty známe. Víme opravdu o nich úplně všechno, svěřují se nám s velmi intimními věcmi, zdravotními, které by nám říkat nemuseli, tak máme ty vztahy hezký, že o sobě opravdu víme hodně a prožíváme to spolu. A když jsou ty chvíle těžký, tak i my je samozřejmě prožíváme přes ty emoce, protože to jinak nejde.“

IF: „Mě tak k tomu napadá, jak moc je pro tebe těžký se třeba oprostít od takovéto emoční zátěže, abys to nenosila do svého soukromí? Jak moc je to propojený?“

AG: „Učím se to, učíme se to všichni pořád, chodíme pravidelně na supervize jako celý tým a třeba i proto jsem se rozhodla jít na Jdeme společně, protože fakt je to pro mě důležitý a hodně mně to v tomhle dalo, umět se na to dívat trošku z jiné strany a co je důležitý, že se snažíme držet pracovní dobu a takovýchle věci a nedovolovat těm pacientům, aby nás prostě oslovovali kdykoliv. Tak jako že když oni sednou k telefonu nebo facebooku a budou psát, jim to třeba hned nenapadne, protože prostě do práce nechodí. Jsou v invalidním důchodu a jsou to sovy, takže prostě žijou v noci, protože prostě zrovna je jim fajn, tak začnou psát. To jsem se naučila si zakázat, že se s nima nemůžu tolik kamarádit. A chvíle-

ma to fakt i jim zdůrazňovat, že i když bych to pro ně mohla udělat jako kamarádka, tak jako pracovník nemůžu.“

IF: „Takže takový udržování hranic? Chápu to dobře?“

AG: „Určitě. My třeba i tím, jak jsme vznikli, tak na začátku jsme to neměli až dobře nastavené a postupně, většinou nějakýma průsvihama to člověk zjistí, že to tak prostě nejde. Že to nejde a učíme se dávat hranice sobě i těm pacientům, psát to, psát ty směrnice, dělat pravidla a seznamovat je s tím, abysme všichni věděli, že odsud' pocud'.“

IF: „Jak moc ty jsi v kontaktu s dětmi, jak s rodiči, jak moc se ti to tak prolíná ta práce?“

AG: „My jsme s těmi klienty v kontaktu osobním, tehdy, když oni přichází do Brna třeba právě k lékařům na kontrolu, tak se vždycky zastaví i u nás. Probereme, co je u nich nového, co potřebují anebo s náma konkrétně probírají věci na dálku, telefonem, mailem, jak je potřeba. A to buď jsou starší děti, kteří píšou samy, nebo potom dospělí pacienti anebo rodiče. Takže s dětmi vyloženě se setkáváme v této kanceláři, když oni za náma přichází cestou třeba z toho kožního oddělení nebo odjinud. Nebo když jsou hospitalizováni, tak za nimi chodíme na návštěvy, taky máme terénní službu, takže za nima jezdíme domů, když je potřeba něco vyřídit a máme pravidelné akce, máme konferenci, kde se setkáváme vždycky na víkend, kde je zvlášť program pro dospělé a pro rodiče a zvlášť pro děti. Tam jsem velmi často s těmi dětmi a jsem za to ráda, protože to je vždycky strašně fajn. A pak máme ozdravný pobyt letní, tuzemský a to jsme vždycky někde týden na Vysočině a to teďka máme za sebou, tak je taková jako velká nabíječka, kde si to fakt člověk s těma dětma užije a to bylo letos úplně úžasné.“

IF: „Takže mám ten dojem, že tebe přivedla do tvé profese práce s dětma? Ráda pracuješ s dětma, je to tak? Chápu to dobře?“

AG: „Jednoznačně. No, já jsem už od puberty vždycky pomáhala ve cvičení rodičům s dětmi, nebo předškoláků. Kde jsem chodila jako předškolák, tam pak jsem se v pubertě vrátila jako cvičitelka a vedu děcka v souboru ve folklorním a do té práce se to tak nějak připojilo taky.“

IF: „Co se ti na tom líbí? Na těch dětech?“

AG: „To je hrozně složitý, já nevím.... Smích... Já mám dojem, že vždycky všichni mi říkají – jak to můžeš vydržet? Já mám dojem, že oni nějak mně strašně dokážou vrátet to, co jim člověk věnuje, všecku tu energii a práci a že ty děcka, když nás to baví... tak nějak navzájem... Že i když si někdy připadám, že nejsem úplně hodná paní učitelka nebo když po nich něco chcu jako na tom souboru, něco tam trénujeme, tak prostě trénujeme a i ten největší rapl potom přijde a obejmeme mě, tak prostě je vidět, že těm děckám nějak ten řád jako sedí, že si umíme říct dobrý i špatný a že nás to baví a víme, kdy je čas na lumpárny a kdy ne a funguje nám to hezky. A v té práci v XY to funguje velmi podobně a je to hrozně milý, když mně pak přistane třeba často k mailu od maminky přibude obrázek od holčičky, tak je to hrozně fajn a vždycky mně to udělá hroznou radost.“

IF: „Takže dávají ti ty děti zpětnou vazbu a díky tomu tě to i baví?“

AG: „I.“

IF: „Já bych se vrátila k emocím, protože to je moje téma veliký. A chci se tě zeptat k programu Jdeme společně, co sis z programu odnesla, co ti pomáhá s téma emocema? Nejdřív se pojd'me kouknout na tvoje vlastní emoce, na tvoje prožívání, vyjadřování, práci s tvýma emocema. Napadá tě něco? Nebo příklad jestli třeba máš – k tvým emocím...“

AG: „Co určitě bylo pro mě hodně cenný, co si často připomínám, je hlídat si to, co je moje, co můžu ovlivnit a co už je toho člověka, se kterým já komunikuju, se kterým řeším třeba nějaký problém a na co prostě já už nemůžu, kvůli čemu já se nemám zlobit, protože to už je jeho a jak si to zpracuje, je na něm a já si můžu řešit to u sebe. Takže to je pro mě hrozně důležitý a fakt jsem zjistila, že ve spoustě věcí, třeba takových nepříjemných nějakých drobností v práci při komunikaci s téma klientama, takže se přistihuju, že vždycky kolegyně se začnou vztekat a já se usmívám. Že prostě si říkám, vždyť přece kdyby nebyly problémy, tak tady nemusím v té kanceláři sedět, tak mě vůbec nepotřebujou a prostě jsou jací jsou, já jim to můžu říkat, ale prostě – já, no tak zase vymyslel krávovinu, no tak dobře! Tak s tím něco uděláme, prostě mu to řeknu tak, jak nejlíp umím, tak abych se ho nedotkla, ale aby pochopil, že nemůžeme úplně vzducholodi pořizovat a tak, že to nefunguje a taky si ty emoce třeba někdy víc dovoluju ve chvíli, kdy bych nevěděla, jestli můžu... Třeba, co teďka řešíme velmi těžkou věc a to je odcházení těch pacientů, protože ta nemoc je v tomhleto taková, že si fakt nevybírám a ten život zkracuje, tak... to jsou pro mě těžký věci. To jsou hrozně těžký věci, když telefonujete s maminkou, která se prostě loučí

s dcerou a která to má tak srovnaný, že to nechápu a prostě u toho telefonu brečím a..., ale vím, že můžu...“

IF: „No, podle tvého povídání je mezi vámi vztah, protože jsou to vlastně rodiny, se kterými jsi opakovaně v kontaktu. Jak to ten vztah moc poznamenává?“

AG: „Je to hodně různý. Záleží na tom, jak moc oni využívají služby a jak moc jsou s náma v kontaktu. Samozřejmě víc v kontaktu jsou ti, kteří mají zdravotní problémy větší. Někteří mají třeba lokalizovanou formu, tzn. že se jim dělají puchýřky třeba jenom na dlaních, na ploskách a není toho tolik, třeba se jim to i v průběhu věku zlepšuje, takže maximálně využívají třeba nějaké informace ohledně ošetřování, když máme možnost jim dát výhodněji nějaké ošetřovací materiály, to tohle s námi řeší, ale není to tolik o těch sociálních věcech a o tom kontaktu. Ale pokud už jsou to pacienti, kteří buď mají víc problémů anebo prostě jenom nám to tak dobře sedí, tak třeba sociální rodinná situace není u nich úplně jednoduchá, pak se známe opravdu dobře a tím, že tady jsme pod jednou střechou s EB centrem, tak jsme s nimi i v té nemocnici, prožíváme s nimi fakt spoustu věcí, kdy děťátko jde na operaci, bojí se ono i maminka, tak v tu chvíli my tam s tou maminkou sedíme a držíme ji za ruku a ona ví, že nemusí být jenom tam někde na oddělení sama, ale že může kdykoliv přijít k nám na kafe. Je to hodně důležitý a hodně emočně náročný, ty začátky. Teď už je to naštěstí tak, že se to diagnostikuje velmi brzo, ta nemoc. Pokud se projeví hnedka po narození, tak většinou to v nemocnici poznají, zkontaktují Brno, nemocnici a miminko i maminka jsou sem převezeni na novorozenecké oddělení tady v naší nemocnici a tam se jim věnují lékaři a sestřičky, které vědí, jak na to, znají to a my tam přicházíme právě s tou pomocí toho dalšího kontaktu a mají možnost využívat i služby psychologa, který je nejen ten špitální, ale i naše vlastní psycholožka, která má na ně víc času. Bohužel v té nemocnici je psychologů málo a pacientů hodně, takže kdyby museli čekat, tak to naštěstí u nás nemusí, ale je fakt, že maminka se bojí na spoustu věcí zeptat toho doktora, člověka v tom bílým a vlastně i ten psycholog – ne, to já nechci... Než se jí vysvětlí to, že to bude potřebovat a že to není nic špatného jít si popovídat za někým, kdo ví, jak poradit, ví, jak vyslechnout, tak jakoby trošku hrnou na nás a my potom využíváme to, když nechtějí k psychologům, tak to probíráme úzce s psycholožkou a říkám jí to, co bylo mezi námi, co ona řeší. Jak já jsem reagovala, ptám se jí i jako na to svoje, co já mám v takové chvíli dělat, jestli jsem to neudělala úplně blbě nebo tak... A to třeba nám taky hodně může pomoci. Ale je potom ten vztah velmi úzkej v tom, že fakt... Teďka máme

třeba roční holčičku a ta maminka to prožívala emočně, velmi byla z toho zlomená a je to pochopitelný. Vlastně jsme měli dvě miminka ve stejnou dobu skoro a jedna maminka měla holčičku s hodně závažnými projevy, ta druhá na tom byla mnohem líp. Ale ta, co měla ty závažné problémy, tak ta maminka byla v pohodě, usmívala se – jo, tak já už to vím týden, tak to je dobrý, to zvládneme a byla taková jako – aspoň na ten první pohled. A ta druhá se nebála sdílet nic a ta si o to říkala – a jaktože já to zvládám, když ona to nezvládá, když oni jsou přece horší. Takže tady ty emoce jsou takový náročný, ale je to fajn právě dovolit to sobě, dovolit to jim, že můžou reagovat jakkoliv a není to špatně, všechno je prostě možný... Každý to bude řešit jinak. A to jsou pak i chvíle pro mě, kdy to řeším, jestli jsem jí to řekla dobře a jsem ten první, kdo jí to vlastně říká, kolik jí toho mám říct, abych jí nevyděsila, zas abych jí nelhala, v tohleto je to takový náročný...“

IF: „Myslím, že je dost těžký i to balancování, jak o tom tak mluvíš, kdy si můžeš troufnout být sama tou oporou člověku a kdy uznáš, že je to třeba nad tvoje síly, kdy máš poslat k odborníkovi. To mně přijde, že to může být dost těžký...“

AG: „To si myslím, že už docela jako umím odhadnout. Co třeba je složitější, že ta péče psychologa není k dispozici jim tak dlouho a ti, co třeba mají starší děti nebo už jsou sami dospělí pacienti, tak řeknou, že nepotřebují, že nechtějí. A trochu se mně to třeba už podařilo třeba u dvou klientů motivovat je – já vím, že mně všechno můžeš říct, ale já myslím, že bys to měl říct i té třetí osobě a oni taky se museli seznámit. Podle mě je důležitý, že oni nás fakt znají osobně a bylo pro ně fajn, že už třetí rok s námi maminka spolupracuje a loni byla s náma na tom letním pobytu i se svou rodinou, přiblížila sebe a oni si potom tak jako troufli se s ní bavit a měla tam takové nějaké aktivity prostě pro všechny. A letos už jsme jako nic ani neplánovali. Je vidět, že oni ti naši to mají tak, že když se jim nabídne něco, kdy třeba mají něco sami sdílet před ostatními, tak nechtějí. Vyloženě se zabrzdí. Když jsme měli s psychologem nějaké setkání, když jsme měli se supervizorem naším, tak oni se úplně zaseknou a vlastně tady nikdo není a kouká do země a nic moc z nich neleze. Ale Lenka měla takové docela příjemné aktivity po malých skupinkách v rámci takového nějakého hraní s přírodou, tak to bylo fajn a trochu je tím nalákala, že to není strašák psycholog, že je to taky pomocník a kamarád. Ale jinak to člověk asi pozná, kdy je už potřeba to poslat dál a my se snažíme ty nové maminky a nové rodiče směřovat k psycholožce hned. I kdyby pak zjistili, že po jednom sezení je to v pohodě, že se s tím vyrovnávají dobře. Ono taky záleží, že pokud oni k nám nepřijdou s úplně nově narozeným miminkem,

tak to znamená, že ty projevy nejsou až tak dramatický a je to docela dobrý. Ale pokud je miminko třeba měsíc hospitalizované v nemocnici, tak už to tak nějak věští, že se to s ním tím životem potáhne a změní. A potom když ta maminka i s tím dítětem je hospitalizovaná, potom není problém, aby se během té době s tou psychologičkou setkala.“

IF: „Slyším, že čerpáš už i ze zkušeností. Říkáš, že už leccos poznáš. Jak dlouho už tady pracuješ?“

AG: „Od září 2011 jsem začala na částečný úvazek, předtím dva roky jsem byla jako dobrovolník, už jsem se s těma rodinama hodně vídala, už jsme se znali. A na plný úvazek jsem, myslím,... tři roky.“

IF: „Ještě se tě poptám – co je pro tebe nejtěžší? Přímo v té tvojí pomáhající profesi? S čím musíš nejvíc bojovat?“

AG: „Určitě začátek a konec, no... když se ta smrt blíží a nejde to jinak a jsou to mladí lidi a člověk si říká, když vidí tu maminku, že to tak nemá být a hlavně si říkám, že jsem na to hrozně mladá, abych jí uměla ty mámě něco říct. Ona toho má za sebou mnohem víc a potom si jenom říkám, že tam s ní můžu jenom být. Co jim nabízím, když si voláme? Nevím, co potřebujete, kdybyste něco potřebovali, jsem tady – to je všechno, co můžu. A prostě jsou chvíle, když člověk nic jinýho nemůže a pak třeba ty začátky, kdy se mamince sdělují ty věci... – prostě člověk s ní chce být oporou, chce říct, že to bude dobrý a přitom nemůže říct, bude to dobrý, nějak to zvládnete, zvládnete to, všichni to zvládli, vy to taky zvládnete. Jak, to se uvidí, jak bude ta noc vypadat u vás, nevím, nemůže to nikdo vědět, nikdo vám to neřekne, ale budeme tady s váma a společně to můžem zvládnout...“

IF: „Takže – taková spíš lidská opora...“

AG: „Určitě, určitě. Samozřejmě máme takové ty odborné věci, řešíme s nima příspěvky na péči a různé jiné sociální dávky, veřejnou sbírku, peníze na ošetrovací materiály, nákupy ošetrovacích materiálů a všechno možné, pomáháme jim zařizovat kontroly u lékařů, to jsou takové normální věci. Je to jenom prostě pochopitelný, že ty maminky nemůžou chodit do práce, tak nejsou zvyklý na nějakou takovou administrativu. Pokud se s tím člověk nesetkal, tak s tím potřebuje trošku pomoci anebo jsou i z daleka, tak jim pomáháme to nějak zkoordinovat, aby když přijedou z Chebu, tak aby jim navazovaly čtyři vyšetření, ale tady tyhle věci, který jsou prostě jenom lidský, tak jsou těžký, ale zase i hezký... Když člověk vidí, že to má smysl, tak je to dobrý.“

IF: „Takže ty máš takové emočně náročně povolání a mluvila jsi také o tom, že se snažíš hlídat si svoje hranice. Přesto mně ještě vrtá hlavou – kde saješ energii?“

AG: „Mně asi v tom pomáhají a baví mě ty děti, nejenom že je mám v XY, ale i v tom souboru. Teď jsem si ještě loni vzala druhou skupinu dětí na ZUŠ, kde je učím tancovat. Od malinka jsem tancovala já, teď to posílám dál. Chodit tu a tam si zatancovat i sama a učím se zas i nové věci. Že už netancuju ten folklór tak, jak jsem ho dělala od sedmi do pětadvaceti, tak teďka zase zkouším i jiné věci – balet a tak... To mě nabíjí. Mám úžasnou rodinu a to je pro mě hrozně důležitý, to zázemí, že toto funguje. A ráda háčkuju, to je dobrý, člověk počítá oka a nepřemýšlí nad ničím jiným...“

IF: „Tanec a háčkování? No teda! Ty na mě působíš takovým temperamentním dojmem...“

AG: smích...

IF: „Ještě na závěr se tě zeptám, jestli bys program doporučila někomu dalšímu, kdo je v pomáhající profesi? Jestli myslíš, že to k něčemu je a proč?“

AG: „Určitě doporučila. Už jsem to i říkala a lákala jsem kolegyně. Sice jsem je ještě nenalákala, ale není všem dnům konec. Byl to pro mě úžasný zážitek, fakt jsem se z toho hodně naučila, vyzkoušela věci na vlastní kůži – bylo to i tam fakt velmi silný, že to člověk mohl prožívat. A opravdu vidím, že to jaksi funguje. Že když člověk k tomu přistupuje prostě lidsky, i k těm druhým lidem i k těm situacím, tak je to prostě dobrý i v té práci s dětma i jinde, kdy taky spousta lidí říká, že to nejde vydržet, protože děcka zlobí a nevím co... Ale my se prostě domluvíme. Chápu, že některé výchovné metody, co se moderně objeví, jsou fakt zmatené. Já prostě zkouším, co někde slyším a když to funguje, tak nemám důvod tomu nevěřit. A myslím si, že je fajn spoustu věcí zkusit. A zjistit, jak to komu sedí, nemusí to každému sedět. A mně i ten přístup Táni a toho týmu sedí moc a bylo to... fakt hrozně příjemný zážitek. I uvědomit si nějakou tu věc v osobním životě doma, kdy člověk zjistí, že tam prostě má toho krokodýla... A jenom si řekne, jo... teď někam utíkám, ale nejde mně to jinak, ale vím to! Dělam ty chyby pořád, ale už si je třeba uvědomuju. A říkám si, že bych to mohla zkusit příště jinak a už tak nějak sama sebe zabrzdím a je to dobrý, no... Hrozně dobrý – neumím to říct jinak, ale výborná věc!“

IF: „A funguje to teda!“

AG: „Jo, jo...“

IF: „Já ti moc děkuju za rozhovor. Máš ještě něco, co bys ty sama třeba chtěla dodat nebo zdůraznit? Nebo už máš pocit, že ses vyčerpala?“

AG: „Já jsem jenom ráda, že jdeme společně!“

IF: „Tak ti děkuju a šťastnou cestu!“

PŘÍLOHA P III: SEZNAMY KÓDŮ

Seznam kódů – informant FK

Seznam kódů – informant KO

Seznam kódů – informant BH

Seznam kódů – informant CL

Seznam kódů – informant AT

Seznam kódů – informant CE

Seznam kódů – FK

| Ř | KÓD | Ř | KÓD |
|----|---|----|---------------------------------|
| 3 | Úloha emocí | 52 | Sebereflexe |
| 4 | Všudypřítomnost emocí | 53 | Sebevědomí |
| 5 | Efekt programu; snaha o zapojení | 55 | Agrese; sebevzdělávání |
| 6 | Zrcadlení | 56 | Hra v roli; řešení situací |
| 7 | Napojení na klienta | 58 | Praxe; vnímání pocitů |
| 9 | Význam sebereflexe | 60 | Generalizace; obtížný klient |
| 11 | Smysl pomáhajících profesí | 62 | Profesní podpora |
| 12 | Připuštění emocí | 64 | Profesní růst |
| 13 | Vyjadřování emocí | 65 | Práce na sobě |
| 14 | Přijetí emocí; regulace | 66 | Péče o sebe |
| 20 | Vyjádření emocí | 68 | Relaxace |
| 24 | Dětské emoce | 70 | Zpětná vazba |
| 25 | Emoční jazyk | 72 | Riziko vyhoření |
| 27 | Potlačení emocí; přetvářka; přirozenost | 73 | Zkušenosti z praxe |
| 28 | Profesní entuziazmus | 74 | Odborné semináře |
| 29 | Sebezkušenost; praktický trénink | 76 | Zájem o klienta; efekt programu |
| 31 | Jiný pohled | 77 | Respekt |
| 32 | Zkušenosti | 78 | Návaznost |
| 33 | Využití v praxi | 79 | Posun; růst; naděje |
| 34 | Síla zážitku | 80 | Síla humoru |
| 36 | Nové pohledy; převyprávění | 82 | Přínos programu; smysl profese |
| 37 | Odstranění překážek | 83 | Chápání druhých |
| 38 | Empatie | 84 | Autonomie |
| 39 | Nové šance | 85 | Doprovázení; hledání strategií |
| 40 | Souvislosti | 87 | Resilience |
| 41 | Emoční napětí | 88 | Samostatnost |
| 42 | Vizuální pomůcky | 89 | Kompetentnost |
| 44 | Citové klima; jiný úhel pohledu | 91 | Vyrovnanost; vlastní hranice |
| 46 | Odvaha | 92 | Riziko vyhoření |
| 47 | Emoční citlivost | 93 | Empatie |
| 48 | Potlačení emocí; přetvářka; přirozenost | 94 | Škola života |
| 49 | Přirozenost emocí | 97 | Lidství; různé životní situace |
| 50 | Práce s tělem; propojení | 98 | Životní příležitosti |
| 51 | Přínos programu | 99 | Význam emoční inteligence |

Seznam kódů – KO

| Ř | KÓD | Ř | KÓD |
|----|---|-----|---------------------------------------|
| 1 | Umění komunikace | 85 | Naladění na dítě |
| 2 | Silné emoce | 86 | Porozumění vlastním emocím |
| 3 | Strach | 88 | Vliv JS, uvědomění |
| 4 | Sebeovládání | 89 | Sebereflexe; osobní rozvoj |
| 6 | Emoce součástí člověka | 90 | Pestrost emocí; práce s emocemi |
| 7 | Uvědomění | 91 | Složitost emocí; problémy |
| 8 | Využití poznatků JS | 92 | Vliv minulosti |
| 9 | Seberozvoj | 93 | Práce s emocemi |
| 13 | Osobní příběh | 94 | Prožitky z JS |
| 15 | Oční kontakt | 95 | Obsáhlost poznatků z JS |
| 17 | Vnímání emocí | 96 | Rozum; osobní nastavení |
| 18 | Emoční citlivost | 97 | Smysl žítí; život v pohybu |
| 22 | Efekt programu | 98 | Osobní růst |
| 24 | Specifičnost emocí dětí | 99 | Hledání smyslu |
| 26 | Komunikace s dětmi | 101 | Životní situace; zátěž |
| 28 | Přístup k druhým | 102 | Emoční citlivost |
| 32 | Rozpoznání emocí u druhých | 103 | Zpětná vazba |
| 33 | Navázání kontaktu | 104 | Komplikovanost života |
| 35 | Stres | 105 | Osobní růst; ocenění JS |
| 43 | Hledání cest | 106 | Síla stresu |
| 47 | Vlastní hranice | 107 | Vnímání druhých |
| 48 | Respekt k druhým | 108 | Riziko vyhoření |
| 55 | Zdroj energie | 109 | Profesní růst |
| 56 | Profese x osobní život | 111 | Sebevědomí |
| 57 | Provázanost | 112 | Zkušenosti; životní pokora |
| 58 | Psychohygiena | 114 | Lidské interakce |
| 60 | Žít v přítomnosti; sebereflexe | 115 | Životní uspokojení |
| 61 | Riziko vyhoření | 116 | Vlastní emoce |
| 62 | Nutnost relaxace | 117 | Osobní rozvoj |
| 63 | Časový stres; význam regenerace | 118 | Čas pro sebe |
| 64 | Osobní příběh; vztah s rodiči | 119 | Současná doba |
| 65 | Nové poznatky z JS; vliv JS | 120 | Profese |
| 67 | Změna po kurzu | 121 | Stres |
| 68 | Pokora | 122 | Osobní růst |
| 69 | Profesní umění | 123 | Smysl chyb |
| 71 | Narušení zaběhlých vzorců chování | 125 | Profesní pozice; bariéry v komunikaci |
| 72 | Interaktivní učení | 127 | Jedinečnost každého |
| 73 | Ověření poznatků JS v praxi | 128 | Vlastní emoce |
| 74 | Bourání dogmat; dlouhodobost | 130 | Osobní nastavení |
| 75 | Zpracování informací | 131 | Vliv JS v osobním životě |
| 76 | Sebevědomí | 132 | Životní události |
| 77 | Pokora | 134 | Každodenní potíže |
| 78 | Přijetí vlastní nedokonalosti | 135 | Vystižení situace |
| 79 | Vlastní emoce | 137 | Význam prevence |
| 80 | Prospěšnost JS; naslouchání | 138 | Profesní rozvoj |
| 81 | Hledání souvislostí; podobnost | 139 | Spolupráce |
| 82 | Vyjadřování emocí | 140 | Přínos JS |
| 83 | Sebepojetí; dospělí x děti | 141 | Využití JS v profesi |
| 84 | Komunikace s dětmi; vnitřní vyrovnanost | 142 | Čerpání z JS |

Seznam kódů – BH

| Ř | KÓD | Ř | KÓD |
|-----|----------------------------------|-----|-----------------------------|
| 3 | Komunikace | 108 | Podpora; přijetí |
| 6 | Pomoc | 109 | Emoční náročnost |
| 7 | Sociální služba | 114 | Odborná pomoc |
| 8 | Osvěta | 115 | Nedostatek odborníků |
| 13 | Informovanost | 117 | Ostych |
| 20 | Globalizace; inspirace | 118 | Komunikace |
| 23 | Specializace | 121 | Supervize |
| 28 | Dobrovolnictví | 124 | Osobní krize |
| 33 | Vztah k profesi | 126 | Srovnávání |
| 34 | Osobní vztah | 131 | Jedinečnost |
| 35 | Nadace; dotace | 132 | Různorodost; pestrost |
| 36 | Důvěra | 134 | Ohleduplnost; pravdivost |
| 37 | Společné prožitky | 135 | Sebedůvěra |
| 38 | Prožívání emocí | 137 | Úspěch |
| 40 | Celoživotní učení; supervize | 138 | Motivace |
| 41 | Motivace | 140 | Spolupráce |
| 43 | Ochrana soukromí | 142 | Iniciativa |
| 48 | Důslednost | 144 | Odmítnutí |
| 51 | Přes průšvihy rosteme | 149 | Lidskost; intuice |
| 52 | Hranice | 154 | Dlouhodobost |
| 53 | Pravidla; informovanost | 160 | Hrozba smrti |
| 55 | Komunikace | 162 | Úcta |
| 56 | Zjištění potřeb | 163 | Opora |
| 58 | Osobní kontakt | 164 | Nabídka pomoci |
| 60 | Terénní služba | 168 | Pravdivost; opravdovost |
| 62 | Věková specifika; četnost | 170 | Odbornost |
| 63 | Pozitivní emoce | 174 | Pochopení |
| 65 | Energie | 175 | Tolerance |
| 68 | Dlouhodobost | 177 | Vřelost |
| 70 | Složitost | 178 | Smysl |
| 71 | Nepochopení; zpětná vazba | 179 | Vztah k dětem |
| 72 | Vzájemnost | 180 | Předávání zkušeností |
| 73 | Sebekritika | 181 | Čas pro sebe |
| 75 | Tělesný kontakt; řád | 182 | Zdokonalování |
| 76 | Komunikace | 183 | Nové cesty; energie |
| 78 | Zpětná vazba | 184 | Rodinné zázemí |
| 82 | Ochrana vlastního emočního světa | 185 | Koníček pro radost |
| 84 | Hranice | 187 | Optimismus; osobní prožitek |
| 87 | Konflikty do života patří | 188 | Praxe; síla emocí |
| 88 | Bezpodmínečné přijetí | 189 | Funkčnost |
| 90 | Křehkost k druhému | 190 | Přirozenost |
| 92 | Sebevědomí | 191 | Hodnocení |
| 93 | Ztráta blízkého člověka | 193 | Vlastní názor; zkušenost |
| 94 | Krize | 194 | Chuť učit se nově |
| 96 | Vyplavení emocí | 195 | Přístup k lidem |
| 97 | Různorodost; různorodé potřeby | 196 | Sebereflexe |
| 99 | Zdravotní problémy | 198 | Sebeúcta |
| 104 | Sociální problémy | 199 | Seberozvoj |

Seznam kódů – CL

| Ř | KÓD | Ř | KÓD |
|----|--|----|---|
| 6 | Důležitost emocí | 47 | Akceptace |
| 8 | Delší proces | 48 | Celostnost člověka |
| 9 | Vliv programu | 49 | Těžké chvíle; čas pro své emoce |
| 10 | Změna v důsledku programu | 51 | Obava z vlastní nedostatečnosti |
| 11 | Probuzení niterných emocí | 52 | Uvědomění |
| 13 | Nové pojetí emocí | 53 | Sebepřijetí; naděje |
| 14 | Větší uvědomění emocí | 54 | Žít přítomnost |
| 15 | Propojení: mozek, srdce, tělo | 55 | Bezradnost; obavy |
| 17 | Přijetí i negativních pocitů | 57 | Touha utéct; přijetí situace |
| 20 | Aplikace dovedností z programu | 59 | Sebeocení |
| 23 | Tendence emoce potlačit | 60 | Empatie; podpora druhého |
| 24 | Snaha dořešit; psychohygiena | 61 | Svoboda pro druhého |
| 25 | Sebeuvědomění; hledání příčin | 62 | Únik od problému |
| 27 | Slovní vyjádření emocí | 63 | Řešení stresu; uvědomění si nedokonalosti |
| 28 | Práce s vlastními emocemi | 64 | Celodenní úsilí |
| 29 | Emoce - zdroj energie | 65 | Práce s vlastními emocemi |
| 30 | Tělesné vnímání emocí | 66 | Tělesné vnímání emocí |
| 31 | Ventilace emocí | 67 | Relaxace zálibami |
| 33 | Snaha o relaxaci | 72 | Harmonizace osobnosti |
| 34 | Vnímání všech svých emocí | 73 | Práce pro druhé |
| 35 | Tiché pozorování druhého | 74 | Použití hry z programu; zpětná vazba |
| 36 | Naladění; umění vyčkat | 75 | Význam humoru |
| 37 | Být v přítomnosti | 76 | Spolupráce |
| 38 | Jemnost mezi lidmi | 77 | Atmosféra; rozporuplnost |
| 40 | Náhlá emoce | 79 | Lidská integrita |
| 41 | Rozbor situace | 81 | Odlišné vnímání |
| 42 | Zájem o druhého | 82 | Doporučení programu |
| 43 | Přirozenost; navození klidné atmosféry | 83 | Lidské interakce |
| 44 | Naslouchání | 84 | Vnímání své emoční inteligence |
| 46 | Vnímání "frekvence druhého" | 86 | Emoce v pohybu; efekt programu |

Seznam kódů – AT

| Ř | KÓD | Ř | KÓD |
|----|---------------------|-----|----------------------------|
| 3 | Doprovázení | 82 | Zpětná vazba |
| 7 | Užití JS | 85 | Hravost |
| 9 | Naladění | 87 | Naladění; přiblížení |
| 10 | Komunikace | 88 | Propojení |
| 11 | Volba; respekt | 90 | Pozitivní klima prostředí |
| 12 | Zájem | 91 | Spokojenost |
| 13 | Hranice | 93 | Naslouchání |
| 15 | Pochopení | 97 | Respekt |
| 16 | Emoční rozladění | 99 | Pokora |
| 18 | Narušení pravidel | 101 | Umění vyčkat |
| 19 | Bezmoc | 102 | Profesní zápal |
| 21 | Ignorace; zrcadlení | 104 | Umění žasnout |
| 22 | Souznění | 105 | Špatné dny |
| 24 | Uvolnění | 106 | Intuice |
| 25 | Ventilace emocí | 108 | Emoční citlivost |
| 26 | Ocenění | 109 | Propojení rodiny a profese |
| 31 | Nesplněné očekávání | 110 | Lidská nedokonalost |
| 34 | Agrese | 114 | Síla kolektivu, podpora |
| 35 | Marná snaha | 116 | Emoční citlivost |
| 36 | Hledání alternativy | 117 | Originalita |
| 38 | Pokora | 118 | Různorodost |
| 44 | Komunitní kruh | 121 | Řešení problémů |
| 48 | Možnost volby | 125 | Syndrom vyhoření |
| 49 | Přirozenost | 128 | Rozum versus emoce |
| 50 | Spontánnost | 129 | Zdroj energie |
| 51 | Otevřenost | 131 | Vliv doby |
| 56 | Vlastní příklad | 133 | Alternativní formy |
| 57 | Genetické vlivy | 141 | Způsob vzdělávání |
| 59 | Pravidla | 144 | Volba |
| 63 | Naladění | 148 | Osobitost |
| 64 | Sdílení | 149 | Naladění |
| 65 | Otevřenost | 151 | Naslouchání |
| 66 | Oční kontakt | 154 | Odlišný názor |
| 67 | Zrcadlení | 155 | Tresty? |
| 68 | Navázání vztahu | 157 | Rutina |
| 70 | Strach svazuje | 159 | Vynucená kázeň |
| 71 | Otevřenost | 160 | Pozice moci |
| 72 | Tlak – násilí | 161 | Rezignace |
| 73 | Svoboda | 162 | Utnutí komunikace |
| 74 | Zvládnutí situace | 164 | Jednostranná snaha |
| 77 | Individualita | 169 | Uražení |
| 79 | Sebepoznávání | 171 | Pozitivní reakce |
| 81 | Obava | 172 | Volba |

Seznam kódů – CE

| Ř | KÓD | Ř | KÓD |
|----|---------------------------------------|-----|---|
| 24 | Aktuálnost JS | 97 | Konflikty |
| 25 | Široké užití JS | 98 | Střet zájmů |
| 30 | Emoce versus rozum | 100 | Odlíšné prožívání |
| 31 | Odmítání emocí | 101 | Efektivita |
| 32 | Vytěsnění emocí z profese | 102 | Celoživotní proces |
| 33 | Nadvláda emocí nad rozumem | 103 | Lidská nedokonalost |
| 36 | Rodičovská role | 104 | Emoční trénink |
| 39 | Všudypřítomnost emocí | 105 | Nutnost krizí |
| 40 | Člověkem i v profesi | 106 | Pochopení situace |
| 43 | Odlíšný svět emocí u dětí | 107 | Důraz na praxi |
| 44 | Jiný úhel pohledu | 109 | Složitost žití |
| 45 | Emoce jako komunikační prostředek | 111 | Rozum versus emoce |
| 46 | Nedocnění emocí | 112 | Potlačování emocí |
| 48 | Široké užití emocí | 113 | Nadhled |
| 50 | Pozorování druhého člověka | 114 | Změna v prožívání |
| 51 | Porozumění vlastním emocím | 115 | Efektivita |
| 52 | Odpovědnost jen za své emoce | 116 | Touha po profesionalitě; touha po dokonalosti |
| 53 | Poznávání druhého člověka | 117 | Rozvážnost; nereálné cíle |
| 54 | Analýza svých emocí; hledání podstaty | 120 | Zvládání stresu |
| 58 | Náročnost práce s emocemi | 121 | Možnost volby |
| 60 | Intuice; tělesné vnímání emocí | 122 | Úsilí |
| 61 | Síla emocí | 126 | Subjektivita |
| 63 | Nechť emoce vyjadřovat | 128 | Rozpolcenost |
| 65 | Nevyjasněné problémy | 130 | Náročnost |
| 67 | Síla emocí, důležitost rodiny | 132 | Jiný postoj - zkušenost |
| 68 | Profesní růst | 133 | Změna v chování |
| 69 | Osobnostní růst | 135 | Zbavení starých zlovyků v chování |
| 70 | Emoční projev | 138 | Realizace plánů |
| 71 | Vliv emocí | 139 | Akceptace druhého člověka |
| 72 | Pozitivní klima | 141 | Zásady |
| 73 | Vzájemné emoční obohacení | 142 | Mezilidské střety |
| 75 | Nácvik vyjadřování emocí | 143 | Zásah do osobní pohody |
| 76 | Vlastní volba | 148 | Profese versus osobní život |
| 78 | Dokonalost není potřeba | 151 | Osobnostní růst |
| 79 | Důležitost přirozenosti | 152 | Osobní smysl |
| 80 | Nové pojetí učení | 154 | Komunikace s dětmi |
| 81 | Lidskost | 155 | Budoucnost |
| 82 | Originalita, životnost | 158 | Starosti s výchovou |
| 84 | Vlastní prožívání | 160 | Propojenost profese s rodinou |
| 86 | Vcítění | 163 | Vlastní pohled na situaci |
| 87 | Vizuální pomůcky | 165 | Osobní náhled |
| 89 | Efektivita | 166 | Nenaplnění snů |
| 90 | Změna v chování, uvědomění důsledků | 168 | Empatie |
| 91 | Akceptace dítěte | 169 | Nepochopení u dítěte |
| 92 | Porozumění dětské duši | 171 | Bezradnost |
| 94 | Nedorozumění s dítětem | 172 | Hledání odborné pomoci |
| 95 | Profese versus rodina | 174 | Přemíra rozumu |