

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**ROZVOJ SEBEPROŽÍVÁNÍ A OSOBNOSTNÍ ZRÁNÍ U
STUDENTŮ PSYCHOLOGIE A JINÝCH POMÁHAJÍCÍCH
PROFESÍ**

Bakalářská práce

České Budějovice 2011

Vypracovala:

Michaela Součková

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Filip Abramčuk, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Hracholuskách, dne 27. dubna 2011

.....

Michaela Součková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu své práce PhDr. Filipu Abramčukovi, Ph.D. za odborné vedení a poskytování rad a podnětů při zpracování mé práce. Dále pak svým respondentkám, které byly ochotny se mnou vést rozhovor.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá důležitostí zrání osobnosti a rozvojem sebepojetí při studiu psychologie a jiných pomáhajících profesí v souvislosti s budoucí zodpovědností a osobnostních nároků tohoto povolání.

V teoretické části práce zachycuje nejdůležitější vývojové mezníky v utváření osobnosti, které podmiňují dosažení zralosti u osob vykonávajících pomáhající profese. V práci se objevuje téma utváření identity a sebepojetí jako další důležitý aspekt při tvorbě osobnosti. Dále je zde popsána motivace, její význam a některá její specifika v rámci pomáhajících profesí.

Praktická část zkoumá, na základě kvalitativního výzkumu u studentů vybraných oborů, vývoj motivace ke studiu a představy o vykonávání budoucí pomáhající profese. Dále pak jak poznatky a zkušenosti získané při studiu dokáže student využít ve svém každodenním osobnostním či profesním životě a jak se tento vliv odráží v sebereflexi jeho fungování.

Klíčová slova:

motivace, osobnost, sebereflexe, zrání, vývoj, identita

Abstract:

This thesis focuses on the importance of personality maturation and development of self-concept in the study of psychology and other helping professions, in connection with the future responsibilities and personal demands of the profession.

The theoretical part shows the most important developmental milestones in the formation of personality that makes people reach maturity in performing helping professions. The work is a recurring topic of identity formation and self-esteem as a further important aspect in the development of personality. Are described here as motivation, its importance and some of its specifics in the helping professions.

Examines the practical, based on qualitative research among students of selected subjects, the development of motivation for learning and ideas about the future performance of helping professions. Furthermore, as knowledge and experience gained in studying the student can utilize in your daily celebrity and professional life and how these effects reflects the self- reflection of its functioning.

Key words:

motivation, personality, self-reflection , maturation, development, identity

Obsah:

I. ÚVOD	6
II. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. PSYCHICKÝ VÝVOJ OSOBNOSTI	7
1.1 TEORIE OSOBNOSTI.....	8
1.2 IDENTITA, SEBEPOJETÍ A JEJICH VÝVOJ	15
1.2.1 <i>Identita a sebepojetí v období adolescence</i>	17
1.3 SEBEREFLEXE	20
1.4 MOTIVACE.....	22
2. ÚSKALÍ POMÁHAJÍCÍ PROFESE	23
2.1 SYNDROM POMOCNÍKA.....	25
2.2 SYNDROM VYHOŘENÍ	26
2.3 NARCISMUS	28
2.4 MOC	31
2.5 HRANICE	33
III. PRAKTICKÁ ČÁST	35
1. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
2. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	36
3. METODA SBĚRU DAT	37
4. ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	38
5. VÝSLEDKY	39
5.1 VÝZKUMNÁ PODOTÁZKA Č. 1	39
5.1.1 <i>Zrání osobnosti</i>	39
5.1.2 <i>Nedostatky, které studentky během studia pocítily</i>	40
5.2 VÝZKUMNÁ PODOTÁZKA Č. 2	40
5.2.1 <i>Vnímání posunu sebe sama</i>	40
5.3 VÝZKUMNÁ PODOTÁZKA Č. 3	42
5.3.1 <i>Možná ovlivnění k výběru profese</i>	42
5.3.2 <i>Motivace, kterou si studentky uvědomovaly zpětně</i>	43
5.4 VÝZKUMNÁ PODOTÁZKA Č. 4	44
5.4.1 <i>Vývoj obrazu o profesi</i>	44
5.4.2 <i>Možná úskalí pomáhající profese</i>	44
5.4.3 <i>Uváděná specifika</i>	45
5.5 VÝZKUMNÁ PODOTÁZKA Č. 5	46
5.5.1 <i>Užívání znalostí</i>	46
6. DISKUSE	47
7. ZÁVĚRY	51
8. SHRUTÍ	53
IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
V. PŘÍLOHY	58

I. ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je rozvoj sebeprožívání a osobnostní zrání u studentů psychologie a jiných pomáhajících profesí. Toto téma jsem si vybrala proto, že jsem současně studentkou Ateliéru arteterapie Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, kde absolvuji sebezkušenostní výcvik. Proto jsem se chtěla ve své práci věnovat zráním a rozvojem sebeprožívání osobnosti, které je podle mého názoru pro budoucí pomáhající pracovníky důležité.

V první kapitole teoretické části se zabývám psychickým vývojem jedince z pohledu několika autorů, kteří se vývojem osobnosti a jejím zráním zabývali. Jelikož se tito autoři svými teoriemi překrývají, vytvořila jsem jejich souhrn v jednotlivých etapách života člověka. Dále popisuji vývoj sebepojetí a identity v období dospívání. Toto období jsem si vybrala proto, že je vývoj sebepojetí a identity v něm nejdramatičtější. Následuje kapitola, která pojednává o sebereflexi a její důležitosti. Jako poslední se v první kapitole zabývám motivací .

Druhá kapitola je věnována pomáhající profesi a jejím úskalím. Věnuji se zejména syndromu pomocníka a jeho příčinám vzniku, dále pak popisu narcismu. V další podkapitole problematice hranic a vědomí moci v těchto profesích.

Cílem praktické části je v rámci možností bakalářské práce na malém vzorku studentů pomáhajících profesí zjistit, jak se studenti pomáhajících profesí vztahují k sobě a ke svému budoucímu povolání.

Jsem si vědoma, že tato práce, vzhledem k malému počtu respondentů, nemůže poskytnout relevantní odpovědi. Doufám však, že by mohla být podnětná pro další výzkum v oblasti pomáhajících profesí.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Psychický vývoj osobnosti

Duševní vývoj osobnosti je složitý a mnohotvárný proces. Smékal (Smékal, 2009, s. 392) ho definuje jako „*souhrn po sobě následujících prožitků a činů jedince, které jsou vyvolány vnějšími příčinami a ovlivněny vnitřními podmínkami, které tvoří životopis jedince*“. Člověk je tedy současně determinován díky vnějším i vnitřním prostředím. Osobnost je od okamžiku početí vystavena množství podnětů, které ji ovlivňují jednorázově či dlouhodobě. Tyto podněty vývoj jedince vyvolávají nebo ho alespoň usměrňují a modifikují. Jednotlivé podněty jsou různě účinné, a to vzhledem k době působení i díky souběhu okolností (Smékal, 2009).

Ve vývoji jedince lze najít místa, ve kterých je extrémně vnímavý na určité vlivy či podmínky, jde o tzv. senzitivní (kritická) období, jež studoval už K. Lorenz (Říčan, 2007). V těchto obdobích je psychika k určitým vlivům natolik vnímavá, že pokud příležitost k těmto realizacím nenastane, může vzniknout defekt, který možná nikdy nebude kompenzován dostatečně (Říčan, 2009).

Rozlišujeme tři etapy vývoje: dětství, dospělost a stáří. Mezi období dětství a dospělost se dále řadí období dospívání a adolescence. V každé z těchto fází vývoje dochází ke kvalitativním změnám. Některá období jsou vázána na změny tělesné, jiné na kulturní danosti. Jedním z kritických vývojových období člověka je rané dětství. Dalším takovým obdobím je dospívání, které je kritické pro hledání identity a změny sebepojetí (Nakonečný, 1995).

Vývoj a zrání osobnosti vyústí plně rozvinutým a strukturovaným sebeobrazem (jáství) a charakterem. Sebeobrazem je míněno to, že si člověk uvědomuje rysy své osobnosti a dokáže ji také hodnotit (Smékal, 2009). Ve vývojové psychologii lze najít množství teorií, které se psychickým vývojem osobnosti zabývají, proto se práce bude dále věnovat několika teoriím psychického vývoje z hlediska několika teorií a dále se bude zaměřovat na kritické období dospívání, jež je ve vývojové teorii E. H. Eriksona hodnoceno jako vrcholné ve smyslu utváření identity a sebepojetí, které je pro práci stěžejní.

1.1 Teorie osobnosti

Jedinec ve svém vývoji prochází stadii, která na sebe v zákonném sledu navazují. Teoriemi osobnosti se zabývali a rozvíjeli je už učenci před naším letopočtem. Mezi nejznámější patří Hippokrates, Platon či Aristoteles (Hall, 2002). Jednotlivé autory zabývající se teoriemi osobnosti lze rozdělit na ty, jež se zabývali zráním, a ty, kteří vyzdvihovali učení. (Vágnerová, 2005; Balcar, 1991).

Bude vytvořena syntéza, pomocí několika teorií, která bude zahrnovat důležité momenty ve vývoji jedince od narození až po období dospívání, jelikož podle uvedených teorií se vývoj identity utváří právě v tomto období. Teorie jsou zde uvedeny takové, které mají co dočinění s procesem individuace jedince a které se svou strukturou a věkovým zaměřením budou navzájem doplňovat. Proces individuace je v pomáhajících profesích důležitý. Na klienta působí osobnost pomáhajícího a současně ho i ovlivňuje. Pokud tímto procesem neprojde pomáhající zdravě, nedokáže ani svého klienta správně podporovat při jeho cestě (Guggenbühl- Craig, 2007).

Tradičním vývojem osobnosti „já“ identity a s ním spojenými morálními aspekty se zabývá analytická psychologie „já“ **E. H. Eriksona** (1902- 1994), kognitivní vývojová psychologie **L. Kohlberga** (1927-1987) a teorie jednání symbolického interakcionismu **G. H. Meada** (1863- 1931). Ústředním tématem **Eriksonovy** práce je vzájemné prolínání kultury a individua. Díky sociální a psychické interakci si člověk utváří identitu, jejíž vývoj je podle něj hlavním úkolem vývojového procesu (Vágnerová, 2005). Teorie popisuje vývoj ega (já) v osmi stadiích, která jsou definována krizemi. Každé stadium ega odpovídá libidinózní fázi vyžívání pudů teorie S. Freuda, která je zde také udávána. Každé z osmi stadií v sobě zahrnuje úkol-krizi. Jde o psychosociální úkol, který má jedinec vyřešit přiměřeně, podle své věkové kompetence. Vývoj ega v životním cyklu není v podobě žebříku, ale jde o komplexní soubor životních napětí, která spolu vzájemně rezonují a rozvíjejí se. Sociální realita pudy formuje podle specifík dané kultury, na rozdíl od teorie Freuda, podle které je jedinec v jejich vleku. Vývoj osobnosti podle něj nekončí dosažením dospělosti, ale je záležitostí celého života (Drapela, 1997; Mitchell, Black, 1999).

Kohlberg na zrání osobnosti nahlížel jako na výsledek interakce mezi jejím všeobecně sociálním a morálním prostředím. Ústředním pojmem pro jeho teorii je pojem stadium. Ta definoval tak, že je jejich pořadí neměnné a morální vývoj je

nezvratný. Postup jednotlivých stadií podle něj může urychlit kultura, ovšem bez toho, aby změnila jejich pořadí či kvalitu. S dosahováním vyšších stadií morálního vývoje stoupá i jedincova integrace, diferenciacce a schopnost řešení konfliktů. Teorie je dále uváděna v podkapitole týkající se sebereflexe (Balatý, 2010).

Další teorie, která je v práci uváděna, je teorie **G. Meada**, která se zaměřuje na vztahy s okolím. Vychází z přesvědčení, že i přesto, že má člověk v sobě predispozice a předpoklady, jeho vědomí a osobnost jsou determinovány společností. Klíčovým problémem je podle něj vztah mezi člověkem a sociální skupinou, v níž probíhá sociální interakce, která je podle něj nejdůležitější v utváření vědomí člověka a jeho osobnosti (Kubátová, 2009). Člověk se tedy může stát člověkem pouze v sociální skupině. Teorie je uvedena v části práce, která se zabývá sociálním utvářením identity a sebepojetí u adolescentů.

Další vývojová teorie, která je pokládána za stěžejní je teorie **M. Mahlerové** (1987-1985), jež se zaměřuje na proces separace-individuace dítěte a důležitost vztahu s matkou pro vývoj sebepojetí dítěte. Funkční vztah podle ní závisí nejen na vrozených předpokladech dítěte, ale i na přiměřeném chování matky. Dítě podle ní od narození do tří let prochází několika fázemi, které rozvíjí jeho ego, jde o psychický vývoj „já“. Pokud tento vývoj dítě zvládne, kolem čtvrtého roku se projeví jeho základní identita (Mahlerová, 2006; Vágnerová, 2005).

Jako další stěžejní teorie je teorie psychosexuálního vývoje **S. Freuda** (1856-1939). Sledoval vývoj individua v rámci pudového konfliktu. Definoval dětství, které je podle něj dobou, kdy se pudy rozvíjejí, projevují a následně podléhají společenské kontrole (Mitchell, Black, 1999). Zkušenosti, jež dítě v raném věku získá, ovlivňují jeho prožívání a chování i v pozdějším věku, jelikož jsou uloženy v nevědomí (Drapela, 1997). Vývoj osobnosti popsal v pěti stadiích. Ta definoval podle oblastí, do kterých se postupně přesouvá libido, čímž se stávají zdrojem slasti. Byl přesvědčen, že základními hybnými silami člověka, které ho motivují kupředu, jsou Eros a Thanatos. Tyto dvě síly, jež se doplňují, vycházejí z tělesné podstaty organismu člověka. Vyjadřovány jsou pomocí přání, fantazií pocitů a myšlenek. V chování člověka se podle něj odrážejí agresivní a sexuální pudy. Člověk touží po jejich okamžitém uspokojení. Tento požadavek však vede ke konfliktu se společenskými pravidly. V důsledku toho si člověk vytváří obranné mechanismy, což jsou způsoby vnitřní

kontroly, které mu zabraňují, aby se nechal svým agresivním a sexuální pudem vést (Drapela, 1997). Jedná se o konflikt, který se odehrává mezi „id“ a „superegem“. V tomto tzv. topografickém modelu psychiky, který Freud definoval, „id“ neboli „ono“ znamená instanci, která není organizovaná. Je to nedostupná, primitivní složka naší osobnosti, která se řídí principem slasti a přizpůsobuje se primárním procesům, jež neberou v potaz prostor ani čas, váže se k nevědomí. „Ego“¹ neboli „já“ je ta část naší psychiky, která byla vlivem vnějšího světa modifikována z „id“. Je to tedy uspořádaná část, kterou lze nazvat rozumem a praktickým smyslem. Řeší konflikty mezi pudovým „id“ a protipudovým „superegem“. „Superego“ neboli „nadjá“ je taková instance psychiky, jež má funkci dohledu nad „egem“. Reprezentuje všechna mravní omezení, která se zakládají na vlivu rodičů. Je souborem norem, příkazů a pravidel, které se dají shrnout pod pojem svědomí (Poněšický, 2010).

Někdy je se „superegem“ zaměňován pojem „ego- ideálu“. „Ego ideálem“ je myšleno takové pojetí sama sebe, kterým si člověk přeje být. Chování, jež je s ním v konfliktu, vyvolává v člověku pocit studu, zatím co chování, které je v konfliktu se „superegem“ vyvolává pocit viny (Rycroft, 1993). Před trestem, který by následoval po porušení společenských pravidel, chrání jedince obranné mechanismy. Stejně tak chrání i před úzkostmi a pocity viny, které by se v člověku vyvolaly v důsledku porušení norem společnosti či rodičů. Mezi sexuálními a agresivními pudy, požadavky společnosti a obrannými mechanismy vzniká nevědomý konflikt, který podle Freuda tvoří jádro osobnosti. Základ každé osobnosti je tvořen nevědomými konflikty, odlišnosti jsou tvořeny jednotlivými úzkostmi, pudy a obranami, které se v konfliktu vyskytují. Roli při vzniku rysů osobnosti hraje to, ve kterém životním stadiu ke konfliktu dojde (Prochaska, 1999).

¹ V psychologii se lze setkat s pojmy „ego“ a „self“. Rycroft (1993) popisuje „ego“ jako osobnostní strukturu, která je centrem fungování, zatímco „self“ jako fenomenologický referenční rámec, který je charakterizován jako subjektivní prožívání sebe sama.

Teorie osobnosti v jednotlivých stadiích vývoje

Novorozenec

M. Mahlerová (Mahlerová, 2006) toto období od narození do dvou měsíců označuje jako fázi **normálního autismu**. Dítě má jen nepatrnou představu o tom, co se děje okolo něj. Několik týdnů tedy převažuje absolutní primární narcismus, což znamená, že je zaměřeno na uspokojování svých vlastních potřeb. Zatím si neuvědomuje péči matky, kterou od okolního světa a sama sebe neodlišuje. Vlastní projevy nediferencuje od pocitů, jež navozuje matka.

Kojenec

Období kolem dvou do šesti měsíců popisuje **Mahlerová** (Mahlerová, 2006) jako **sybiotickou fázi**. Dítě funguje jako by ono a matka tvořili duální systém uvnitř společných hranic. Diferenciace „já-vnitřní“ od „ne-já-vnější“ se teprve začíná postupně vytvářet. V tomto stadiu si dítě začíná mlhavě uvědomovat, že jeho potřeby, které jsou uspokojovány, jsou zajišťovány někým jiným zvnějšku a ne sebou samým, uvědomuje si tedy potřebu uspokojujícího objektu, na němž je závislé. Pokud tato fáze proběhne dobře, vývoj „ega“ pokračuje dál.

V kojeneckém období se podle **E. H. Eriksona** řeší úkol, který definoval jako **důvěra versus nedůvěra**. Úkolem tohoto stadia v sobě nese naučení se důvěřovat pečující osobě, světu, ale i sobě. Pokud si dítě vytvoří pocit jistoty a bezpečí, eliminuje se úzkost a člověk se stává otevřenější vůči okolnímu světu- tzn. sociální vstřícnost, ale je otevřen i vůči zkušenosti, kterou svět může dítěti poskytnout. Ctností tohoto stadia je naděje, jako podmínka k tomu, aby člověk zůstal naživu (Drapela, 1997; Vágnerová, 2005).

S. Freud popsal toto stadium jako **orální**. Dítě dosahuje slasti díky komplexní orální aktivitě. Tzn. díky jídlu, dumání, sání a polykání. Stadium dělí na dvě fáze: na orálně inkorporativní a orálně agresivní. V té první dítě necítí ve vztahu k objektu jakoukoliv ambivalenci, což znamená, že není schopné do jednoho objektu umístit protichůdné emoce. V orálně agresivní fázi dítě začíná kousat a projevovat se začínají

i první projevy ambivalence. V souvislosti s těmito fázemi, byly popsány dva typy osobnosti, jež člověk zůstává v důsledku příliš shovívavého rodiče, nebo naopak rodiče, který své dítě deprivuje. U prvního typu převládá závislost na druhých, pasivita a relaxace. Tato osobnost vyžaduje neustálé trvání slasti, jež zažívala jako kojeneček u matčina prsu (Vágnerová, 2005; Procházka, 1999).

Druhý typ osobnosti je charakteristický aktivitou a agresí, tato osobnost je spojována s obdobím odstavení, kdy v člověku přetrvává slast z kousání. Jsou to jedinci, kteří v dospělosti používají k uspokojení orální oblast, např. si cucají prsty, neustále mluví či zahánějí smutek jídlem, což jim přináší útěchu (Drapela, 1997; Vágnerová, 2005; Prochaska, 1999). Pro další vývojovou úroveň se rizikem stává nedostatečné orální uspokojení, nebo fixace na tomto způsobu dosahování slasti. Toto stadium s sebou nese nezralé a primitivní obrany. Jde o popření, projekci a inkorporaci. Jedinci, kteří jsou fixováni v tomto stadiu, jsou stejně jako děti v tomto období ve svých potřebách závislí na druhých a snaží se bránit proti separační úzkosti. Jejich úzkost vychází z toho, že by se mohly jejich milované osoby dozvědět o tom, že ve skutečnosti touží po pasivním přijímání, jsou sobečtí a chtějí být opečováváni a krmeni (Prochaska, 1999).

Batolecí věk

Podle **M. Mahlerové** (Mahlerová, 2006) v tomto období začíná **separačně individuální proces**, jež má čtyři subfáze. První subfáze tohoto období je **fáze diferenciac**, již zařadila do doby mezi šestým a devátým měsícem života dítěte. Pokud bylo splněno dětské symbiotické uspokojení, dítě může začít vnímat smyslovou slast. Začíná se diferencovat od matky a připravuje se na úzkost, kterou prožívá ve chvílích, kdy je matka dočasně pryč.

Jako další subfázi označila **Mahlerová praktikování**, to probíhá mezi devátým a patnáctým měsícem, kdy se dítě učí pohybovat a začíná objevovat svět. Pro tvorbu identity má význam vymezení jeho tělesných hranic a uvědomění si jeho tělesného „self“. Dítě prožívá radost, když od matky uniká a zase se jí nechává pohltit (Mahlerová, 2006).

Subfáze **znovupřiblížení** trvá od patnácti měsíců do dvou let. Dítě si začíná uvědomovat svou odloučenost od matky, tudíž se začíná objevovat separační úzkost. Začíná pociťovat větší potřebu být s ní a současně matku odstrkuje a lpí na ní, toto protichůdné chování je nazýváno jako „ambitendence“. Chováním dítě dává najevo přání se znovu s matkou spojit, ale současně vyjadřuje strach z jejího pohlcení. Matka musí dokázat spojit emoční dostupnost s tím, aby se dítě začalo osamostatňovat (Mahlerová, 2006).

Poslední subfáze, jejímž hlavním úkolem je dosažení individuality a citové objektové stálosti je subfáze **konsolidace individuality**. Trvá od dvou do tří let. Hlavním úkolem je v této subfázi pro dítě dosažení individuality a citové objektové stálosti. Podmiňujícím pro tyto úkoly bylo vybudování si mentální reprezentace objektu. Tato fáze má potencionálně celoživotní charakter. Na základě ní se splňují další úkoly, jako je sjednocení špatných a dobrých reprezentací do integrovaného celku, internalizace rodičovských požadavků nebo vybudování si genderové identity (Mahlerová, 2006).

Batolečí věk je podle **E. H. Eriksona** obdobím první emancipace, dítě se začíná v tomto období osamostatňovat na různých úrovních. Jako vývojový úkol vidí **autonomii** versus **zahanbení a pochybnosti**. Dítě nezačíná jen mluvit, chodit, učí se ovládat vyměšování, získává i první zkušenosti se sebou samým, prosazováním se, zkouší hranice svých možností. Učí se pravidlům a normám, ty ale ještě nefungují bez vnější kontroly. Objevují se první náznaky vůle, proto je také ctností tohoto stadia (Drapela, 1997; Vágnerová, 2005).

Pocit slasti je v období **análního stadia**, jak ho nazývá **Freud**, dosahován díky spontánnímu uvolňování napětí v konečníku. První důležitou zkušeností s vnější autoritou je nácvičení a udržování čistoty. Pokud mezi pečující osobou a dítětem nastane střet kvůli učením se na nočník, může dítě v tomto stadiu ustrnout a prožívat v něm konflikty. V povahových vlastnostech dítěte budou přetrvávat takové vlastnosti, jako je tvrdošíjnost, uzavřenost a lakotnost nebo naopak povolnost, expanzivnost, či rozhazovačnost. Obrannými mechanismy tohoto stadia jsou přeměna v opak, odčinění, izolace a intelektualizace (Vágnerová, 2005; Prochaska, 1999).

Předškolní období

Předškolní dítě podle **E. H. Eriksona** experimentuje, plánuje, pouští se do nových aktivit-je **iniciativní**, při nichž se snaží o úspěch. Díky vlivu výchovy se začíná rozvíjet svědomí a s ním i pocity **viny**. Pocity viny může pociťovat i v důsledku svých fantazií. Hodnota dětského projevu začíná být ovlivňována společenskými normami. Dítě začíná své kontakty rozšiřovat mimo svou rodinu. Získává zkušenosti se svými vrstevníky, rozvíjena je i jeho sociální vstřícnost. Ctností tohoto stadia je účelnost (Drapela, 1997).

Ve středu pozornosti je v období tří až šesti let podle **S. Freuda** oblast genitálií. Nazývá ho **falickým stadiem**. Dítě zkoumá své pohlavní orgány, autoerotické chování mu přináší slast. V průběhu této fáze vzniká Oidipův komplex u chlapců a Elektrín komplex u děvčat. Pokud se dítě později dokáže identifikovat s rodičem téhož pohlaví, je tento složitý vývojový úkol dítětem vyřešen. Pokud k rozřešení konfliktu nedojde, je nadále udržována infantilní závislost na otci, resp. matce. Obranným mechanismem tohoto období je vytěsnění (Drapela, 1997; Vágnerová, 2005; Prochaska, 1999).

Raný školní věk

Radost či neúspěch děti prožívají v době, kdy se snaží přejít od hry k produktivnějším činnostem, které vyžadují dovednosti a správné užívání nástrojů. Podle **E. H. Eriksona** v tomto období děti řeší rozpor mezi **snaživostí** a **méněcenností**. Rozvíjí se rozumové schopnosti, vztah k práci a povinností. Pocity méněcennosti jsou v dítěti vyvolávány i tehdy, je-li pro ně úkol příliš těžký, vzhledem k jejich věku. Vztah k sobě vyplývá z výkonu, ale i z míry pozitivní akceptace jinými lidmi, která přispívá k sebepotvrzení. Oblast sebehodnocení může ovlivnit zásadním způsobem školní zkušenost. Ctností tohoto období je kompetence-schopnost a dovednost zralého úkolového zaměření (Drapela, 1997).

Ve stadiu **latence** podle **S. Freuda** zájem dítěte směřuje ze sexuálních podnětů na jiné aktivity. Začíná se rozvíjet zájem o druhé lidi. Rozvíjí se i sublimace, což znamená, že se libido vybije díky společensky přijatelné aktivitě. Stadium latence je

obdobím klidu, před obdobím genitálním, které bude plné konfliktů (Drapela, 1997; Prochaska, 1999).

Období dospívání

E. H. Erikson označil tento věk jako věk, který je na vrcholu tvoření **identity**, nesplnění tohoto období označoval jako **zmatení rolí**. V tomto stadiu se schází všechny předchozí představy mladého člověka o sobě samém. Období dospívání, kdy je rozvíjena identita, mění se a rozvíjí se sebepojetí. Pro toto období je typické i to, že člověk hledá odpovědi na existenciální otázky a usiluje o sebevymezení. Dospívající odmítají konvence, tradice a jsou otevřeni nové zkušenosti. Ctností tohoto období je věrnost. Oddání se životní filozofii či zvolenému povolání (Drapela, 1997).

S. Freud toto období nazýval **genitálním stádiem**. V něm dochází k oživení a rozvoji genitálních slastí. Zdrojem slasti už přestává být autoerotika, jedinec se začíná vymezovat heterosexuálně. Člověk dosahuje pravých erotických vztahů. Toto závěrečné stadium je vstupem do dospělosti. Freud se domníval, že každý jedinec si do tohoto stadia přináší konflikt z předchozích fází. Podle toho, ve které fázi konflikt nastal, se jedinec jeví jako určitý typ osobnosti, tedy typ osobnosti orální, anální či falický. Pokud člověk zažije konflikt v každém z předchozích stadií, bude osobností smíšenou (Drapela, 1997; Prochaska, 1999).

1.2 Identita, sebepojetí a jejich vývoj

Z výše popsané teorie E. H. Eriksona, který se výrazněji konceptem identity zabýval, vyplývá, že se identita připravuje v prvních čtyřech fázích vývoje, naplno se ale objevuje v období pozdní adolescence. Díky této celistvé teorii upozornil na společenskou závažnost tohoto tématu (Macek, 2003). Byl přesvědčen, že pokud se nevytvoří osobní identita v období dospívání, bude se v důsledku toho člověk po celý zbytek života hledat či prožívat pocit nezakotvenosti (Smékal, 2002). V psychologii osobnosti se pojem identita překládá jako totožnost jedince se sebou samým (Helus, 2004). Hartl, Hartlová (Hartl, Hartlová, 2004, s. 221) ve svém slovníku definují identitu (identity) jako „*prožívání a uvědomování si sebe sama ve své jedinečnosti i*

odlišnosti od ostatních“ i jako „soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině“.

Osobní identita je založena na hodnotách, názorech, klíčových vztazích, plánech životní cesty a na životních stanoviscích. Jedinec ji vyjadřuje postoji, jednáním před druhými i sebou samým. Důležitým činitelem při jejím utváření jsou i vzory a ideály, mezi kterými se mladý člověk rozhoduje (Helus, 2004).

Jak bylo uvedeno v teorii M. Mahlerové výše, základem pro její vytvoření jsou zkušenosti z raného vývoje. Podle Sterna (Vágnerová, 2005) je období mezi třetím a šestým měsícem vývoje fází základního uvědomování si vlastní bytosti. Dalším důležitým mezníkem, který se váže k tématu identity, je období na konci druhého roku. Je to období vzniku a vývoje „já“. Nazýváme ho obdobím vzdoru. Dítě se začne prosazovat a používat spojení „já sám“ (Helus, 2004). Budování si vlastní identity je náročným úkolem. Často to znamená kritické přehodnocení názorů a postojů, která jsou převzatá v dětství od autorit. Toto téma se především týká období pubescence a adolescence, tedy zhruba od dvanácti do dvaceti let. To může vyústit i v konflikt s lidmi, kteří jsou nám blízcí. S jejím tvořením to znamená i přijmout zodpovědnost za své činy a následky (Říčan, 2007).

Sebepojetím rozumíme „*souhrn představ a hodnotících soudů, které v sobě člověk chová*“ (Balatý, 2003, s. 92) Jde vlastně o mentální reprezentaci sebe sama, která je ovlivňována na základě prostředí a významných druhých. Sebehodnocení lze chápat jako stav, který je jádrem „jáství“, jímž hodnotíme své vlastní „já“. Sebedůvěru prožíváme jako sebevědomí, které je větší nebo menší, tedy jako dva póly, na jejichž koncích se hodnotíme jako spokojení či nespokojení se sebou samými (Smékal, 2002).

Za ústřední charakteristiku sebehodnocení je považována sebeúcta, ta klade důraz na ocenění. Tvoří se díky míře dosahování cílů a úkolů, které jsme si vytyčili (Smékal, 2002). Sebeúctu lze v období dospívání rozdělit na dvě složky. První složkou je složka základní, jde o bazální sebeúctu, která je dětskou zkušeností vytvořenou v průběhu dosavadního života. Druhou složku tvoří aktuální pocity. Ty na počátku dospívání kolísají. Sebeúcta je ovlivňována náhodnými událostmi i pocity pochybnosti o sobě samém (Vágnerová, 2005). Individuální sebepojetí není totožné s reálným „já“. Není ovládané žádnou vnější silou, ani je nelze ztotožnit s ideálním „já“. Jedná se o přítomné a subjektivní pojmání sebe sama. Toto pojmání zahrnuje ustálené osobní

sebeuposuzování, vizi o naplnění svého seberozvoje i předpokládanou hranici svých možností (Čačka, 1997).

1.2.1 Identita a sebepojetí v období adolescence

Adolescence je obdobím mezi desátým a dvacátým rokem života. Dochází v něm ke komplexní proměně osobnosti a to jak v oblasti sociální, somatické, tak i psychické. Jedním z hlavních vývojových úkolů období adolescence je i dosažení stabilního pocitu vlastní identity (totožnosti). Utváření a rozvoj identity probíhá v podstatě po celý jedincův život. V období pozdní adolescence je ale její utvoření hlavním vývojovým úkolem (Langmeier, Krejčířová, 1998 ; Vágnerová, 2005).

Psychická oblast identity

Člověk se v období adolescence už tolik nezaměřuje na okolní svět, centrem jeho zájmu se stává jeho vlastní osobnost, která se začíná proměňovat. S proměnou se musí vyrovnat nejen kognitivně, ale i emočně. Adolescent se musí naučit přijmout sám sebe takový, jaký je. Svoji jedinečnost musí přijmout i se svými nedostatky, omezeními a schopnostmi, jež se stávají základním kamenem pro další rozvoj jeho identity (Langmeier, Krejčířová, 1998, Vágnerová, 2005). Poznávání sebe sama může být aktivní a pasivní. Pasivním poznáním sebe sama rozumíme hledání identity spočívající v zesíleném pozorování sebe sama, zkoumání svého vlastního zjevu i psychických vlastností. Jde i o snahy porozumění vlastním myšlenkám a emocím. Začíná se rozvíjet nový způsob sebepoznání-introspekce, která napomáhá k obtížnému poznání vlastní psychiky. Aktivním poznáváním sebe sama si jedinec zkouší různé postoje sebeutváření. Řeší otázky toho, kdo je, jaký je, jaké hodnoty jsou pro něj důležité, kam patří a směřuje. Snaží se přiblížit svému obrazu ideálu, kterým by chtěl být. Vymezení dospívajícího proběhne i díky odmítnutí původních identifikačních vzorců a hledáním těch pro něj atraktivnějších. Důležitou složkou je zde i fantazijní představa o sobě samém. Díky rozvoji v oblasti poznávacích procesů, může adolescent abstraktně uvažovat a hypoteticky dojít k budoucímu sebevymezení. Tento způsob uvažování v dospívajícím podněcuje úsilí o změnu osobnosti. S rozvojem myšlení se přestane vázat jen na přítomnost, představuje si atraktivnější budoucnost a

uvažuje o svých možnostech (Vágnerová, 2005). Ideál si dospívající často mění, představy bývají často nereálné a těžko uskutečnitelné. Rozpor mezi skutečným „já“ a „já ideálním“ je zdrojem mnoha frustrací. Díky postupně získávaným zkušenostem se ale představy korigují a směřují k realističtější variantě, člověk se postupně stává autentickým. Autenticita člověka znamená, že se člověk nestylizuje a nepředstírá požadované podoby (Helus, 2004; Langmeier, 1998).

Sociální aspekt identity

V adolescenci se rozšiřuje sociální aspekt identity. Jedinec začíná naplňovat očekávání a hodnocení jinými lidmi, a to především vrstevníky. Ti mu dávají zpětnou vazbu o jeho kompetencích a vlastnostech. Dospívající je průběžně reflektuje a ty, které pro něj mají subjektivně hodnotu, do své identity integruje. Snaží se o to, aby se nějakým způsobem odlišoval od ostatních. Popisovaný vývoj je nazýván jako proces individuace, lze jej rozdělit do čtyř fází: fáze diferenciacce, fáze experimentace, fáze postupné stabilizace a fáze psychického osamostatnění. V poslední fázi individuace, ke které dochází ke konci adolescence, dochází k ukončení závislosti na rodině. Člověk dosáhne úplné samostatnosti a vytvoří si vlastní identitu. Ta prokazuje ojedinělost osobnosti a současně je přijatelně realistická (Vágnerová, 2005). Začíná narůstat význam osobní perspektivy a potřeba přijetí zodpovědnosti za vlastní prožívání a chování. Dospívající je konfrontován s požadavky a normami, jež udává společnost (Čermák, 2003).

Osobní identita je vymezována i vztahem k někomu jinému, důležitou součástí identity jsou i přátelské a partnerské vztahy. Adolescent se vymezuje i tím, kam patří, k jaké skupině náleží. Pokud byl jedinec skupinou přijat, usnadňuje to i jeho sebeakceptaci. Jedincova identifikace se skupinou je přechodná fáze, která mu pomůže zdolat nejistotu v osamostatňování. Starší adolescent se od skupiny postupně separuje, tím, že se od druhých jasně vymezí a nalezne svou jedinečnost. Pokud by k tomu nedošlo, proces vývoje individuální identity by nebyl naplněn (Langmeier, Krejčířová, 1998; Helus, 2004).

Jak už bylo popsáno na začátku této práce, G. Mead se zabýval tím, jakým způsobem je osobnost determinována společností. Podle jeho teorie se člověk může

stát člověkem pouze v sociální skupině, díky jejímuž působení i jedná. Proces socializace, který přispívá k utváření osobnosti, podle něj nikdy nekončí. Uvádí v tomto procesu dvě stadia, prvním z nich je stadium play, druhým game. V prvním stadiu dítě k tomu, aby mohlo hru uskutečňovat, potřebuje vzory rozmanitých rolí a schopnost je při hře napodobovat, zde sehrávají roli tzv. významní druzí. Jde o lidi, se kterými má dítě konkrétní zkušenost. Od těchto dětí přejímá jejich postoje, role a výkony. Jedná se o jeho rodiče, sourozence, učitele atd. (Kubátová, 2009).

Druhým stadiem socializace je typ hry game, kdy dítě v této fázi ke své hře přizvalo ostatní. Tato hra je organizovaná a je omezována pravidly. Ta jsou dodržována z toho důvodu, aby nedocházelo ke konfliktu, jelikož je závislá na postojích, které mezi dětmi vyvolá. V této hře již nehrají důležitou úlohu významní druzí, ale generalizovaní druzí. Pod generalizovaným druhými se skrývá souhrn postojů dané skupiny jako celku. V průběhu socializace se postoje generalizovaného druhého stávají součástí „self“², které by bez generalizovaného druhého nevzniklo. Díky tomu, že je člověk vybaven vědomím a „self“, má také vědomí sebe sama v důsledku čehož je schopen reflektovat a plánovat své jednání a je schopen se na sebe podívat jako na objekt. Vědomí „self“ ale také znamená umění pohlédnout na druhé jako na objekty. Stejně tak i na představu toho, že je schopen zaujmout roli druhého a rozumět sociálním situacím (Kubátová, 2009).

Somatická oblast identity

Důležitou součástí identity je i vymezení si tělesného vzhledu, který se v období puberty výrazně mění. Se změnou tělesných změn působí i změny v tělovém schématu, které je od raného věku součástí vlastní identity. Jakákoliv změna je prožívána subjektivně. To se může negativně/pozitivně odrazit v atraktivitě vnímání svého dospělého zevnějšku, sociálních reakcí a psychické vyspělosti, které tuto změnu doprovázejí (Valášková; Ježek, 2002).

² „Self“ je z angličtiny překládáno jako „já“, to je pojmáno jako širší koncept „jáství“, které prožíváme více jako osobnost.

Ukazuje se, že chlapci tyto změny prožívají snáze než dívky. Ti se totiž snáze a rychleji přizpůsobují standardům těla muže, které udává kultura. Pokud ve vývoji těla některý chlapec předbíhá ve vývoji před ostatními, je hodnocen kladně. Pokud naopak zaostává, může to přispět ke sníženým pocitům sebehodnocení. Změna statusu na adolescenta s sebou u chlapců většinou nese i více výhod. U dívek probíhá fyzický vývoj poněkud pomaleji, proto je předčasné dospívání hodnoceno složitěji. Do hry vstupují kulturní požadavky na vzhled. Dívky pubertu vnímají jako omezení svého života (Macek, 2002). Macek (Macek, 2002) uvádí, že vyšší korelace vnímání tělesných změn s celkovým sebehodnocením je vyšší u dívek než u chlapců.

Na vnímání sebe sama a hodnocení vlastních tělesných změn má velký vliv hodnocení od osob, které jsou dospívajícím považovány za důležité (Macek, 2002). Díky tomu, že toto období již není společensky tabuizovaným tématem, zabývají se jím jak kultura, média, tak i umění a společenské instituce. Tato reflexe společnosti přispívá k obsahu reflexe a sebereflexe adolescentů (Macek, 2002).

1.3 Sebereflexe

Sebereflexí chápeme skutečnost, kdy si je jedinec vědom svých osobních charakteristik a obsahu svého jednání, resp. jeho důsledků v konfrontaci s morálními normami. Souvisí patrně s introverzí, niterností a vyvíjí se jako varianta introspektivní dovednosti. K dispozici ovšem nejsou poznatky o tom, zda se jedná o speciální druh sebeanalýzy, nebo jde o zvláštní potřebu v rámci seberegulačních tendencí osobnosti. Znamé není ani to, na kolik je možné sebereflexi rozvíjet v rámci sebezpozorujících a sebehodnotících cvičení (Smékal, Macek, 2002). Sebereflexe vlastního jednání je přirozenou formou vlastního sebezpoznavání. Sebereflexi člověk zpočátku zaměřuje sporadicky a to hlavně v konfliktních situacích. Postupně ji člověk začne provádět bezprostředně po jednání až k úplnému splynutí s osobností člověka. Následně před každou reakcí nejprve dá svému jednání formu a nejprve ho zváží. Sebereflexe se tak stane návykem a součástí sebeovládání (Čačka, 1997).

Dítě prochází od stadia, kdy je závislé na názorech autorit, přes stadium, kde je více orientováno na vnější věci a jevy než na vlastní nitro. V prepubertálním stadiu si začíná povrchně všimnout kvalit vlastní duševní činnosti, svých schopností, vlastností a

nápadnějších znaků. U dospívajících a dospělých sebeuvědomění splývá s vědomím osobní autonomie. Ta je nezbytnou podmínkou sebevýchovy. „*Sebereflexe se stává prostředkem k sebeuvědomování, východiskem k sebeformování a opírající se o sebepojetí a směřující až k sebeaktualizaci*“ (Čačka, 1997, s. 171).

Abychom se adekvátně mohli sebezpoznat, vyžaduje to pěstování dovednosti vidět sebe sama co nejobjektivněji vidět rozdíl mezi ideálním a reálným „já“ sebevýchovou a autokultivací aktivně usilovat o dosažení žádoucích charakteristik osobnosti. Aby byly mezilidské vztahy optimální, vyžadují i patřičnou míru sebeuvědomění a sebepojetí každého jedince. Na základě znalosti všech individuálních schopností a vlastností lze adekvátněji formulovat životní plány a naplnit subjektivní představy o vlastní seberealizaci (Čačka, 1997). Už v roce 1897 se Freud (Růžička, 2010) zamýšlel nad tím, jak je důležité, aby člověk byl upřímný sám k sobě a snažil se sebe sama poznat co nejlépe, a tím se stal nezávislým a samostatným. Poukazuje na důležitost psychoanalýzy ve smyslu pomoci člověku nalézt vůči sobě sama otevřenost a upřímnost, o kterou jde podle jeho slov především. Pravda je podle něj to, co člověka v léčbě uzdravuje. Díky procesu sebereflexe se z lidí v pomáhajících profesích stávají lidé s uzdravující schopností. Tento proces nelze nikdy označit za dokonalý. Jak podotýká Šikl (2004), jde o proces, jež je popisován v příbězích z mytologie, kde je původní zranění proměňováno v uzdravující moc.

Jak je uvedeno počátku této podkapitoly, sebereflexí je chápána skutečnost, kdy si je jedinec vědom svých osobních charakteristik a obsahu jednání i jeho důsledků v konfrontaci s morálními normami (Smékal, Macek, 2002). Zráním osobnosti v kontextu morálního vývoje se zabýval L. Kohlberg. Ten definoval šest stadií, kterými jedinec ve svém vývoji morálky prochází s tím, že vyšší úroveň je závislá na tom, jak jedinec obstál na nižším stupni, jelikož s každým dalším stupněm dochází k reorganizaci stupně nižšího. Podle něj nemá stupeň inteligence souvislost se zralým morálním usuzováním, ale s kognitivním vývojem, jež omezuje to, na kterém stupni morálního vývoje se jedinec bude nacházet, jelikož morální vývoj nemůže předběhnout vývoj kognitivní (Balatý, 2010).

Jako první stadium L. Kohlberg (Balatý, 2010) vymezil **úroveň předkonvenční**. V tomto stadiu určují jeho chování důsledky, které by následovaly. Člověk je v tomto období ovlivňován kulturou a chová se tak, aby se vyhnul trestu, nebo naopak získal

odměnu. Další etapou je stadium **konvenční**, v němž se jedinec soustřeďuje na splnění očekávání ze strany rodiny či sociální skupiny. Jeho orientace již není řízena možnými následky, ale podporuje společenský řád. Jedinec se soustřeďuje na zákony a pravidla, podřizuje se autoritě ve snaze udržet řád společnosti. Poslední stadium nazval jako **postkonvenční**. Jedinec je orientován na společenskou smlouvu, což znamená, že jeho jednání odpovídá standardům, na kterých se shodla společnost. Podstupněm posledního stadia je orientace na univerzální etické principy. Jde v něm o dodržování svobodně volitelných obecných principů, jako spravedlnost, rovnost lidských práv a důstojnost (Balatý, 2010).

1.4 Motivace

Problematika motivace patří k nejsložitějším psychologickým úkolům. I když chování člověka nemusí být vždy společensky žádoucí, znalost motivu k určitému chování mu dává jistou hodnotu, možnost pochopení smyslu tohoto chování. (Nakonečný, 1996). Termín motivace vychází z latinského slova *motus*, což znamená pohyb. V přeneseném slova smyslu jde tedy o faktor, který uvádí do pohybu psychický pohyb myšlenek, přání představ, rozhodnutí atd. Motivem tedy rozumíme cokoli, co nás vede vnitřně k aktivitě, od potřeby potravy až po vznešenější cíle (Říčan, 2007). Na rozdíl od incentive, což jsou pobídky k jednání, které jsou přijímány zvenčí. I když je motivu připisován dispoziční charakter, motiv může být ovlivňován i představou žádoucího cíle. Motivy lze rozdělit na uvědomované a neuvědomované. Uvědomované motivy jsou vázány na preference, jež si uvědomujeme při volbě cílů a jsme schopni je sami u sebe popsat. Psychoanalýza ty neuvědomované vyzdvihuje, tradiční psychologie vědomí zase každou pohnutku považuje za výsledek vědomě zpracovaného přání (Smékal, 2009).

Neuvědomované motivy jsou takové motivy, které jsou naší sebereflexi nedostupné. Říčan (2011) charakterizuje nevědomé motivy jako takové způsoby chování, jehož příčiny si jedinec vysvětluje chybně, jelikož i záměrné jednání člověka může mít původ v nevědomé motivaci. Poukazuje na několik neuvědomovaných motivů, které by podle něj měl znát každý člověk v pomáhající profesi. Člověk, jež chce pomoci druhým, by měl nejprve znát sám sebe, znát svá slabá místa, teprve potom dokáže lépe pochopit i druhé. Za uvědomovanými motivy stojí ušlechtilost, ale

na té neuvědomované straně mohou být více či méně sobecké popudy. Prvním motivem je podle Říčana (2011) soucit. Pokud ale tento ušlechtilý cit nevede k činům, stává se z něj sebeuspokojující sentimentalita, která maskuje sobectví.

Dalším motivem pro uspokojení člověka je zvědavost, která je sycena množstvím nedůležitých informací od klienta. Pokud si člověk nepřizná, že může druhým také sloužit z povinnosti, jde o další neuvědomovaný motiv, který jeho práci určitým způsobem omezuje. Pokud si člověk myslí, že si pomáháním něco zaslouží či něco získá, jedná se o tzv. skutkaře. Tento člověk dokáže být pyšný i na pokoru. Motivem k pomáhání může být i osobní neštěstí. Díky němuž se pomáhající uchyluje k pomoci druhým, pokud si neví rady s vlastními problémy. Jako další může pomoc druhému nahradit osamělost, díky spolupracovníkům a pacientům zaplní prázdné místo v životě, pokud si nedokáže kontakty najít ve svém společenském životě. Pokud člověk strádá, může být pro něj motivací i pocit vlastní důležitosti, který v pomáhající profesi může od pacientů získávat. Pokud trpí nedostatkem sebeúcty, může se práce pro druhé, nad nimiž není těžké se povyšovat, stát dostatečnou kompenzací tohoto komplexu. Posledním motivem, který Říčan pojmenoval, je panovačnost. Jde o vlastnost, kterou má člověk, jenž chce ovládat druhé a díky níž zažívá pocit moci. Tyto motivy mohou být pro člověka v pomáhající profesi nebezpečné, pokud si jich není dostatečně vědom. Proto je důležité mít, alespoň v prvních letech služby někoho, kdo bude mít náhled na práci pomáhajícího pracovníka (Říčan, 2011).

2. Úskalí pomáhající profese

Pro mnoho lidí je pomáhání druhému člověku smysluplnou činností. Cestou k naplnění se jim stává zabývání se důležitou životní problematikou konkrétních lidí. Pomáhající profese nepatří mezi zaměstnání, která si člověk odbude a „žít začíná až po pracovní době“. Patří mezi ty, jež člověka nadchnou a angažují ho celého. Mezi povolání, jejichž náplní je pomáhat lidem, patří pedagogové, zdravotní sestry, lékaři sociální pracovníci, pečovatelky, psychologové atd. Na rozdíl od jiných povolání, která se vyznačují sumou dovedností a vědomostí, hraje v těchto profesích podstatnou roli ještě vztah mezi klientem a pomáhajícím profesionálem (Kopřiva, 1997).

Říčan (in Schmidbauer, 2000) se zamýšlí nad tím, co je základním nástrojem této profese. Podle něj není zásadní, zda se jedná o práci sociální, výchovnou, duchovenskou službu či o práci psychoterapeutickou. Nástrojem pomáhajícího je podle něj jeho osobnost. Poukazuje i na to, že se již řadu let v různých profesích, diskutuje o slabých místech pomáhajících, která jsou přirozeně pro tyto osoby komplikací. Podle Schmidbauera (2000) je předpokladem účinné pomoci pochopení slabostí a nedostatků jak vlastních, tak i cizích. Paradoxně výhody, které pomáhající pracovník ze své profese získává, se současně stávají také potencionálním zdrojem problémů. Díky kontaktu s klienty člověk získává příležitost k překonání pocitu osamělosti či nejisté sebeúcty. V práci pomáhajícího může být překážkou nadměrná kontrola nad klienty, ale i přílišné obětování se pro ně (Kopřiva, 1997). Tady narážíme na ohrožení vlastního blaha kvůli prospěchu jiného jedince. Jde o tzv. altruismus, který je definován jako nezištné jednání ve prospěch druhých (Schmidbauer, 2000). Vlastní psychické poruchy se u pomáhajících pracovníků bagatelizují. Problémy jsou podporovány u druhých a představa o sobě samém má zůstat bez poskvrn bezmocnosti, emocionálních problémů či slabosti. Studie Brimston, Thistlethwait a Quirk (2007) se zabývala chováním mediků při hledání fyzické a psychické pomoci. Na jejím základě bylo kupříkladu zjištěno, že tito studentů nevyhledávaly odbornou pomoc, pokud byli přesvědčeni, že jejich příznaky nejsou tak závažné, jak udávala odborná literatura. Dále bylo pak z výsledků patrné, že díky vysoké sebedůvěře si studenti troufli určit diagnózu sami. Schmidbauer (2008) ve své knize poukazuje na několik výzkumů, které dokazují, že v profesi lékaře se mnohem častěji vyskytuje psychiatrický problém, a proto jsou přijímání na kliniku častěji než průměr obyvatelstva. Podobně je to i s užíváním drog a závislostmi na nich. Výsledky studií, jež Schmidbauer ve své knize publikuje, ukazují na „orální osobnost“ pomáhajícího. Díky tomu, že pomocníci příliš lpějí na své autoritativní roli, stávají se jejich touhy po náklonnosti, vlastní potřeby a touhy po sdílení citů neuspokojovány (Schmidbauer, 2008).

2.1 Syndrom pomocníka

Jak již bylo uvedeno v první kapitole, je v psychoanalytické psychologii struktura naší osobnosti organizována obranami. „Já“ se pomocí této struktury snaží najít cestu mezi pudovými přáními, normami „nadjá“ a realitou. Jádrem syndromu pomocníka spočívá v jeho neschopnosti projevit vlastní potřeby a city. Tato potřeba se stala prvkem osobnostní stavby člověka, která se spojila se skrytými fantaziemi o vlastní všemohoucnosti a se zdánlivě nenapadnutelnou fasádou v oblasti sociálních služeb (Schmidbauer, 2008). Díky tomu, že jsou neuspokojené potřeby a závislost obsazeny studem a nejsou připouštěny do vědomého prožívání, zůstávají tak na primitivním stupni. V důsledku toho, že se naše společnost stále více individualizuje, je měřítkem pro uznání spatřováno v osobních výkonech. I proto si bezmocný pomocník kompenzuje pocit bezmocnosti a prázdnoty přehnaným pracovním nasazením, který vzniká v důsledku nedostatku emocionální komunikace s druhými (Schmidbauer, 2008). W. Schmidbauer (2000) operuje ve své knize s pojmem „bezmocný pomocník“. Přirovnává ho k přepjatě pečlivé matce, která nenechá své dítě jíst samo, i když už by to dávno zvládlo. Díky vlivu obranné struktury, pomáhá druhým i na úkor svých vlastních pudových přání. To je také důvodem, proč je pro něj tak těžké, aby sám přijal pomoc, když ji potřebuje. Pomoc přijímá většinou jen jako „další vzdělávání“ aby se zdokonalil v tom, co vykonává. Schmidbauer (2008) se psychoanalyticky zamýšlí nad tím, že dynamika pomáhajícího sahá až do dětství člověka. Snaží se o výčet možných příčin vzniku tohoto syndromu. Podle jeho slov, se syndrom pomocníka vyvíjí u těch pomahačů, kteří se odmítli otevřít emocionální oblastem, protože se v nich cítí slabí a nedokonalí. Pomocník se chce naopak cítit silným a výkonným. Tuto osobnost nazývá odmítnutým dítětem, které v pomocníkovi vězí a způsobuje jeho pocit bezmocnosti díky tomu, že si nedokáže přiznat své potřeby.

Jako další příčinu tohoto syndromu uvádí dětskou identifikaci „já“ s „nadjá“, kdy „nadjá“ zesílí natolik, že nahrazuje strukturu „já“. K takovému vývoji dojde v důsledku identifikace s ideálním rodičem v oidipské fázi vývoje, který dítěti v dětství chyběl. Pomocník svoji narcistní strukturu vyváží tím způsobem, že se stane výkonným. Usiluje o perfekcionismus, díky němuž nemůže být nikdy spokojený. Takový člověk se fixuje na společensky uznávané věci, jako je „dobro“. Nechce nikdy

udělat chybu, ani žádat druhé o něco, o co by musel požádat. Fantaziím o vlastní velikosti a syndromu pomocníka lze porozumět pomocí manické obrany. Mánie je duševní stav, jenž ruší rozdíl mezi ideálním obrazem a mezi reálným „já“. Sebevědomí pomocníka stoupá na základě toho, že nemá žádné problémy a nic od svého okolí nepotřebuje. (Schmidbauer, 2008).

Vzhledem k tomu, že bezmocný pomocník nedokáže vnímat své emoční potřeby, vyhýbá se vztahům, ve kterých by byl něčím jiným než tím, kdo dává. Pomocníka přitahují lidé, jejichž vztah bude asymetrický. Sám nemá vlastní potřeby, krom touhy nepostradatelnosti, jíž získává od svých svěřenců, kteří od něj něco potřebují. Pokud by tento pomocník přiznal, že má vlastní potřeby, ztratil by pocit autonomie. Tato příčina syndromu pomocníka je označována jako uhýbání před vzájemností (Schmidbauer, 2008). Toto byl výčet některých možných příčin, které mají za následek syndrom pomocníka. Pokud by bylo možné, aby pomocníci nemuseli dále pracovat po tom, kdy jejich emocionální a spontánní ochota vyschne, bylo by to přínosné pro obě strany- klienty i pomahače. Tuto vizi však kazí fakt, že dotyční lidé jsou považováni ve své sféře za nepostradatelné, či jsou závislí na finanční odměně za svoji práci (Schmidbauer, 2008).

2.2 Syndrom vyhoření

Jedním z mnoha projevů syndromu pomocníka je syndrom vyhoření neboli „burnout“. Tímto syndromem jsou nejvíce postihovány pomáhající profese, nebo profese vedoucí. Syndrom vyhoření je definován jako vyhasnutí motivace a stimulačních podnětů, v tom důsledku, kdy práce, která zahrnuje péči o jedince, nepřináší očekávané výsledky. Syndrom se projevuje po dlouhotrvajícím stresu, v psychickém i fyzickém vyčerpání (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Podle Kosové (2008) syndrom vyhoření vzniká obvykle po prožitku bezmoci a jako důsledek ztráty motivace. K tomuto syndromu může dojít tehdy, jsou-li zanedbané vnější okolnosti práce. V praxi se jedná o opomenutí vnitřní struktury organizace, kdy nejsou určeny kompetence zaměstnanců a jejich práce není oceněna. Schmidbauer (2000) v souvislosti se syndromem vyhoření podotýká, že může jít o důsledek udržování ideálu perfektnosti pomáhajícího. Jde o popírání skutečnosti toho,

že každý člověk má v sobě i „špatné“ vlastnosti. Vychází z pocitu dítěte, které chce vyhovět přání rodičů a snaží se v sobě rozvíjet pouze jen vlastnosti „dobré“, potlačení „špatných“ vlastností se neobejde bez následků. Ten, kdo se nenaučí rozlišovat mezi realistickými nároky a perfekcionismem své motivace k pomáhajícímu povolání, vyhoří rychleji. Člověk v této profesi může tento syndrom prožívat i proto, že nedokáže vyjádřit vlastní pocity a potřeby. Proto je pro tyto pracovníky důležité stále zlepšovat psychohygienu (Schmidbauer, 2000). Tématem psychohygieny v pomáhajících profesích se také zabývá M. Kosová (2008), která se v tématu syndromu vyhoření ubírá existenciálním směrem. Zmiňuje, že součástí psychohygieny by ve všech pomáhajících profesích měla hrát velkou roli sebereflexe. Podle Jiřího Růžičky (2010) je syndrom vyhoření způsoben tzv. banalizací. Banalizací chápe jako formalizaci života, jenž se v důsledku toho stává nudný a povrchní. Život, který je vypočitatelný, se stává stereotypním a vyprázdněným.

Mnohokrát byla jako zdroj syndromu popisována motivace a iluzorní očekávání. Jako předstupně tohoto syndromu jsou popisovány sebepřeceňování, fantazie o všemohoucnosti a zúžení životní perspektivy na pomáhající povolání. Schmidbauer (2008) ve své publikaci popisuje, že jedním z prvních příznaků vyhoření je nadměrná angažovanost, kdy pracovník své potřeby popírá a připadá si ve svém povolání nepostradatelný. Prvními signály jsou nechuť pouštět se do práce a chronická únava a stres. Pomáhající už nestačí na to, aby vyhověl požadavkům klientů ani svému nadřízenému. Postupně začíná ubývat výkonnost. Z nedostatku koncentrace se dopouští stále více chyb. Postupně se začínají přidávat i tělesné symptomy, jako je bolest zad či náchylnost k infekcím. Zvyšuje se riziko zneužívání návykových látek, ke nimž mají pomáhající v oblasti zdravotnictví snadný přístup (Schmidbauer, 2008).

Před vyhořením jsou chráněni ti jedinci, kteří se mohou profesně vyvíjet. Dále pak ti, již se zajímají o své zdraví a o svou práci. Dokáží břemena práce vnímat jako něco, co má smysl. Zvládnou najít rovnováhu mezi svou prací a soukromým životem. Hlavní silou, která chrání člověka před vyhořením, je zde realistické sebevědomí, jež není odkázané na splnění přání, která jsou iluzorní. Tato síla uvádí do pohybu procesy, jež profesní identitu udržují a rozvíjejí ji. Lidé, kteří mají sebevědomí dobře vyvinuté a své úkoly chápou realisticky a tak je i zpracovávají, na rozdíl od lidí s narcistickým poškozením se po prvních nepovedených úkolech vzdávají, nebo se ve vlastních očích snižují (Schmidbauer, 2008).

2.3 Narcismus

Pokud chceme pochopit syndromu pomocníka v celé jeho hloubce, je nutné podívat se na samý počátek vývoje tohoto syndromu, tam stojí narcistická potřeba.

Teorie M. Mahlerové, která byla popsána výše, popisuje fázi separace-individuace jako období, kdy se dítě snaží osamostatňovat od matky a usiluje o vytvoření vlastní individuality. V tomto období rozeznává dítě jen pocity libosti a nelibosti, které naplňuje či nenaplňuje rodič (Johnson, 2007). K tomuto bodu ve vývoji se dítě dostává přes symbiotickou fázi, ve které nerozlišuje hranice mezi sebou, matkou a vnějším světem. Tento stav lze nazvat primárním narcismem, který je v tomto věku akceptovatelný, jelikož láska, jíž chováme k sobě, předchází lásce k druhým lidem. Vzhledem k tomu, že je dítě naprosto odkázané na rodiče, o nichž si myslí, že jsou bezchybní a všemocní, vytvoří si první fantazii o vlastní neotřesitelnosti a velkoleposti (grandiozitě). Je nutné, aby dítě získalo vhled, že osoby kolem něj nejsou všemocné, ale vstřícné. Pokud k tomuto zjištění nedojde, reálný obraz sebe a okolí se nevytvoří (Schmidbauer, 2000).

S postupným rozeznáváním hranic subjektu od objektu si dítě začíná tvořit vlastní „já“- „self“. To se daří o to lépe, pokud je dítě ze strany objektu podnětově podporováno, zrcadleno a rozumí mu s optimální mírou frustrace, kdykoliv to je nutné (Johnson, 2007). Čím více je podnětová ochrana dítěte narušována ze strany objektů, tím větší je pravděpodobnost, že se dítě odvrátí od objektů a vrátí se zpět do náhražek či přímo do primárního narcistického stavu (Schmidbauer, 2000).

Narcismus je problém sebehodnocení, je způsoben neoptimální úrovní frustrace sebevyjádření. Frustrace je dána tím, že forma sebeprojevování je pro okolí přehnaná či nedostačující. Tím dochází k narcistickému zranění, což je jednou z příčin vzniku narcismu. Narcistický člověk reaguje na raná zranění tak, že svůj projev autentické osobnosti a své „já“ skryl a nahradil ho propracovaným falešným a kompenzačním „já“. Narcistické zranění je prožíváno jako hluboká rána pravého já. Takové zranění může mít mnoho podob, dochází k němu ve chvíli, kdy je člověk prostředím nucen být někým jiným, než ve skutečnosti je. Nutí ho být takovým, jakého ho chtějí mít. V tomto důsledku dítě posílí vlivy, které byly vysoce ceněny a aspekty sebe sama potlačí. Osobnost, již potom narcistický člověk reprezentuje jako svou vlastní je

kompenzací za toto zranění. Toto falešné „self“ je však jediným zdrojem sebehodnocení, které člověk má. (Johnson, 2007).

Důvod pro nepřiměřené sebehodnocení podle Johnsona (2007) může nastat v období kolem osmnácti měsíců, kdy dítě získává pocit vlastní sebereflexe. Ta je shledávána jako předpoklad k sebepojetí. Jde o období, kdy děti na činnost začínají reagovat s vědomím měřítek výkonu, která mohou sebehodnocení ovlivňovat. Děti si tato měřítka utvářejí na základě současných i dřívějších zkušeností. (Johnson, 2007).

Narcistická patologie představuje problematické momenty v objektních vztazích a v sebepojetí, které nevychází jen z narcistického zranění, ale i díky problémům ve znovusbližovací subfázi procesu individuace, již Mahlerová definovala jako období, kdy si poprvé jedinec uvědomuje svou oddělenost. S touto skutečností se musí dítě emočně vyrovnat. Během znovusbližovací subfáze dítě legitimně rodiče využívá k tomu, aby našlo samo sebe. Díky identifikaci s rodičem a jeho idealizaci v symbiotickém vztahu dítě používá prostředky k vymezení sebe sama, díky jejichž zrcadlení dítě sebe sama objevuje. Tzn., jde o pokus sladit idealizovaný sen, ke kterému patří i zážitky grandiozity a symbiózy, s realitou bytí, jež zahrnuje vědomí mezi a samostatnosti. Pokud okolí dítěte akceptuje tyto protichůdné stránky a podporuje zrození osobnosti dítěte, pak podpoří jeho autentické bytí. Pokud ale okolí dává najevo, že věci, které člověk dělá, jsou špatné, jedinec svůj potenciál nerozvine a v důsledku působení okolí je narcisticky zraněn (Johnson, 2007).

Narcistické zranění může dítě pocítit i v případě, kdy se rodiče vztahují k dítěti ambivalentně. Jeden z nich klade na dítě nepřiměřené nároky, které se dítě snaží naplnit. A současně s tím druhý rodič nedokáže přijmout, že se o dítě jeho partner zajímá víc než o něj samotného, v důsledku toho začne dítě ponižovat (Johnson, 2007).

Freudova teorie říká, že libidinózní energie dítěte je původně zaměřena na sebe sama, tento stav nazýval jako primární narcismus, kdy se dítě cítí všemocné a dokonalé. Frustrace, jež by v tomto věku mohla nastat je odrážena fantaziemi, která veškerá dětská přání splní. Jelikož si však nedokáže tímto způsobem nahrazovat vše, s postupem času svou libidinózní energii odvrací navenek, aby tím získalo uspokojení. Tento proces zapříčiňuje změnu z narcistického na objektní libido. S tímto procesem se objektem lásky stávají rodiče, kteří jsou schopni jeho tužby do jisté míry splňovat.

Tato situace by se měla rozřešit v oidipické fázi, kdy by se dítě mělo vzdát svých fantazií a ztotožněním se s rodičem stejného pohlaví fázi vyřešit. Pokud toho však není schopné, fixuje se na infantilní milostné objekty a stává se neurotickým. Pokud svou iracionalitu a nezralost nepřekoná, nebude schopné navázat vztahy se světem a druhými (Mitchell, Black, 1999).

Teorie H. Kohuta raného vývoje má blízko k Freudově. Pro oba je primární narcismus tvořen díky obsazení libida do „self“ („já“). Z tohoto stadia se dítě dostává až ve chvíli, kdy pozná, že je opečováváno zvenčí. Po převedení emocionálního obsazení na rodiče následuje jejich idealizace. Po rozřešení oidipického komplexu a opětném internalizování rodičovského komplexu, se obnoví primární narcismus. K překonání primárního narcismu dochází ve chvíli, kdy se rodičům nepodaří vyhovět narcistickým potřebám dítěte. Po ztrátě primárního narcismu nastupuje obrana, proti vědomí zranitelnosti se objevuje exhibicionistické či grandiózní „self“. To spoléhá na potvrzení objektu, což zrcadlí jeho potřebu uznání a obdivu. Pokud takto rodič reaguje, plní funkci „selfobjektu“. Dítě v tomto období nechápe rodiče jako odděleného od sebe samotného. Kohut považuje narcistickou osobnost za formu vývojového ustrnutí. K němu došlo zklamáním z rodičů (Fonagy, Target 2005).

Teorie vývoje „self“ („já“) H. Kohuta tvrdí, že si do jisté míry lze do dospělosti přenést i infantilní vitalitu a vysoké sebehodnocení. Hledal míru, kde je toto uchováno v dospělosti jako přínosné a kde už se jedná o patologii. Podle jeho teorie se zdravé „self“ buduje na základě tří typů „selfobjektních“ zkušeností. První zkušenost je založena na takových „selfobjektech“, které reagují kladně a potvrzují dětský pocit síly, velikosti a dokonalosti. Druhým typem vývojové zkušenosti je kontakt s osobou, jež bude pro dítě mocná, ke které bude moci vzhlížet jako k někomu, kdo je všemohoucí. Jako poslední vývojovou zkušenost, jež vede ke zdravému vývoji, uvádí Kohut zkušenost se „selfobjekty“, které svou příbuzností a otevřeností vzbuzují v dítěti pocit podobnosti mezi dítětem a jimi. Podle něj se dítě z těchto narcistických stavů nevynořuje konfrontací s realitou, ale pozvolným kontaktem se skutečností. Kdy ve vstřícném prostředí dochází k optimální frustraci, která je nevyhnutelná ale současně zvladatelná. Tímto procesem jedinec dospěje k bezpečnému a houževnatému „self“, jež si zachovává vitalitu původních nezralých narcistických stavů (Mitchell, Black, 1999).

Narcistické přenosy

Díky narcistickým přenosům klientů mohl definovat, které typy normálních a potřebných zkušeností byly v dětství pacientů narušeny. Na základě tří typů „selfobjektní“ zkušenosti ustanovil tři typy „selfobjektních“ přenosů. První přenos nazval zrcadlící, jde v něm o to, že tito lidé po analytikovi vyžadují, aby chápal a zpětně reflektoval jejich sebeprožívání. Dalším typem je typ idealizující, kde je narcistický přenos založen na tom, že pacient analytika pokládá za dokonalého a na tomto základě díky spojení s ním roste i on. Blíženecký přenos znamená, že pacient touží po pocitu podobnosti s analytikem, nejen fyzické, ale i z hlediska funkce. V těchto třech typech přenosu není analytik prožíván jako samostatná osoba, pacient ho přijímá jako rozšíření své „self“, které je oslabené. V důsledku toho bude chtít pacient ovládat nejen svoje „self“, ale i analytika, s nímž jeho „self“ splývá. Kohut zjistil, že pokud tyto přenosy pacientovi interpretuje, jeho sebeúcta se zhroutí. Následovat bude pocit zbytečnosti a prázdnoty nebo naopak pocit zuřivosti. Pokud však interpretaci pacientova narcistického přenosu analytik neuskuteční, vytvoří si pozvolna pocit pohody a vitality, jejich „self“ se rozvine a bude mnohem soudržnější. Dokáže se vyrovnat se zklamáním a mnohem lépe se přizpůsobí skutečnému životu (Mitchell, Black, 1999).

2.4 Moc

Problematika moci je všudypřítomná, člověk se vydělil z přírody, ve které funguje v podobě hierarchie, aby se stal svobodným a mohl se seberealizovat. Na druhou stranu ale touží po jistotě a zakořeněnosti. Nemít moc znamená vystavit se nebezpečí záhuby, moc v rukách člověka znamená větší šanci na přežití. To koresponduje s teoriemi popsány výše, že malé dítě je na jednu stranu zcela závislé na matce, na straně druhé je díky uspokojování jeho potřeb matkou všemocné.

Otázka moci je v pomáhajících profesích převracena z různých stran. Každý pomáhající by si měl uvědomit, že jí disponuje, a měl by se naučit s ní zacházet. I proto je důležitá sebereflexe a zjišťování motivů k práci, kterou je uvedla již výše. Stupeň moci se podle Luhmanna (Poněšický, 2010) zvyšuje s větší možností svobodného jednání obou stran. Čímž míní to, že čím větší možnost má mocný se

prosadit, tím spíše ji využije. Platí to i pro ovládaného, čím větší měl možnost se prosadit, tím větší je i moc. Pokud se totiž i přes jeho alternativy nechá do určitého chování donutit, pak byla síla ovládajícího velká. Ovládaný přijímá omezení, za něž získává pocit jistoty a určitého vztahu a potřeby, které ovládající může poskytnout, nebo naopak odebrat. V tom hrají úlohu i nevědomé motivy, kdy je ovládající fascinován člověkem a chce s ním splynout na základě pocitů méněcennosti. Mocenský typ člověka slabost druhého vycítí (Poněšický, 2010).

Moc vzniká v interakci dvou lidí, v tomto případě mezi pomáhajícím a klientem. V pomáhajících profesích je klient do určité míry bezmocný už tím, že o něco žádá. Pracovník se stává mocný tím, že má prostředky k tomu požadavek do jisté míry naplnit. Moc pracovníka může být vymezena nepsanými normami společnosti, zákonnými předpisy či organizačním řádem určité instituce (Kopřiva, 1997). Podle zákona existují v pomáhajících profesích nutné prostředky, které jednají proti vůli klienta. Jedná se o situace, kdy si ani nemusejí uvědomovat, že svým chováním ubližují sobě nebo svým bližním. To zákon povoluje např. sociálním pracovníkům. Násilné prosazování některého z možných opatření s sebou nese také otázku moci, jejíž využití může pracovníkovi přinést vnitřní uspokojení (Guggenbühl- Craig, 2007).

Záleží na možnostech a způsobech poskytování pomoci, které tato mocenská pozice přináší. Mocenský systém vede k oboustranné manipulaci. Čím větší je pravomoc pomáhajícího, tím větší je tendence k ústupu a nedůvěře protějšku. Pokud pomáhající přebere kompetence v některých sférách života klienta, ochrání ho tím před újmou, ale současně ho i zneschopní (Kopřiva, 1997). V psychoterapii je nejvhodnější ovlivnit pacienta tím směrem, aby si své problémy uvědomil a sám zkusil najít východisko. Rozhodnutí se tím stává částí jich samých. (Poněšický, 2010).

Jeden z problémů nastává ve chvíli, kdy je moc pracovníkovi přidělena institucionálně a rozhoduje o věcech, které klientovi přinesou např. praktickou výhodu či újmu. To stěžuje interakci ve chvíli, kdy se má stát klientovi konzultantem ve vztahových a emočních aspektech jeho problému. V institucích, v nichž je moc přidělená, může klient vnímat rozhodnutí pracovníka jako útok na svou osobu. To i v případě, kdy se jedná o pravomoci, které bylo nutné vykonat. Nepříjemným situacím se lze vyhnout třeba tím, že pomáhající nebude propojovat situace pravomoci a pomáhání, administrativní úkony o klientovi lze přenechat kolegovi a nepříznivá

rozhodnutí o klientovi by se měl pokusit pomáhající brát vnitřně i navenek jako věc, která s osobním vztahem ke klientovi nesouvisí (Kopřiva, 1997).

Moc může klient pocítit v interakci i v případě, kdy se pro něj pomáhající pracovník stává autoritou, která ho řídí. Pomáhající si moc může nechat od klienta vnútit, může ji vyžadovat jako podmínku své pomoci a aktivně si ji brát. Pracovník je přirozeně autoritou v situacích, kde je po něm požadováno odborné vyjádření na základě jeho zkušeností a vzdělání. Pokud má ale s klientem řešit situace, které se vztahují k emocím či vztahovým záležitostem, je tato pozice spíše na překážku. Na některé životní otázky v podstatě odborné odpovědi nejsou. Neexistují účinné návody na to, jak s druhými lidmi manipulovat. Pomáhající by měl umět zrušit klientův postoj podřízenosti i tím, že dokáže přiznat, že na některou otázku nezná odpověď, a pokusit se ji hledat spolu s ním. Tato reakce na klientovu otázku nemusí být jednoduchá, jelikož druzí od pomáhajícího vedení často vyžadují. Jde o jeden z důsledků naší mediální komunikace, která lidem dává návody na vše, a oni je nekriticky přijímají. Je zásadní, aby si pomáhající pracovník uvědomoval, že vztahové a emoční problémy nejsou možné řešit rozumem a stejně by si měl uvědomovat i to, že nelze vyhovět nereálnému ideálu. Otázkou zůstává, na kolik klienta řídit a na kolik podporovat.

2.5 Hranice

Jak již bylo uvedeno v předcházejících kapitolách, fáze, kdy se dítě pokouší vymezit ze symbiózy se svou matkou, je pro něj velice důležitá. M. Mahlerová toto vymezení popisuje v separačně-individuačním procesu. Další krok k autonomii jedince se odehrává v období dospívání, kdy se opakuje dospělejší období vzdoru z druhého roku života. V tomto období se mladý člověk znovu snaží vymanit ze závislosti na blízkosti svých rodičů. Zrušení hranic je akceptováno v období zamilovanosti, kdy se člověk v určitém ohledu vrací zpět a na určitou dobu s druhým splyne v jednoho. Tento stav však netrvá dlouho a láska spojí tyto dva lidi dohromady s ohledem na jejich autonomii. Dalším akceptovatelným bezhraničním vztahem se stává mateřství, v němž se pozvolna dítě separuje od své matky. Vývoj člověka tedy směřuje od symbiózy přes samostatnost až k samotě (Kopřiva, 1997).

Určení a vymezení hranic je důležité i v pomáhajících profesích. Každý fungující celek je musí mít zřetelně vymezené. Pokud si je pracovník vymezit nedokáže, nastane problém, jelikož začne splývat s problémy svých klientů jako matka se svým dítětem. To zatěžuje jak pomáhajícího, tak celý vztah mezi ním a klientem. Pomáhající by měl mít určitý profesionální odstup, znečitlivění vůči klientovi, díky kterému dokáže být průvodcem lidem v těžkých životních situacích. Hlavní pomocí v těžké situaci je pro klienta vytvoření bezpečného prostoru, v němž si může uvědomit, jak situaci prožívá. Tím, že jeho těžké pocity v tomto prostoru dokáže pomáhající zachytit, získá klient do budoucna jistotu z těchto pocitů a nebude se jich muset už obávat (Kopřiva, 1997).

Jako jednu z důležitých vlastností, kterou by měl umět pomáhající pracovník disponovat, vidí Kopřiva (1997) asertivitu, což lze přeložit jako sebeprosazení. Ve srovnání s jiným chováním ji lze popsat jako obranu vůči manipulaci. Asertivní jedinec umí své požadavky dát najevo a dokáže si na nich trvat. Nestydí se o něco požádat či vyjádřit nesouhlas, současně s tím ale také umí být zodpovědný sám za sebe a nést vzniklé důsledky. Dalším způsobem, jak může být narušena hranice mezi klientem a pomáhajícím pracovníkem, je to, že se pomáhající k němu nechová tak, jako by byl autonomním jedincem. Nadměrná péče o klienta může být v konečné fázi spíše oslabující než přínosná (Kopřiva, 1997).

III. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktickou částí bych ráda navázala na část teoretickou. V té jsem se snažila poukázat na důležitost vývoje a zrání v životě člověka, na utváření identity a sebepojetí jako důležitého aspektu při tvorbě osobnosti. Dále zde byla popsána některá specifika, která se týkají pomáhající profese, jako jsou hranice, syndrom pomocníka, syndrom vyhoření, narcismus a moc.

V kvalitativním výzkumu bych proto chtěla na tyto poznatky navázat a zkoumat to, jak studenti psychologie a jiných pomáhajících profesí vnímají rozvoj sebeprožívání a osobnostního zrání. Pro svůj výzkum jsem neobjevila studii, která by se přímo tímto tématem zabývala. Proto výzkumné otázky vycházejí ze specifík důležitosti zrání osobnosti a jejího rozvoje sebeprožívání, v souvislosti s budoucí zodpovědností a nároků povolání pomáhajících profesí, které jsem uvedla v teoretické části práce.

1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem tohoto kvalitativního výzkumu je zjistit, jakým způsobem studenti pomáhající profese subjektivně vnímají svůj posun v oblasti sebeprožívání a osobnostního zrání. Dále by mělo z výzkumu vyplynout, jak se vnímání jejich profese během studia proměnilo a nakolik vnímají studenti posun motivace ke studiu oboru, který si zvolili. Výzkum by měl ukázat, zda student dokáže poznatky získané ve škole využít ve svém osobním či profesním životě.

Výzkum by měl odpovědět především na hlavní otázku:

Jakým způsobem studenti pomáhajících profesí vnímají svůj rozvoj sebeprožívání a osobnostního zrání během studia a jak se posunul jejich obraz ve vnímání budoucí profese?

Rozvinutí výzkumné otázky:

- *Na kolik vnímá student pomáhající profese svůj posun během studia v oblasti osobnostního zrání?*
- *Jakým způsobem se podle studentů během studia posunulo jejich prožívání sebe sama?*
- *Na kolik vnímá student pomáhající profese svůj vývoj motivace ke studiu resp. své budoucí profesi?*
- *Jakým způsobem se změnila představa studenta o náplni jeho profese?*
- *Do jaké míry student aplikuje teoretické znalosti získané během jeho studia na sebe, popř. své okolí?*

2. Charakteristika výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru proběhl mezi studenty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Kritériem pro výběr do souboru byla nutnost, aby student studoval třetí, tedy poslední ročník prezenčního bakalářského studijního oboru a to takového, který se svým charakterem dá zařadit mezi pomáhající profese. Tento výběr byl založen na předpokladu, že studenti třetích ročníků by již mohli mít vytvořenou představu o problematice, kterou se zde zabývám.

Výzkumný soubor tvoří šest respondentek ve věku 21 – 24 let. Reprezentují ho čtyři studentky Pedagogické fakulty oboru Psychologie, jedna studentka oboru Arteterapie a jedna studentka Teologické fakulty oboru Sociální a charitativní práce. Do vzorku jsou úmyslně zařazeny čtyři studentky oboru Psychologie, jelikož mým záměrem bylo zmapovat hlavně tento obor, z toho důvodu, že i já sama psychologii studuji. Příčina stoprocentního zastoupení žen ve výzkumném vzorku je pravděpodobně dána jejich vyšším zastoupením v oborech pomáhajících profesí, dále pak tím, že podmínkou zařazení studenta do výzkumu bylo studium třetího ročníku, kde byl počet mužů omezený. I přes kontaktování některých studentů mužského pohlaví jsem se nesečkala s ochotou rozhovor uskutečnit. V tabulce níže jsem popsala

výzkumný vzorek z hlediska základních charakteristik. Jména respondentek jsou v důsledku zachování anonymity změněna.

tabulka č. 1. Základní charakteristiky výzkumného souboru

jméno respondenta	věk	ročník	fakulta	aktuální studium	předchozí studium
Marie	24	3.	Pedagogická	Psychologie	VOŠ- Pedagogická- Speciální pedagogika
Kateřina	24	3.	Pedagogická	Psychologie	VŠ-Učitelství pro druhý stupeň ZŠ-Fr-Ov
Iveta	21	3.	Pedagogická	Psychologie	SŠ- Sociální péče a sociálně správní činnost
Věra	21	3.	Pedagogická	Psychologie	SŠ- Gymnázium
Veronika	21	3.	Teologická	Sociální a charitativní práce	SŠ- Sociální péče a sociálně správní činnost
Vlasta	24	3.	Pedagogická	Arteterapie	VŠ- Pedagogika volného času

3. Metoda sběru dat

Jelikož výstupem z mého výzkumu měl být názor studenta na to, jak se vztahuje k danému tématu, zvolila jsem kvalitativní metodu a to metodu rozhovoru. Pro sběr dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, jehož charakter umožňuje variovat jednotlivé otázky, na které oslovené respondentky odpovídaly. Otázky jsem se snažila zadat tak, abych je neomezovala ve výpovědi, pokud by se naskytla zajímavost, o které by se dalo mluvit. V jednotlivých okruzích jsem měla připravené otázky, které probandky měly navést k tématu, jehož problematika mě zajímala. Při jejich tvorbě jsem brala v potaz to, aby otázky byly co nejsrozumitelnější a snažila jsem se je tak i zadávat. Jejich seznam je zveřejněn na konci této práce jako příloha č. 1.

Otázky jsem většinou nekladla za sebou, snažila jsem se improvizovat ve smyslu navazování a reagování na to, k čemu se respondentky během rozhovoru dostaly. Pokud jsem přesně nerozuměla dané výpovědi, dál jsem se otázkami ujišťovala o tom, jak byla odpověď myšlena. Rozhovor vždy probíhal mezi mnou a jednou respondentkou. Pro setkání jsem vybírala místa, na kterých jsme nebyly rušeny. Šlo vždy o prázdné třídy na fakultách. Na počátku našeho setkání jsem každou

respondentku ujistila o naprosté anonymitě a získala souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon. Každé respondentky jsem se nejprve zeptala na věk a studovaný obor. Nahrávání jsem občas doplňovala ručně psanými poznámkami, pomocí nichž jsem zaznamenávala k jednotlivým otázkám to, co by nebylo možné později zjistit z reprodukováného rozhovoru na páse. Většinou šlo o záznamy, které se týkaly nonverbálního chování, jako třeba smích, slzy v očích, chvějící se hlas či somatický doprovod těla. Rozhovory jsem nahrávala během února tohoto roku. Každý z nich trval půl až tři čtvrtě hodiny, všechny byly pečlivě nahrány a uloženy.

4. Způsob zpracování dat

Při analýze rozhovorů jsem postupovala tak, že byly nejprve všechny rozhovory pečlivě převedeny z diktafonu do psané podoby, aby bylo možné rozhovory dále zpracovávat. Zvolila jsem metodu zakotvené teorie, a to otevřené kódování. Jde o metodu, kde jsou údaje rozebrány a složeny novým způsobem (Švaříček, 2007). Text je rozbit na jednotlivé části, jež jsou pojmenovány–kódovány. S těmito jednotlivými částmi textu jsem dále podle kódů pracovala tak, že jsem hledala v textu kategorie a podkategorie, do kterých bylo možné odpovědi–kódy zařadit. Do rozhovorů jsem barevně zaznamenávala postřehy a kódy jsem dále přejmenovávala, přepisovala a třídila do konečné podoby. Takto jsem postupovala u každého respondenta zvlášť. Poté jsem selektivně z rozhovorů vybírala shodné kategorie, které jsem v jednotlivých dialozích našla. Některé kódy nebylo jednoduché do kategorií rozdělit, jelikož se v mnoha případech překrývaly. Kódy a kategorie lze najít v příloze č. 2.

5. Výsledky

V této části práce jsou popsány kategorie a kódy, které byly v rozhovorech nalezeny. Kategorie jsou členěny podle jednotlivých výzkumných podotázek. Z množství kódů jsem k rozepsání vybrala pouze ty stěžejní a nejpodstatnější.

5.1 Výzkumná podotázka č. 1

Na kolik vnímá student pomáhající profese svůj posun během studia v oblasti osobnostního zrání?

5.1.1 Zrání osobnosti

Tři respondentky ze vzorku uvedly, že díky studiu se jejich vnímání sebe sama změnilo: „...subjektivně cítím, že mě psychologie formuje a snad dobře...uvnitř prožívám, že se něco mění...(...)...je fakt, když do toho člověk jde a chce se tomu věnovat...“ (Marie). U studentek psychologie se objevila odpověď, že se vnitřně cítí být psychologem.

Čtyři respondentky uvedly, že okolí (přátelé či rodina) jejich zrání osobnosti zaznamenalo: „...kamarádka mi říkala, že jí přijde, že od té doby, co studuju arte...(...)...je to hodně znatelný rozdíl...(...)...i věci, o kterých si s ní povídám, tak je to na tom hodně znát...(...)...i rodina to cítí, že dokážu líp pojmenovat a upozornit na to, kde je problém...(...)...pojmenovávat věci správně jménama a nebojím se toho...“ (Vlasta). Dvě z nich si myslí, že na nich jejich nejbližší změny nepozorují: „...nejsem si vědoma, že by mi někdo říkal, že pozoruje změny...“ (Kateřina). Ale sami respondentky podotýkají, že se jejich osobnost vyvinula a sami to subjektivně cítí.

Jedna z dotázaných také uvedla, že díky studovanému oboru na ni okolí nahlíží jinak: „...řekla bych, že jsem stoupla v ceně...(...)...všichni řeknou wow!...(...)...myslí si, že kouknu a vidím...“ (Marie).

5.1.2 Nedostatky, které studentky během studia pocítily

Studentky se také shodovaly v tom, že by sebereflexe měla být v rámci studia řešena více. Chtěly by mít možnost navazovat na semináře, ve kterých se sebezpoznáním zabývaly: „...že bychom se o tom měly dozvědět víc, protože já už jsem v tom udělala docela pokrok, ale pořád je spousta věcí, který bych si měla otevřít a čím bych se měla zabývat...(…)...já vím, že je to spousta času, ale asi by to mělo cenu do toho investovat...“ (Věra). Důležitost tedy přikládají těm předmětům, které byly sebezkušnostní. „Ohmatání a zkušenost sám se sebou by mohlo být v hojnější míře...“ (Marie). Studentky uváděly, že se pokoušely ze sebezkušnostních předmětů načerpat co nejvíce.

Dalším nedostatkem, nad kterým se studentky pozastavovaly, byl ten, že se v rámci studia nedozvěděly dostatečně o žádném sebezkušnostním výcviku. Dále se objevoval názor o představě větších nároků, rozhledu a hloubky informací v rámci studia.

Jedna ze studentek uvedla, že se v rámci praxe nesešla se supervizemi: „...jo, dělají se hodně, ale jakoby já si to nedokážu představit...(…)...my máme vlastně supervize ve škole...(…)...to mi taky vlastně hodně pomohlo v těch praxích...“ (Veronika). Respondentka dále uvádí, že na některých praxích spíše poznávala klientelu než samotnou náplň její budoucí práce, následně si však uvědomila, že se na praxi setkala s pracovníky, kteří nevhodně zacházeli s klienty díky tomu, že o nich měli jen teoretické znalosti.

5.2 Výzkumná podotázka č. 2

Jakým způsobem se podle studentů během jejich studia posunulo jejich prožívání sebe sama?

5.2.1 Vnímání posunu sebe sama

Všechny respondentky uvedly, že na jejich posunu sebeprožívání se podíleli hlavně pedagogové: „...je to nějaká souhra, shluk osobností a to, co přednáší, způsob...(…)...někomu jsem to věřila, že to má zažitý a ví, o čem mluví...“ (Marie).

Díky nim si studentky dokázaly uvědomit, kde mají „rezervy, kde výhody“. Oceňovaly hlavně pedagogy, kteří dokázaly nadchnout a učitele z praxe: „...*ten člověk toho má za sebou už hodně a každé den přichází do té práce a odbíhá sem, aby nám něco řekl a zrovna má něco z té praxe, což nám sdělí a je to přínosem...*“ (Veronika). Dále potom vnímaly prospěšný osobní přístup pedagogů, ke kterým se měly možnost „dostat blíž“.

V odpovědích se objevila i odezva probandky, která krom učitelů uváděla i ovlivnění skupinou, se kterou měla možnost studovat: „...*ale v rámci té arte mně přijde, že to hodně dělá i ta skupinová dynamika a řešení těch věcí s tou svojí třídou...(...)...že to vlastně funguje jako malá rodina a když je nějaký problém, tak se to dá s nima řešit...*“ (Vlasta).

Čtyři respondentky uváděly, že je formovaly sebezkušenostní předměty. Absolvování těchto předmětů jim přijde důležité vzhledem k nutnosti pomáhajících profesí uvědomit si sebe sama: „...*byly tam i předměty a semináře, který byly pro člověka jako takový strašně důležitý, že se naučil dívat jinak na sebe a jinak i na ostatní...(...)...jinak se chápat v nějakém prostředí, strašně to rozšířilo pohled člověka na sebe...(...)...do té doby byl člověk naivní, ale teďka, díky té arte je kritickejší...(...)...správně se zamejšlel nad sebou a nějakým způsobem to interpretoval...*“ (Vlasta).

Další názor, jež se objevil byl takový, že sebereflexe by měla být zvnitřněná součástí člověka. Pomáhající by měl být zvyklý sám se sebou pracovat a kriticky se na sebe dívat: „...*co mu jde, co ne, nějak se nad tím zamýšlet, protože tenhle člověk v pomáhající profesi prostě pracuje s lidma...(...)...stejně tak musí být i přísnější na sebe aby dokázal s těma lidma pak někam dojít a aby věděl, kde jsou jeho slabiny a aby s tím pracoval...*“ (Vlasta). Byl uveden i názor, že učit se sebereflexi by mělo být zahrnuto v rámci každého studia oboru pomáhajících profesí.

Jedna z respondentek uvedla, že nejbližší rodina její posun připustit nechce: „...*můj tatka bude vždycky lpět na tom, že jsem nespolehlivá, protože mu to dělá dobře...*“ (Věra). K ovlivnění posunu prožívání teoretickými předměty byl uváděn, jak ten názor, že se „teorie dá načíst“, tak zcela opačný, že: „...*nerozvíjelo mě to jen tam, když to říkal, ale i doma a potom jsem si to refletovala, co to ve mě probouzí ty jeho slova, co mi to říká...*“ (Iveta).

5.3 Výzkumná podotázka č. 3

Na kolik vnímá student pomáhající profese svůj vývoj motivace ke studiu resp. své budoucí profesi?

5.3.1 Možná ovlivnění k výběru profese

Pět respondentek ovlivnil k výběru profese předmět na střední, popř. jiné škole: „...ten předmět mě nasměroval k tomu, že se chci zabývat v životě prací s lidmi, ale nemělo to úplně jasnou formu...“ (Marie). Čtyři ženy uvedly, že se na jejich motivaci ke studiu podílel pedagog: „...uměl to podat...“ (Kateřina). Dvě ze vzorku uvedly praxi v rámci předchozího studia. Dále bylo i uvedeno ovlivnění místem, kde studentky studovaly už předchozí obor.

Čtyři z respondentek se hlásily na vysokoškolský obor ze střední školy, jejíž zaměření se zařazuje do pomáhající sféry: „...už jsem se pro tuhle cestu rozhodla v deváté třídě...(.)...takže v průběhu studia, jak jsem se učila a jaký byly ty předměty a hlavně ty praxe, tak jsem se utvrdila v tom, že tahle cesta je správná a tou chci jít a že mě snad tohleto bude jednou bavit dělat to natrvalo pořád...“ (Veronika). Dále probandky odpovídaly, že studium oboru byl přirozený vývoj: „...když jsem školu končila, nechtěla jsem ještě do práce, chtěla jsem psychologii zkusit a dostat se víc do hloubky...“ (Marie).

Ve výběru profese hrálo i podle jedné studentky rozšíření si obzorů, aby si mohla vybrat povolání, které bude chtít dělat. Dvě uvedly, že je k výběru profese vedlo i to, že obor má vysoký společenský status. Tři z respondentek uváděly, že se o svůj výběr profese musely v rodině hodně zasazovat: „...v naší rodině byli všichni stavaři, všichni předpokládali a chtěli, abych šla na stavárnu, ale já jsem prostě věděla, co chci...(.)...můj táta byl strašně proti a chtěl, abych šla na právníka, když už nebudu stavařka...“ (Věra).

5.3.2 Motivace, kterou si studentky uvědomovaly zpětně

Studentky uvádějí, že dostaly podnět o svojí motivaci ke studiu přemýšlet. Byl dán kantory a seminární prací, kterou v rámci sebezkušenostního předmětu psaly. Jedna studentka uvádí, že se ke svojí motivaci k výběru profese dostala i v rámci rozhovoru s některými spolužáky. Mezi důvody výběru profese se nejčastěji objevovaly motivy jako užitečnost, potřeba pomáhat, naplnění pocitu vnitřního uspokojení a seberealizace. Dvě probandky uvedly, že je kontakt a práce s lidmi naplňuje. Respondentky vidí v oboru smysl a jedna z nich uvedla, že si všimla, že k ní lidé mají důvěru a svěřují se jí. Dvě respondentky se shodovaly v tom, že si studium vybíraly s vidinou budoucnosti a uplatnění v profesi, shodně se objevovala i atraktivita oboru, stejně tak shodně odpověděly dvě ženy, že jim přišlo zajímavé sledovat lidské chování. Dalším motivem pro dvě z nich bylo splnění si snu obor studovat. Jedna z respondentek uvádí i to, že se pohybovala v patologickém okolí, které jí k výběru dovedlo. Dvě respondentky ze vzorku uvedly, že jim mohl být vzorem i rodinný příslušník, který v pomáhající profesi pracuje.

Studentky jsou si vědomy toho, že existují nevědomé motivy, které je k výběru profese vedly: „...a to že je moje implicitní motivace moje mamka, která trpí depresí, to mi řekla až zpětně Mazehoová při nějaký přednášce...“ (Iveta). Objevila se odpověď o důležitosti poznání svých nevědomých motivů: „...podle mě pracovníci v pomáhajících profesích kdyby došli k tomu, z jakých nevědomých motivů tu práci sami dělají, jaký nevědomý pohnutky je vedou, tak by to bylo výborný, protože tím člověk získá určité nadhled na sebe, na celou tu situaci...“ (Vlasta). V této oblasti se objevila odpověď jako motiv pro výběr profese zdravotní handicap: „...mě asi utvářelo to, že nemám zdravou ruku a nohu a ty lázně...(.)...kolem mě bylo moc lidí, lékaři, sestry, vychovatelky, děti...“ (Marie). Dále byl uváděn motiv potřeby poznat sama sebe: „...já myslím, že jsem neměla tu ideu nikdy, že bych chtěla vysloveně pomáhat lidem...(.)...mě jenom čistě zajímal ten obor...“ (Věra). K nevědomým motivům byly řečeny i teorie, se kterými se studentky příliš neztotožňovaly: „...na jednu stranu s tím souhlasím, protože to určitě člověk dělá i pro to, aby ho to nějakým způsobem uspokojilo...“ (Veronika), na druhou stranu vidí důležitost uvědomění si různých variant motivů. Jedna ze studentek o nevědomých motivech uvedla: „...asi jsem nedostala takovou pohnutku, abych o tom vůbec přemýšlela...“ (Kateřina).

5.4 Výzkumná podotázka č. 4

Jakým způsobem se změnila představa studenta o náplni jeho profese?

5.4.1 Vývoj obrazu o profesi

Odpovědi respondentek se týkaly i vývoje, kterým jejich představy o profesi prošly. Studentky uváděly, že na začátku studia byla představa o studiu nepřesná: „...*tak já se tam naučím těm lidem pomáhat, vždycky a ve všem...*“ (Marie). Jejich pohled se díky studiu ucelil, a to např. díky prošlé praxi: „...*vím mnohem líp, co psycholog dělá, předtím jsem si to nedokázala představit, ani z těch přednášek ne...*“ (Iveta). Jako další byl uveden názor, že se obraz profese spíše otevřel: „...*než aby se mi ujasňoval nebo zkonkrétnoval, tak se mi spíše rozmazává, protože je tam toho tolik, kolik by mě v rámci psychologie zajímalo, že je těžký si vybrat jen ten jeden směr a na něj se zaměřit...*“ (Věra).

Dvě z respondentek uvedly, že se jejich náhled na profesi během studia příliš nezměnil, podle jejich slov se jim rozšířily obzory, které o profesi měly: „...*teprve tady se dozvídáš, v čem všem je možné práci psychologa aplikovat, na čem všem se psycholog může podílet...*“ (Kateřina). Díky studiu si jedna z respondentek umocnila výběr profese vzhledem k tomu, že podobný obor vystudovala již na střední škole: „...*že tahle cesta je správná a tou chci jít a že mě snad tohle bude bavit dělat to natrvalo pořád...*“ (Veronika).

5.4.2 Možná úskalí pomáhající profese

Představa studentek o náplni jejich budoucího povolání obsahovala i zkušenosti a obavy ze situací z praxe či teoretických předmětů. Mezi tyto představy se vmísily i možná úskalí pomáhajících profesí. Studentky se nejčastěji pozastavovaly nad otázkou hranic s klientem. Dále se ve výpovědích objevuje téma důležitosti nalezení rovnováhy mezi lidskostí a profesionalitou. Dalším bodem úskalí si pojmenovaly samy respondentky jako nemožnost nechat problémy za zavřenými dveřmi: „...*bojím se, že v té rodině to budu přenášet na ostatní členy...*“ (Iveta).

Další obavy, které se objevovaly, byly z profesního selhání či přílišné ponoření se do profese: „...*i díky praxi, kterou jsme tu měli jsem zjistila, že nadšení je krásný, ale*

dokáže člověka i zničit...“ (Věra). Dalším společným znakem byl strach z emočního zvládnání budoucí profese: „...to co jsem slyšela od sester, co tam pracují, tak třeba někdo odsud musel odejít, protože to psychicky nezvládaly, kontakt s tou smrtí...“ (Veronika). Jako další shledávají respondentky důležitý pocit smysluplnosti odvedené práce, ale obávají se také možných porušení etických zásad pracovníka: „...taky může být ten problém, že oni nemusí pochopit, že je nemůžeš léčebně vést...“ (Vlasta). Dále pak vyvarování se řešení problémů v soukromí odborně: „...abych doma nebyla ta psycholožka..“ (Marie). Byl jmenován i syndrom vyhoření, který k úskalím pomáhajících profesí jasně patří.

Jako možnou prevenci jmenovaných úskalí viděly respondentky smysluplné trávení volného času. Dále pak umění potřeby odstupu od práce. Studentky uváděly uvědomění si vlastních možností: „...že bych třeba chtěla udělat mnohem víc, ale není to v mých silách...“ (Kateřina). Respondentky by se chtěly dále do vzdělávat, např. formou výcviku. Chtěly by dále poznávat sebe sama: „...protože se člověk pořád vyvíjí a nikdy se nepozná úplně“ (Kateřina). Chtějí se účastnit odborných konzultací a vzdělávat se i formou čtení literatury.

5.4.3 Uváděná specifika

Jako důležitou součást profese studentky uváděly i vlastnosti, kterými by měl pomáhající pracovník disponovat. Nejčastěji se objevovaly takové vlastnosti, jako je vstřícnost, důvěryhodnost, empatie, naslouchání, trpělivost a tolerance. Dále by se měl podle probandek umět v profesi člověk zdravě sebeprosadit a neměl by si některé věci brát osobně. Neměl by být moc přecitlivělý a měl by být emočně inteligentní.

Byl uveden i názor, že: „... nejde o vlastnosti, ale o správnou strategii využití těch vlastností, které člověk má...(...)...v tomhle případě je podle mě nejdůležitější, aby se každý ten člověk kterež takhle pracuje poznal a aby věděl, jaký ty strategie pro to, aby byl dobrej uměl používat...“ (Věra).

5.5 Výzkumná podotázka č. 5

Do jaké míry student aplikuje teoretické znalosti získané během jeho studia na sebe, popř. své okolí?

5.5.1 Užívání znalostí

Čtyři z respondentek se snaží teorie, které v rámci studia získaly ve svém životě užívat, popřípadě si je ověřovat pomocí pozorování. Používají ji například na svých blízkých: „...snažím se být podporou a oporou rodinným příslušníkům...“ (Iveta). Dále potom v situacích, kdy se dostávaly do interakce s člověkem, který pomoc očekával: „...mně se to stává i ve vlaku, že na mě úplně cizí člověk vychrlí všechny svoje problémy...(…)...já vím, že by se to možná nemělo, ale přijde mi blbý mu tam jenom pokyvovat a tak mu k tomu něco řeknu...“ (Veronika). Současně respondentka uvažuje nad tím, že by poznatky takto využívat neměla. Dvě respondentky se shodly v tom, že poznatky ve svém životě neaplikují: „...jo, pořád si říkám pravidlo, že rodina a přátelé se neléčí...“ (Marie). Uvedly, že jim někdy „jen něco proběhne hlavou“.

Jedna z probandek udala, že si je vědoma možnosti zneužití poznatků, které načerpala v rámci studia: „...třeba na brigádě jsem...(…)...věděla, jak jít a ty lidi přesvědčit, aby si tu věc koupily, ale asi nemám takový tendence tohleto dělat...“ (Věra). Jedna ze studentek popsala postup využívání svých poznatků. Nejprve je vyzkouší na sobě, dále je aplikuje na nejbližší okolí a díky tomu je může užít i na klienta přímo.

6. Diskuse

Tato část práce se zaměřuje na interpretaci nejdůležitějších výsledků výzkumu a jejich propojení s teoretickou částí. Dále zde poukážu na možné nedostatky provedeného výzkumu.

Rekapitulace výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu bylo rozšíření povědomí o tom, jak studenti pomáhajících profesí vnímají svůj posun v sebeprožívání a osobnostním zráním během studia a jakým způsobem se jejich obraz o náplni profese během studia mění. Dále pak, jak student vnímá svůj vývoj motivace ke studiu či profesi. Předmětem výzkumu bylo dále zjistit, do jaké míry je schopen student své teoretické poznatky získané ve škole aplikovat na sebe popř. své okolí.

Závěrem kvalitativního výzkumu praktické části bylo odpovědět si na hlavní výzkumnou otázku, která zjišťovala, *jakým způsobem studenti pomáhajících profesí vnímají svůj rozvoj sebeprožívání a osobnostního zráním během studia, a jak se posunul jejich obraz ve vnímání budoucí profese.*

Na první výzkumnou podotázku, která se týkala toho, nakolik vnímá student pomáhající profese svůj posun během studia v oblasti osobnostního zráním, respondentky jsou si vědomy, že je studium formuje a současně mění i jejich vnímání sebe sama. Studentky psychologie shodně odpovídaly, že se vnitřně už ve třetím ročníku cítí být psychologem. Studentky se pozastavovaly nad tím, že sebereflexe by měla být v rámci studia řešena více v oblasti praktických seminářů.

Na druhou výzkumnou podotázku, která se zabývala tím, jakým způsobem se podle studentů během studia posunulo jejich prožívání sebe sama, respondentky odpověděly, že je pro ně důležité sebepoznání. Významné jim přišlo vyzkoušet si, jak na ně poznatky zjištěné ve škole působí. Největší vliv na jejich sebereflexi během studia měli pedagogové a sebezkušenostní předměty. Na důležitost sebereflexe pomáhajícího pracovníka poukazuje už Freud (Růžička, 2020), který tvrdí, že se kvůli ní z pomáhajícího pracovníka stává někdo, kdo dokáže pomoci i druhým. Jedna z respondentek uvádí, že si díky nim uvědomila, kde má nedostatky a přednosti.

Schmidbauer (2008) uvádí, že by člověk měl vědět, kde má slabiny. Měl by je brát natolik vážně, aby zůstal ušetřen škodám a zhroucení jako následku za přecenění vlastního organismu.

Největší důležitost dávaly studentky pedagogům, ze kterých měly pocit, že dokážou nadchnout a vědí, o čem mluví. Dále pak těm s osobním přístupem a ke kterým se měly možnost studentky „dostat blíž“. Jedna respondentka uvedla, že ji krom pedagogů ovlivnila i skupina, se kterou měla možnost studovat.

Na třetí výzkumnou podotázku, na kolik vnímá student pomáhající profese svůj vývoj motivace ke studiu resp. své budoucí profesi, většina respondentek uvedla, že k výběru profese je motivoval pedagog na střední škole, popřípadě předmět, ve kterém psychologii probíraly. Jako pohnutka pro výběr profese byla uváděna potřeba pomáhat a být užitečná. Tyto motivy mohou být podle Říčana (2011) v pomáhající profesi nebezpečné, pokud si pomáhající není dostatečně vědom, co za nimi stojí. Uvádí, že je důležité mít alespoň v prvních letech služby za sebou někoho, kdo bude mít na práci pomáhajícího pracovníka náhled. O tomto motivu se zmiňuje ve své knize i Smékal (2009), který tvrdí, že většina studentů, kteří chtějí psychologii studovat, si nepřipouštějí, že jejich motivem ke studiu je poznání sebe sama, nikoliv pomáhat a být užitečný.

Jako další důvod výběru profese zazněla odpověď, že obor a profese je vnímána jako něco, kde se může člověk seberealizovat. Schmidbauer poukazuje na to, že mezi lidmi v pomáhající profesi často mezi uváděné důvody volby profese zaznívají podobné věty o smyslu pomahačské práce. Pomáhání je ale podle něj výsledek nevědomé obrany, nesouvisí s prožitkem smyslu. Pomocník si svět zužuje na pouhé pomáhání a vyhýbá se ostatním podobám prožívání (Schmidbauer, 2008). Motivem pro studentky mohli být i rodinní příslušníci, kteří jsou v období adolescence vzorem. Vágnerová (2005) uvádí, že se projevuje i míra rodinné identifikace to znamená, jestli adolescenti své rodiče akceptují jako vzor profesní role, nebo je alespoň ovlivňují svým postojem k budoucímu uplatnění.

Jako motiv profese se objevovalo budoucí uplatnění v profesi, atraktivita oboru, či zajímavost sledování lidského chování. Dalším motivem pro dvě z nich bylo splnění si snu obor studovat.

Studentky uvádějí, že ve škole dostaly podnět o svojí motivaci ke studiu přemýšlet, ať z řad pedagogů či ostatních studentů. Jsou si vědomy toho, že existují nevědomé motivy, které je k výběru profese vedly. Studentky přikládají poznání svých nevědomých motivů význam. Jedna respondentka uvádí jako svůj motiv zdravotní handicap, další vliv rodinným příslušníkem, který trpí depresí. Další motivací, byla potřeba poznání sebe sama, ale také poznání oboru jako takového. Jedna respondentka uvedla, že k výběru přispělo i patologické okolí, ve kterém se pohybovala.

Na výzkumnou podotázku číslo čtyři, jakým způsobem se změnila představa studenta o náplni jeho profese z výsledků vyplývá, že studentky vidí studium jako celoživotní proces. Kopřiva (1997) uvádí, že pomáhající profese není zaměstnáním, které si člověk „odbude a žít začne až po pracovní době“, jde o poslání, které člověka angažuje celého. Nejčastěji zazníval názor, že studentky k vnímání změny jejich profese přivedly praxe v rámci studia, kde si také mimo jiné mohly všimnout úskalí, která profese přináší.

Nejčastěji se pozastavovaly nad otázkou hranic s klientem. Profesionální odstup by si měl dle Kopřivy (1997) umět vyhradit každý pomocník, aby nedošlo ke splývání s klientem. Takový pracovník podle něj přináší do vztahu mezi ním a klientem zátěž. Neviděly problém jen ze strany klienta, ale i ze svojí. Předmětem obavy bylo to, aby nepožadovaly po klientovi více informací, než je potřeba. Motiv zvědavosti uvádí Říčan (2011) jako uspokojení člověka, který je sycen množstvím nedůležitých informací od klienta. Respondentky jmenovaly i možnosti, jak se úskalím vyhnout. Jmenovaly literaturu, výcvik a supervize. V tomto oboru supervize umožňují bojovat proti vyhoření, stejně dobře pomáhá i podporovat pracovníky v nalézání jejich profesionální role (Schmidbauer, 2008). Zazněla i odpověď o aktivním trávení volného času. Tímto chováním lze předejít syndromu pomocníka, mezi jehož hlavní příznaky Schmidbauer (2008) uvádí právě i nevyvinutý volný čas, soukromý život a nedostatek motivace. Dalším společným znakem pro dvě respondentky byl strach z emočního zvládnání budoucí profese. Kopřiva (1997) poukazuje na to, že díky každodennímu kontaktu s mimořádně těžkými osudy lidí mohou pomáhající cítit silné vyčerpání. Jedna respondentka uváděla, že se na své praxi ve škole setkala s odchodem pracovníků z domova pro seniory, jelikož se nedokázaly vyrovnat se smrtí. To komentuje také Schmidbauer (2008), který uvádí, že se dnes mnohem častěji se

syndromem pomocníka lze setkat v péči o staré a nemocné lidi. Obavou pro ni je i fakt, že by mohla profesně selhat. Kopřiva (1997) poukazuje na to, že na některé životní otázky nelze najít odbornou odpověď, kterou klient očekává.

Na poslední výzkumnou podotázku, do jaké míry student aplikuje teoretické znalosti získané během jeho studia na sebe, popř. své okolí, zaznívaly různé varianty odpovědí. Dvě studentky uvedly, že na rodinu a přátele své poznatky neaplikují a chtějí se vyhnout řešení partnerských problémům profesionálně, jiná z respondentek naopak podotýká, že se pomocí nich snaží svým rodinným příslušníkům pomoci. Jedna studentka je vědoma toho, že získané poznatky aplikuje nejprve na sebe, následovně na přátele a rodinu a nakonec tato cesta končí u klienta. Říčan (2011) uvádí, že pokud chce člověk pomáhat druhým, měl by znát sebe sama, znát svoje slabiny a teprve pak je schopen pochopit i druhé.

Nedostatky výzkumu

Jsem si vědoma některých nedostatků mého výzkumu, například toho, že by se teoretická část dala pojmout i jiným směrem a mnou zvolený obsah není vyčerpávající variantou možností. Záměrem teoretické části této práce ale nebylo podat vyčerpávající souhrn možných variant, ale jeden pohled do problematiky. V teoretické části jsem se snažila o základní informace, které by do problematiky vedly.

Co se týče nedostatků výzkumu, jsem si vědoma toho, že jsem do vzorku respondentů zahrnula pouze ženy. Tato situace byla dána tím, že jsem svůj výběr vzorku omezila na studenty třetích, tedy končících ročníků bakalářských oborů pomáhajících profesí. V těchto ročnících byl počet mužů buďto nulový, jelikož je v oborech pomáhajících profesí mužů méně, než v oborech např. technických, či muži, kteří byli výzkumu přístupní, nesplňovali podmínku pomáhající profese nebo končícího ročníku. Oslovení studenti, kteří podmínky splňovaly, nebyli ochotní na výzkumu spolupracovat.

Dále by se praktická část dala zkvalitnit zvýšeným počtem respondentů, stejně tak i rozšířením variant vybraných oborů, které by respondenti studovali. Výzkum by podal mnohem širší pohled na výzkumnou otázku a podotázky. Ale jelikož byl záměr více zmapovat obor Psychologie, který také studuji, byl větší počet studentů z tohoto

oboru úmyslný. To, že jsem sama studentkou psychologie, by mohlo také přinést určitá zkruslení, jelikož se v důsledku toho mohla získaná data posunout určitým směrem. Na druhé straně ale osobní vhlad do problematiky a znalost terénu mohou být pro výzkum přínosné.

Možné omezení výzkumu je způsobeno nezkušenosí tazatele. Ve své práci jsem se snažila postupovat podle mého nejlepšího uvážení a podle metodologické literatury, kterou jsem měla k dispozici. Dále pak mohlo dojít ke zkruslení výsledků v důsledku kvalitativní metody kódování, kterou jsem si vybrala. V ní jsou data subjektivně kategorizována a pojmenována a záleží na výzkumníkovi a jeho interpretacích. Chtěla bych zdůraznit, že jsem si vědoma toho, že výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu není reprezentativní a není možné ze zveřejněných závěrů zobecňovat, jelikož si studie tohoto typu ani takové ambice nedělá.

7. Závěry

Cílem práce bylo získat informace o tom, jakým způsobem studenti pomáhajících profesí vnímají svůj posun v oblasti sebeprožívání a osobnostní ho zrání. Jako dalším výstupem výzkumu mělo být zjištění, jak se vnímání jejich profese během studia proměnilo a na kolik vnímají svůj posun motivace ke studiu oboru. Dále pak mělo být zjištěno, zda student dokáže poznatky získané ve škole zužitkovat ve svém osobním či profesním životě.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že studentky pocítují, že je studium jejich oboru formuje. Respondentky díky studiu zaznamenaly posun ve vnímání sebe sama, stejně tak i ve svém chování. Dále bylo uváděno, že některé z nich vnímaly reakce okolí na jejich osobnostní vývoj. Oblast osobnostního zrání se neobešla bez kritiky studia, od kterého by respondentky očekávaly více možností sebezkušenosních předmětů, popřípadě návaznost na ty předměty, ve kterých měly možnost se v rámci této oblasti něco dozvědět. Studentky vnímají poznání sebe sama jako důležitou součást studia k profesi, na kterou se připravují. Uvádějí, že na jejich sebereflexi měly největší vliv pedagogové a sebezkušenosní předměty. Vzhledem ke specifickým pomáhající profese chtějí dále na sebereflexi pracovat v rámci dostupných možností jako jsou supervize či výcviky.

Studentky oborů pomáhajících profesí mají povědomí o jejich posunu motivace během studia. Uvádějí motivy, které převládaly při výběru profese, zmiňují se i o důležitosti poznat motivy nevědomé, o kterých se dozvěděly vlivem pedagogů či sebezkušenostních předmětů. Ne všechny probandky se ztotožňovaly s možnostmi nevědomých motivů, které jim byly předkládány. Respondentky připouštějí, že se jejich představy o náplni profese v průběhu studia změnily. Na počátku neměly přesnou představu o tom, co bude jak studium, tak profese obnášet. Během studia se některým z nich pohled ucelil, nebo se naopak otevřel.

Studentky se pozastavovaly i nad úskalími profese, nejčastěji pak nad otázkou hranic s klientem. Vyjmenovávaly obavy jako strach z emočního vypětí budoucí profese, z nadměrného stresu, strach z profesního selhání či nepřiměřené ponoření se do profese. Respondentky se snažily najít i způsob, jak je možné se s těmito nesnázemi vyrovnávat. Jako součást profese studentky uváděly i vlastnosti, kterými by měl pomáhající pracovník disponovat. Zmíněny byly vstřícnost, důvěryhodnost, empatie, naslouchání, trpělivost a tolerance, zdravé sebeprosazení, dále se objevil i názor, že nejde o konkrétní vlastnosti, ale o správné využití těch, kterými člověk disponuje. V podotázce o aplikaci získaných znalostí se objevily dva póly – snaha o využití poznatků nabytých v rámci studia ve vlastním životě, nebo naopak znalosti neaplikovaly. Zajímavou variantou bylo i ověřování si teoretických poznatků pomocí pozorování reálných situací, do kterých se dají teorie zasadit.

Kvalitativní výzkum ukázal různé spektrum nazírání na hlavní otázku, která se týkala vnímání rozvoje sebeprožívání a osobnostního zrání během studia, které lze zařadit do pomáhajících profesí a jak se posunul jejich obraz ve vnímání jejich budoucí profese.

8. Shrnutí

Práce se zabývá rozvojem sebeprožívání a osobnostním zráním u studentů pomáhajících oborů. Psychický vývoj osobnosti je složitý proces. Člověk prochází v dětství kritickými místy, ve kterých je vysoce vnímavý na určité vlivy, jejichž různé zpracování může vývoj dvou individuů zcela odlišit. Jak popsala teorie M. Mahlerové, od počátku vývoje člověka se utváří jedincova identita. Psychosociální teorie E. Eriksona tvrdí, že se naplno rozvíjí v období pozdní adolescence, které je pro její hledání charakteristické. V tomto období dochází jak ke změnám psychickým, tak k somatickým a sociálním. Sebepojetí je důležitým aspektem v tvorbě osobnosti. Je jím míněna reprezentace sebe sama, která je determinována prostředím a významnými druhými. Důležitou součástí zrání osobnosti v oblasti pomáhajících profesí je sebereflexe svého jednání, která je přirozenou formou vlastního sebepoznání. V každém lidském jednání lze najít nevědomé motivy, které jsou naší sebereflexi nedostupné. V oblasti pomáhajících profesí se neznalost vlastních nevědomých motivů může stát jak pro samotného pomáhajícího, tak pro potencionálního klienta nebezpečná. Mezi úskalí těchto profesí patří dále syndrom pomocníka, který je charakterizován jako neschopnost člověka projevit vlastní potřeby a city. Jedním z projevů syndromu pomocníka je syndrom vyhoření, který je definován jako vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů v důsledku péče o jedince, která nepřináší očekávané výsledky. Na počátku syndromu pomocníka stojí narcistická potřeba. Tento problém sebehodnocení vzniká na základě narcistického zranění a problémů ve vývoji jedince, v důsledku čehož se místo pravého „já“ vyvine „já“ falešné. Tato porucha je u pomáhajících pracovníků ohrožující, člověk s falešným „já“ může být nebezpečný nejen pro klienty, ale i pro sebe.

Jako další úskalí je v pomáhajících profesích popisována moc, kterou pracovník v interakci s klientem disponuje. Ta může být uskutečněna tím, že klient přichází s určitou potřebou, nebo je pomáhajícímu dána institucionálně. Každý z pomáhajících by si měl uvědomit, jakou mírou moci disponuje a jaké důsledky může jeho počínání mít. Stejně jako je v pomáhajících profesích řešena otázka moci, je důležitým aspektem těchto povolání i nastavení si hranic s klientem. Pokud k tomu ze strany pomáhajícího nedojede, dochází k zatížení celé interakce mezi ním a klientem.

Výzkumu praktické části je zaměřen na to, jakým způsobem studenti psychologie a jiných pomáhajících profesí vnímají svůj rozvoj sebeprožívání a osobnostního zrání a jak se posunul jejich obraz ve vnímání jejich budoucí profese. Tento cíl byl zjišťován na základě kvalitativního výzkumu, prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se šesti studentkami pomáhající profese. Pomocí metody zakotvené teorie otevřeného kódování a následným kategorizováním těchto kódů bylo odpovězeno na výzkumné podotázky. Z výsledků praktické části vyplynula značná variabilita vnímání osobnostního zrání a vývoje v oblasti sebeprožívání. Studentky shledávaly jako důležitou součást zrání jejich osobnosti sebereflexi, kterou považovaly za stěžejní v jejich budoucím povolání. Motivace, kterou studentky během studia uváděly, se do jisté míry s postupem studia proměňovala. Na počátku výběru profese byly uváděny motivy, které studentkám připadaly nezištné, s nabývajícimi vědomostmi a díky sebezkušenostním předmětům si studentky uvědomovaly i možnosti motivů nevědomých. Představa náplně budoucího oboru se některým studentkám s postupem času ujasňovala, jiným poskytlo studium naopak námět k přemýšlení o možném uplatnění své budoucí profese. Se získanými poznatky zacházely respondentky odlišným způsobem. Některé z nich se je snažily v běžném životě aplikovat, jiné se držely základních etických zásad.

IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALATÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach, 1991. 217 s. ISBN není uvedeno.

BRIMSTONE, R.; THISTLETHWAITE, J. E.; QUIRK, F. *Behaviour of medical students in seeking mental and physical health care: exploration and comparison with psychology students*. *Medical education*, 2007. č. 41, s. 74–83.

ČERMÁK, I. ; HŘEBÍČKOVÁ, M. ; MACEK, P. (eds.) *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. 315. s ISBN 80-86620-06-9.

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno, Doplněk, 1997. 381 s. ISBN 80-857565-70-5.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-606-3.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 225 s. ISBN 80-7178-367-6

FONAGY, P. ; TARGET, M. *Psychoanalytické teorie*. Praha: Portál, 2005. 400 s. ISBN 80-7178-993-3.

FREUD, S. *Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. 157 s. ISBN 80-86123-00-6.

GUGGENBÜHEL- CRAIG, A. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2007. 120 s. ISBN 978-80-7367-302-4.

HALL, C. S., LINDZEY, G., LOEHLIN, J. C., MANOSEVITZ, M.: *Úvod do teorií osobnosti*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladatelství, 2002. 510 s. ISBN 80-08-0338-3.

HARTL, P. ; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 774 s. ISBN 80-7178-303-X

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.

JEKLOVÁ, M. ; REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s., 2006. 32 s. ISBN 80-86991-74-1.

- JOHNSON, S. M. *Charakterové typy člověka*. Brno: Computer Press, 2007. 268 s. ISBN 978-80-251-1521-3.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80- 7178- 150-9.
- KOSOVÁ, M. Sebereflexe a péče o sebe jako prevence syndromu vyhoření. *Psychoterapie*, 2008, roč. 2, č. 3-4, s. 223-225.
- KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 239 s. ISBN 978-80-244-2314-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80- 7169- 195- X.
- MACEK, P. *Adolescence a čeští dospívající na přelomu století*. In SMÉKAL, V. ; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 523 s. ISBN 80- 85947- 83-8.
- MACEK, P. *Identita jako proces: Vývojový přístup a styly sebedefinování*. In ČERMÁK, I. ; HŘEBÍČKOVÁ, M. ; MACEK, P. (eds.) *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. 315. s ISBN 80- 86620-06-9.
- MAHLEROVÁ, S. M. ; PINE, F. ; BERGMANOVÁ, A. *Psychologický zrod dítěte*. Praha: Triton, 2006. 375 s. ISBN 80- 7254-722-4.
- MISCHELL, S. M. ; BLACK, M. J. *Freud a po Freudovi*. Praha: Triton, 1999. 312 s. ISBN 80- 7254- 029-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80- 85255-74-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80- 200- 0592-7.
- PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton, 2010. 226 s. ISBN 978- 80- 7387-378-3.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247- 174- 4.
- SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-312-9.
- SCHMIDBAUER, W. *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál 2008. 240 s. ISBN 978- 80- 7367-369-7.
- SMÉKAL, V. ; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 523 s. ISBN 80- 85947- 83-8.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2009. 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.

ŠIKL, J. Existuje jiná než neurotická motivace k profesi psychoterapeuta? *Adiktologie*, 2004, roč. 3, č. 3-4, s. 389- 393.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377s. ISBN 978-80- 7367-313-0.

PROCHASKA, J. O. ; NORCROSS, J. C. *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada, 1999. 479 s. ISBN 80-7169- 766-4.

RYCROFT, CH. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Praha, Psychoanalytické nakladatelství, 1993. 156 s. ISBN 80-901601-1-5

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. 467 s. ISBN 80-246- 0956-8.

VALÁŠKOVÁ, M. ; JEŽEK, S. *Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů*. In SMÉKAL, V. ; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 523 s. ISBN 80- 85947- 83-8.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

ŘÍČAN, P. Kdo chce pomáhat druhým, měl by rozumět sám sobě. Dostupný z <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=429>, 10. 4. 2011.

RYCROFT, CH. Kritický slovník psychoanalýzy. Dostupný z <http://www.iapsa.cz/rycroft/>, 10. 4. 2011.

V. PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Seznam otázek

Příloha č. 2: Otevřené kódování – identifikace kategorií

Příloha č. 1. Seznam otázek

- Když se podíváme do minulosti, před třemi lety sis dával/a přihlášky na VŠ, bylo to jen na tento obor, nebo i jinam? Pokud i jinam, co rozhodlo o tvé volbě?
- Přemýšlel/a jsi o důvodu, proč si vybíráš právě tento obor, nebo tě k tomu někdo navedl, třeba z rodiny?
- Mohl tě ovlivnit k tomuto výběru např. kantor –předmět na střední škole, kamarád, příbuzný, nebo událost ? Zajímá mě, jestli jsi potkala někoho ve svém životě, kdo měl na tebe takový vliv nebo tě okouzlil natolik, že sis řekla: „tak tohle mi půjde, tím se budu zabývat“
- Když se na svůj výběr budoucího povolání podíváš teď, napadá tě zpětně nějaký důvod, proč sis vlastně tenhle obor vybral/a? Něco co tě na střední škole nenapadlo?
- Pracuje někdo z tvé rodiny také ve sféře pomáhající profese?
- Když jsi nastupovala do školy, měla jsi určité představy o profesi, kterou chceš vykonávat, změnilo se to nějak během studia? Myslím tím, že sis upřesnila, co vlastně všechno ta profese zahrnuje? (laik X profesionál)
- Vybrala by sis toto povolání i dnes? Proč?

- Co myslíš, že by v budoucnu mohlo podpořit tvoje povolání, ve smyslu profesní orientace?
- Myslíš, že tvoje povolání má nějaká úskalí, jaká?
- Přemýšlel/a si o tom, zda by pomáhající pracovník měl mít určité vlastnosti, charakteristiky, myslíš, že se nějak liší od člověka, který nevykonává pomahačskou profesi?
- Změnil se tvůj náhled na tyto vlastnosti během studia, upřesnilo se něco, byl/a jsi v něčem naivní, bylo něco nepřesné?
- Když se něco učíš na zkoušku, napadají tě třeba s tím, co se učíš souvislosti? Řekneš si třeba: „jo, to jsem zažila, aha, tak takhle to je“?
- Stává se ti, že si vysvětlíš třeba chování některých lidí, které znáš v souvislosti s tím, co ses naučil/a ve škole?
- Myslíš si, že dokážeš poznatky získané ve škole, použít i na sebe?
- Ptají se tě přátelé, rodina na otázky, týkající se tvé profese? Nebo to děláš sám/sama od sebe?
- Změnilo se nějak nahlížení na sebe samu, nahlížení na tvoje okolí? Myslím tím, jestli když jednáš s člověkem dnes, ovlivňuje tvoje chování k němu tvoje profese?
- Do jaké míry si myslíš, že tě studium ovlivnilo, máš třeba nějakou zpětnou vazbu okolí? (změnily vztahy k tvým nejbližším?)
- Absolvoval/a jsi nějaký předmět ve škole, který tě hodně zaujal, ovlivnil? Čím?
- Dalo by se říct, že tě ovlivnil nějaký kantor? Jakým směrem? Popř. máš nějaký vzor?
- Napadlo tě někdy, že profese, kterou člověk vykonává, ho ovlivňuje i v jeho soukromí? Napadá tě, do jaké míry by se to mohlo stávat tobě?
- Co myslíš, že je důležité udělat, aby se to stávalo v co nejpříjemnější formě?

Příloha č. 2: Otevřené kódování – identifikace kategorií

Vnímání sebereflexe

rozvíjení sebereflexe konkrétním učitelem

konkrétní vzory, které jí ovlivnily

ovlivnění učiteli – vývoj

ovlivnění sebezkušenostními předměty

ovlivnění- skupinová dynamika

důležitost sebereflexe v předmětech

vnímání důležitosti rozvoje osobnosti

vývoj osobnosti

reflektování si doma poznatků ze školy

ovlivnění teoretickými předměty

obohacení konkrétním předmětem

Zrání osobnosti

změna náhledu na sebe, na svůj vývoj

vnímání posunu v osobnosti

okolí a jeho vnímání změny osobnosti

okolí vnímá změny- osobnostní změny

změna statusu díky oboru

cítí se být psychologem

reflexe studia

Nedostatky, které studentky během studia pocítily

pocit nedostatečnosti sebezkušenostních předmětů

kritika nedostatku sebezkuš. předmětů

kritika praxe

kritika pracovníků v zařízení na praxi a jejich vzdělávání

kritika rodiny výběru profese

pomoc přišla v supervizi

změna náhledu na obsah studia

Možná ovlivnění k výběru profese

výběr ostatních VŠ oborů také v pomáhajících profesích

vzory pro výběr studia

ovlivnění předměty na SŠ, praxi

nasměrování výběru profese z předchozí školy

logické vyústění výběru oboru

výběr oboru

výběr studia podle místa

nesouhlas rodiny s výběrem oboru

udržení si názoru před rodinou

postavení se za svůj sen

status oboru

další důvody výběru studia

ovlivnění výběru studia

umocnění výběru profese

Motivace, kterou si studentky uvědomovaly zpětně

reflexe nevědomé motivace od učitele
splnění si snu
motivy k vykonávání profese
původní motivace ke studiu
kalkulace s využitím oboru v budoucnosti
reflexe potřeby pomáhat
nevědomé motivy
reflexe motivace
vnímání existence nevědomých motivů
důležitost poznání svých nevědomých motivů
možný předpoklad pro výběr profese
teorie o nevědomých motivech

Vývoj obrazu o profesi

ucelení pohledu na profesi
změna náhledu na náplň profese
reflexe vnímání oboru při nástupu na studium
podložení očekávání oboru praxí
změna náhledu na obor
představa o oboru
uvědomění si budoucího zaměření díky praxi ve škole

Možná úskalí pomáhající profese

obavy z nezvládnutí profese
následek emočního nezvládnutí situace
emoční angažovanost na praxi

uvědomění si emoční zainteresovanosti
vnímání náročnosti profese
obavy v profesi
dovzdělávání v profesi
obavy z budoucnosti
představa o budoucím zvládnání zátěže
potřeba vidění smyslu a naplnění v profesi
předcházení úskalí
psychohygiena
setkání s realitou
úskalí profese
mlhavá představa o vykonávání profese
představa budoucnosti
důležitost vývoje a dovzdělávání
plánování seberozvoje

Uváděná specifika

vlastnosti PP

Užívání znalostí

aplikace teorie v praxi
aplikace poznatků na přátele
aplikace poznatků doma
přesvědčení o využitelnosti teorie
pochybnost o aplikaci v soukromý
přesvědčení o využitelnosti teorie
aplikace do reality