

Monika Punová, Jitka Navrátilová a kol.

Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience



muni
PRESS

muni
PRESS

PRAKTICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI OPTIKOU KONCEPTU RESILIENCE

MONIKA PUNOVÁ, JITKA NAVRÁTILOVÁ A KOL.

Masarykova univerzita
Brno 2014



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato publikace vznikla v rámci projektu OP VK s názvem „Inovaci bakalářských studijních programů k lepší zaměstnatelnosti“ s registračním číslem

CZ.1.07/2.2.00/28.0238. Tento projekt je spolufinancován

Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Více informací k projektu naleznete zde:

<http://www.fss.muni.cz/cz/site/struktura/projekty/inza>

Vědecká redakce Masarykovy univerzity:

prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc.

Mgr. Iva Zlatušková

Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.

Mgr. Michaela Hanousková

doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.

doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.

prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

PhDr. Alena Mizerová

doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.

doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.

Mgr. David Povolný

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.

prof. RNDr. David Trunec, CSc.

prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Recenzovaly:

doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

doc. PhDr. Eva Mydlíková, Ph.D.

© 2014 Masarykova univerzita

© 2014 Monika Punová, Jitka Navrátilová a kol.

ISBN 978-80-210-7337-1 (brož. vaz.)

ISBN 978-80-210-7759-1 (online : pdf)

OBSAH

Předmluva editorek.....	9
Souhrn	11
Úvod	15

**I. RESILIENČNÍ KONCEPT V SOCIÁLNÍ PRÁCI
A PRAKTICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ21**

MONIKA PUNOVÁ

Resilience aneb příznivý vývoj navzdory nepříznivým okolnostem	22
---	----

MONIKA PUNOVÁ

Posilování resilience v praktickém vzdělávání sociálních pracovníků.	41
--	----

**II. TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K PRAKTICKÉMU
VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ A JEJICH VZTAH K RESILIENCI....61**

JITKA NAVRÁTILOVÁ

„Evidence-based practice“ (praxe založená na důkazech) jako přístup posilující kognitivní kapacity studentů.....	64
---	----

JITKA NAVRÁTILOVÁ

Kompetenční přístupy jako nástroj rozvoje dovedností studentů	79
---	----

JITKA NAVRÁTILOVÁ

Reflexivní vzdělávání jako přístup posilující schopnosti studentů integrovat poznatky do praxe	101
---	-----

III. SPECIFICKÁ TĚMATA PRAKTICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ 129

MONIKA PUNOVÁ

Rizika ve vzdělávání studentů na praxi 130

ANNA JÍLKOVÁ

Role koordinátora praxí
při podpoře resilience ve vzdělávání studentů 145**IV. APLIKACE RESILIENČNÍCH PRVKŮ
VE VYBRANÝCH OBLASTECH SOCIÁLNÍ PRÁCE 159**

KATEŘINA KUBALČÍKOVÁ

Posilování resilience sociálního pracovníka
v kontextu komunitní sociální práce 160

STANISLAVA ŠEVČÍKOVÁ

Systemická sebezkušenost jako exprese respektu, krásy a užitku 178

ZDEŇKA DOHNALOVÁ

Využití prvků na silné stránky orientované sociální práce
a systemického přístupu při přípravě budoucích
sociálních pracovníků 201

Závěr 217

Summary 223

Věcný rejstřík 225

Jmenný rejstřík 229

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek č. 1: Silné stránky jedinců dle Saleebey.....	27
Obrázek č. 2: Klíčové prvky perspektivy zaměřené na silné stránky osob.....	33
Obrázek č. 3: Integrativní model „na důkazech založené praxe“	67
Obrázek č. 4: Subjekty praktického vzdělávání studentů sociální práce.....	132
Tabulka č. 1: Srovnání patologizujícího a posilujícího přístupu	29
Tabulka č. 2: Principy přístupu ke studentům u patologizujícího a posilujícího přístupu	30
Tabulka č. 3: Curriculum praktického vzdělávání zaměřené na ochranu studenta.....	49
Tabulka č. 4: Curriculum praktického vzdělávání zaměřené na nakládání se stresem	50
Tabulka č. 5: Curriculum praktického vzdělávání zaměřené na porozumění a interpretování organizační kultury a pracovního kontextu	51
Tabulka č. 6: Aplikace kompetence rozvíjení účinné komunikace	95
Tabulka č. 7: Typy komunitní práce.....	164

PŘEDMLUVA EDITOREK

Supervizím studentů sociální práce i pracovníků poskytujících sociální služby se věnuji více než deset let. Za tu dobu jsem prošla podobným vývojem jako Selingman. Zpočátku byly mé supervize zaměřeny na to, kde nastal problém, co k němu mohlo přispět, kdy došlo k něčemu podobnému... Obdobným způsobem jsem přistupovala ke svým klientům, kterými byli mladí lidé, které bychom dříve mohli označit jako delikventní, dnes jako rizikovou mládež. Jaký byl výsledek? Podobně, jako se Selingman cítil zavalen chorobnými jevy všude kolem, i já jsem měla pocit, že podstatnou rolí supervizora i sociálního pracovníka je věnovat se problémům. Až došlo u mě samotné k problému, a jak by řekla přední postava české sociální práce Libor Musil (2006), nastalo u mě dilema. Čím dál více jsem zjišťovala, že můj profesní život touto orientací na deficity „zešedl“, a co je podstatné, začínala se z něj vytrácet naděje. Vnímala jsem, že čím více se se svým studentem či klientem vnořím do problému, tím hůř tuto naději, ono „světlo na konci tunelu“, hledám. V té době jsem postupně začala objevovat teorii resilience, která na první pohled působila nenápadně a tak trochu jako z jiného světa. To, čím mne ale přesto zaujala, bylo její zacílení na sílu uplatnění pozitivního lidského potenciálu navzdory sebevíce deprimujícím okolnostem. Přesvědčení, že „světlo na konci tunelu“ existuje, i když je třeba zatím zcela zastřené.

MONIKA PUNOVÁ

Ve svém profesním životě jsem měla možnost jednak vyučovat sociální práci, ale také být i v přímé práci s klientem. Měla jsem tedy výhodu propojovat akademickou práci s reálnými problémy klientů, se kterými pracuji bezmála již dvacet let. Během těchto let jsem založila a pracovala v Občanské poradně, dostala jsem také příležitost pracovat s osamělými rodiči a dětmi, jež se ocitli bez přístřeší, a nakonec jsem věnovala své síly a schopnosti rodinám, ve kterých byly zanedbávány, popřípadě zneužívány či týrány děti. Na tomto poli jsem mohla nejenom kreativním způsobem využít všeho, co jsem studiem a zkušeností získala, ale musela jsem napnout všechny své schopnosti, abych pomohla svým klientům

řešit jejich obtíže. Počáteční nadšení a entuziasmus pro práci s nimi byl však vystřídán únavou a nepříjemnými pocity, jejichž původ mi nebyl vždy zcela znám. Postupem času jsem si uvědomovala, že zaměření se především na problémy při řešení obtížných životních situací klientů, se pomalu začalo stávat i mým přístupem k životu. Život se tak stával souhrnem každodenních problémů, se kterými jsem se musela vypořádat. Trvalo mi poměrně dlouho, než jsem si uvědomila, že právě tento pohled mne uvádí do určité unavenosti a znechunosti věnovat se klientům a rovněž ovlivňuje jak moji výuku, tak moji rodinu. Byla jsem si jistá, že pokud chci být upřímná k sobě i k lidem, se kterými žiji a pracuji, musím se začít dívat na svět z jiného úhlu pohledu. Novou optiku mi přinesla právě perspektiva silných stránek (Strength-based perspective), která se na řešení problémů dívá způsobem, který člověka motivuje a posiluje. V naději, že možná i pro jiné sociální pracovníky bude užitečné začít přemýšlet jiným způsobem o svém přístupu ke klientům a o identitě sociální práce, jsme pro Vás připravili tuto monografii a budeme rádi, pokud se Vám stane alespoň trochu užitečnou při tak náročné profesi, jakou sociální práce beze sporu je.

JITKA NAVRÁTILOVÁ

SOUHRN

Předkládaná publikace se zaměřuje na praktické vzdělávání sociálních pracovníků z jiného úhlu pohledu. Jejím východiskem je Strengths-based Perspective. Ta se opírá o základní předpoklad, že silné stránky klientů se stávají přirozenými zdroji, prostřednictvím nichž mohou dosáhnout požadovaných změn ve své obtížné životní situaci. V rámci perspektivy silných stránek, která v sobě zahrnuje řadu teoretických směrů a konceptů jsme se rozhodli v naší publikaci pracovat s *resilienčním konceptem*, který podporuje člověka (ať už se jedná o studenta, klienta či sociálního pracovníka) z hlediska jeho silných stránek a podporuje v něm jeho schopnosti zvládat nepříznivé životní situace.

Jednotlivé příspěvky jsou zaměřeny na ty aspekty vzdělávání, které podporují u studentů jejich resilienční schopnosti, díky nimž dokáží zvládat nároky praktického výkonu sociální práce. Resilience tak umožňuje „přežít navzdory nepřízni osudu“. Schopnost přežít se zdá být pro sociální práci v kontextu problémů, se kterými se v dnešní době potýká, více než aktuální. Na jedné straně umožňuje studentům zvládat nároky jedné z emocionálně nejnáročnějších profesí a na straně druhé může u studentů rozvíjet jejich schopnosti vyjednávat si svou roli a oborový respekt navzdory současné nejednoznačné identitě sociální práce v České republice.

Monografie se skládá ze čtyř tematických celků. V prvním je představen koncept resilience a historický vývoj jejího uplatnění, který směřoval od deficitních modelů směrem k sociální práci zaměřené na silné stránky jedinců. Čtenáři jsou seznámeni také s empirickými důkazy účinnosti tohoto konceptu při práci s klienty stejně jako v rámci vzdělávacího systému a naleznou zde rovněž implikace pro curriculum praktického vzdělávání. Druhý oddíl je zaměřen na vybraná teoretická východiska praktického vzdělávání prostřednictvím tří přístupů k praktickému vzdělávání – přístup založený na důkazech, kompetenční model a vzdělávání založené na reflexivitě. Na tyto přístupy je nahlíženo nejen z hlediska jejich předností a limitů, ale také z hlediska zacílení na silné stránky studentů. Je poukázáno na to, které schopnosti studentů tyto přístupy rozvíjejí a v čem mohou přispívat k rozvoji jejich resilienčních schopností. Následují kapitoly věnované specifickým tématům praktick-

kého vzdělávání. Jsou zde rozebrány možné rizikové činitele praktického vzdělávání studentů z hlediska ekosystémových úrovní a také je zde pojednána role koordinátora praxí na škole při podpoře resilience ve vzdělávání studentů. Poslední čtvrtý oddíl je zaměřen na aplikaci resiliencečních prvků v rámci výuky studentů a obsahuje kapitoly zaměřené na využití různých teoretických přístupů v rámci supervizí praxí studentů univerzitním učitelem.

Autorky předkládané publikace vycházejí ze svých letitých zkušeností supervizí studentů sociální práce Katedry sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně a své příspěvky doplňují konkrétními příklady ze své praxe. Kniha obsahuje možná doporučení pro ty, kdo se věnují doprovázení studentů sociální práce během jejich praktického vzdělávání.

Autoři:

PhDr. Monika Punová, Ph.D.

V sociální práci působí od roku 1996. Vystudovala sociologii, sociální práci a sociální politiku. Působí jako odborná asistentka na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU v Brně, kde je rovněž odbornou garantkou praxí a supervizí studentů. V rámci své praxe, výuky i výzkumu se věnuje resilienci v sociální práci s klienty, rizikové mládeži, sociálně právní ochraně dětí a sociálně vyloučeným rodinám. Stála u zrodu a působila v organizacích zaměřených na sociální práci s rizikovou mládeží – v občanském sdružení Lata a Ratolest a dále v občanském sdružení Klíč pro rodinu, dále pracovala jako sociální pracovnice ve Středisku výchovné péče Brno. Realizovala také terénní sociální práci v romských osadách na Východním Slovensku. Je certifikovanou supervizorkou, od roku 2004 poskytuje supervize individuální, skupinové i týmové v řadě organizací sociálních služeb.

Mgr. Jitka Navrátilová, Ph.D.

Je odbornou asistentkou na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU v Brně, kde se věnuje otázkám praktického vzdělávání v sociální práci, teoriím a metodám sociální práce a sociální práci s rodinou. Výzkumně se v poslední době angažuje v oblasti podpory sociálního fungování ohrožených rodin s dětmi. Rovněž se prakticky zabývá pod-

porou rodičovských kompetencí v zájmu zajištění co nejlepší péče pro dítě. Vede neziskovou organizaci Klíč pro rodinu, zabývající se podporou soudržnosti rodin s dětmi. Má dlouhodobé zkušenosti se supervizním vedením jednotlivců i organizací. Je rovněž profesionální koučkou.

Mgr. Anna Jílková

Vystudovala Fakultu sociálních studií MU v Brně, obor sociální práce. Po ukončení studia pracovala jako koordinátorka projektu Asistent do rodiny, ve kterém byla zapojena i jako studentka magisterského studia. Pracovala také jako sociální pracovnice – kurátorka pro děti a mládež. Poté působila jako koordinátor praxí na Fakultě sociálních studií, kde je také v současnosti studentkou doktorského studia.

PhDr. Kateřina Kubalčíková, Ph.D.

Na Fakultě sociálních studií Masarykovy university v Brně vystudovala obory sociologie, sociální politika a sociální práce, zde také absolvovala doktorské studium v oboru sociální politika a sociální práce. V současné době působí na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU jako odborná asistentka a jako výzkumná pracovnice v brněnské pobočce Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí. V rámci pedagogické činnosti zajišťuje výuku a dále je odborným garantem praxe a supervize pro zahraniční studenty. Výzkumné aktivity zaměřuje na problematiku sociálních služeb zejména služeb pro seniory, vytváření systému sociálních služeb na místní a regionální úrovni a v posledním období také na problematiku dávek sociální pomoci. V praxi se dlouhodobě věnuje rozvoji metody komunitního plánování při vytváření místních sítí sociálních služeb. Působí jako členka expertních a poradních týmů pro instituce státní správy a samosprávy na centrální, regionální i lokální úrovni.

Dipl.- Theol. Univ. Stanislava Ševčíková, Ph.D.

Pracuje jako odborná asistentka na katedře sociální politiky a sociální práce na FSS MU v Brně. Výzkumně i pedagogicky se zabývá teoriemi a metodami sociální práce, především systemickým a narativním přístupem, existenciálním přístupem a logoterapií a krizovou intervencí, dále se věnuje supervizi a tématům souvisejícími s pomáhající prací s lidmi. Působí také jako psychoterapeutka a supervizorka.

Mgr. Zdeňka Dohnalová, Ph.D.

Vystudovala religionistiku a pedagogiku na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně (Mgr.) a titul Ph.D. získala v oboru sociální politika a sociální práce na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Zde také v současnosti působí jako odborná asistentka. Profiluje se na kurzy filozofie a etiky v pomáhajících profesích, odborné praxe a supervize a thanatologie. Externě vyučuje na Vyšší odborné škole sociálně právní Evangelické akademii v Brně. Je certifikovanou supervizorkou, předsedkyní správní rady obecně prospěšné společnosti Jinej svět zaměřené na pomoc dětem a mladým lidem po úmrtí blízkého člověka a spolupracuje rovněž s Dlouhou cestou, o. s., nabízející podporu rodičům po úmrtí dítěte.

ÚVOD

Diskuse o vzdělávání sociálních pracovníků velmi často vzbuzují určitou míru emocí. Je to dáno také tím, že způsob, jakým jsou sociální pracovníci vzděláváni, má přímý vliv na to, jak budou později přistupovat k lidem, kteří se na ně obrátí s žádostí o profesionální pomoc. Vzájemný vztah mezi vzděláváním a povahou výkonu sociální práce je tedy velmi těsný a ukazuje, že v rámci přípravy na výkon sociální práce nejde v žádném případě pouze o předávání určité „instrumentální řemeslnosti“, ale že rovněž vstupujeme do prostoru, ve kterém se se stále větší naléhavostí vynořují otázky týkající se hodnot, povahy a identity sociální práce. Je poněkud znepokojící, že po více než dvaceti letech, kdy se u nás znovu začala učit sociální práce, není stále jasné, čím sociální práce je, stejně jako není zcela zřejmé, co je její doménou (Chytil, 2007; Navrátil, Navrátilová, 2008; Punová, 2012; Matulayová, Musil (eds.) 2013; Musil, 2013). Domníváme se, že otázky týkající se odborné přípravy sociálních pracovníků, identity oboru a jeho postavení ve společnosti jsou spojitě nádoby, jejichž obsah se vzájemně prolíná a ovlivňuje. Z tohoto hlediska je na místě, abychom svou pozornost zaměřili k tomu, zda forma a obsah vzdělávání sociálních pracovníků vytváří prostor pro kvalitní přípravu na jejich budoucí praxi, stejně tak jestli vede studenty k porozumění a uvědomění si důležitosti jejich oborové identity.

Můžeme říci, že v průběhu oněch více než dvaceti let nastala řada změn týkajících se obsahu vzdělávání. Jestliže mezi významné otázky poloviny první dekády tohoto století patřily ty, které hledaly odpovědi na to, zdali mají být součástí akademického vzdělávání sociálních pracovníků i odborné praxe a případně jakým způsobem má být odborná praxe do vzdělávacích programů začleněna (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007; Navrátil, Šišláková (eds.) 2007; Navrátilová, 2010), v následujících letech se stále naléhavěji diskutují otázky související s identitou sociální práce a její institucionalizací ve společnosti.¹ Odborné diskuze o praxích přinesly změny v podobě důrazu na praktickou stránku výuky,

¹ Institucionalizace je chápána jako proces, ve kterém je určitý vzor jednání a interakcí lidmi ve společnosti uznán jako přiměřený způsob zvládnání určitého problému, resp. uspokojování určité potřeby (Musil, 2013, s. 18).

jejíž nezbytnou součástí je její teoretická reflexe. V našem prostředí se tak ustálil pojem *praktické vzdělávání*, který zdůrazňuje propojení teoretické a praktické přípravy sociálních pracovníků (Navrátil, Šišláková, (eds.) 2007). Řadě škol se také podařilo vytvořit dobré zázemí pro výkon praxí, které umožňovalo studentům v rámci své odborné přípravy získat praktické zkušenosti u organizací, jež poskytují příklady dobré praxe. Domníváme se, že důraz na praktické vzdělávání ovlivnil nejenom obsahovou část vzdělávání, ale výrazným způsobem přispěl k přiblížení akademického světa reálným potřebám klientů a jejich vzájemnému obohacení a rozvoji.

Tyto změny však významnějším způsobem nepřispěly k odkrytí jasnějšího obrazu sociální práce, který by byl srozumitelný jak pro společnost, tak specificky pro ty, kteří se potýkají se zvládnutím nesnází ve svém sociálním fungování. Tuto hypotézu potvrzuje také Musil (2013), který uvádí, že „... dlouhodobé zúčastněné pozorování vede k domněnce, že pod označením sociální práce se v české společnosti legitimně a rutinně nabízí sociální služby a podpora příjmu“. Dá se tedy říci, že z hlediska vymezení oboru nenastala za tuto dobu žádná významnější změna.

Úvahy o identitě sociálních pracovníků se navíc začínají komplikovat i v tom, že vedle nejasnosti o obsahu jejich činnosti, se objevují i nejistoty ohledně toho, „jak“ mají sociální pracovníci s klienty pracovat. Metody, které se zdály být účinné v 80. a v 90. letech 20. století, ne vždy přináší klientům požadované změny a na hlavy sociálních pracovníků se snáší kritika týkající se neuspokojivého řešení sociálních problémů. Jedním z důvodů tohoto stavu může být „problematické“ zaměření sociální práce a tudíž i sociálních pracovníků. Zahraniční autoři přináší řadu důkazů o tom, že cílení pozornosti především na problematické stránky v životě klientů a práce s nimi, spíše znemožňuje klientům uspokojivě řešit jejich problémy (McMillen, Morris, Sherraden, 2004). Naopak metody zaměřující se na jejich silné stránky přináší spíše požadované změny a přispívají k lepší participaci klientů na řešení vlastních problémů (Saleebey, 2006). Našimi zahraničními kolegy stále častěji diskutovaná otázka, zda jsou účinnější metody zaměřující se na deficity, či na silné stránky klientů (Weick et al., 1989).

Touto monografií se připojujeme k diskusi našich kolegů o identitě sociální práce v postmoderních podmínkách v kontextu vzdělávání (Matulayová, Balogová, 2013; Musil, 2013). Do této debaty vstupujeme s tezí, že při vzdělávání, stejně jako při práci s klienty je zapotřebí využívat

především silných stránek. V obecné úrovni se opíráme o perspektivu silných stránek (Strength-based perspective), specificky pak o jeden z jeho teoretických zdrojů, kterým je koncept resilience. Vycházíme přitom z předpokladu, že vzdělávání sociálních pracovníků orientující se zejména na jejich silné stránky, je jedna z možností, jak studentům sociální práce filozofii silných stránek předávat. Naše práce hledá odpověď na specifickou otázku: **Jakým způsobem lze posilovat resilienci studentů prostřednictvím praktického vzdělávání?**

Resilienční koncept vidí člověka (ať už se jedná o studenta, klienta či sociálního pracovníka) z hlediska jeho silných stránek a podporuje v něm jeho schopnosti zvládat nepřízeň své životní situace. Ve svých příspěvcích se zaměřujeme na ty aspekty vzdělávání, které podporují u studentů jejich resilienční schopnosti, díky nimž dokáží zvládat nároky praktického výkonu sociální práce. Resilience tak umožňuje „přežívat navzdory nepřízni osudu“. Schopnost přežít se zdá být pro sociální práci v kontextu problémů, se kterými se v dnešní době potýká, více než aktuální. Na jedné straně umožňuje studentům zvládat nároky jedné z emocionálně nejnáročnějších profesí a na straně druhé může u studentů rozvíjet jejich schopnosti vyjednávat si svou roli a oborový respekt navzdory současné nejednoznačné identitě sociální práce u nás.

Předkládaná publikace se skládá ze čtyř tematických celků. První z nich uvádí čtenáře do problematiky lidské nezdolnosti. Monika Punová v ní představuje resilienční koncept. Nejprve uvádí jeho historický vývoj, který směřoval od deficitních modelů směrem k sociální práci zaměřené na silné stránky jedinců. Toto hledání tváře sociální práce, které lze stručně charakterizovat jako posun od slabosti k síle, se odráží i v resilienčním pojetí, které klade důraz na uplatnění lidského potenciálu tváří v tvář sebevíce obtížným situacím. Čtenáři jsou seznámeni také s empirickými důkazy účinnosti tohoto konceptu při práci s klienty, stejně jako v rámci vzdělávacího systému, a naleznou zde rovněž implikace pro curriculum praktického vzdělávání.

Druhá část směřuje k obsahu vzdělávání sociálních pracovníků, který je specificky zaměřen na vybrané teoretické přístupy praktického vzdělávání. Jitka Navrátilová nás seznamuje s přístupem založeným na důkazech, na kompetencích a v neposlední řadě také s reflexivním způsobem vzdělávání. Každý z nich klade do popředí jiné aspekty související se vzděláváním studentů sociální práce. Ať už se jedná o zdůrazňování vědeckých poznatků souvisejících s praxí, či o rozvoj kompetencí v rámci

praxí, nebo o uplatnění reflexivní složky myšlení. Na tyto přístupy je nahlíženo nejen z hlediska jejich předností a limitů, ale autorka v nich především hledá zdroje rozvoje silných stránek studentů s poukazem na to, jak jednotlivé přístupy přispívají k rozvoji resilienčních schopností studentů.

A právě využití resilienčního konceptu v oblasti praktického vzdělávání studentů je věnován třetí oddíl. Začíná kapitolou o možných rizikových činitelích, s nimiž se mohou potýkat studenti na praxi. Jsou v ní rozebírána různá úskalí, s nimiž mohou být studenti konfrontováni v průběhu svých praxí, a to na různých ekosystémových úrovních. Tento ekosystémový pohled je také součástí další kapitoly, kterou Anna Jílková primárně zaměřuje na roli koordinátora praxí na škole při podpoře resilience ve vzdělávání studentů. Zároveň jsou zde zkoumány teoretické aspekty vymezení rizikových a protektivních činitelů resilience a možné strategie jejího podporování.

Poslední kapitola této monografie se zabývá aplikací resilienčního konceptu v rámci praktického vzdělávání. Snažíme se poukázat na to, jak lze resilienci využívat v různých typech praxe a supervizních seminářů (zaměřených na individuální, skupinovou a komunitní sociální práci). Kateřina Kubalčíková se zaměřuje na přípravu budoucích komunitních pracovníků. Na studenty realizující praxi orientovanou na skupinovou sociální práci se zaměřuje Stanislava Ševčíková, která klade do popředí systemickou sebezkušenost jakožto expresi respektu, krásy a užitku. Zdeňka Dohnalová pak na konkrétních příkladech ukazuje aplikaci přístupu zaměřeného na silné stránky optikou systemického přístupu. Její doporučení jsou zacílena na doprovázení studentů, jež se v rámci praxe věnují individuální sociální práci.

Akcentování silných stránek a posilování resilienčních schopností studentů chápou autoři této monografie jako jeden z nezastupitelných prvků vzdělávání, díky němuž budou studenti lépe disponováni pomoci svým klientům v uskutečnění pozitivních změn v jejich obtížené životní situaci. Domníváme se, že uplatňování resilienčního konceptu v rámci vzdělávání přispívá rovněž k rozvíjení oborové identity studentů. Vždyť právě nejistá identita sociální práce, stejně jako nejasná očekávání společnosti od sociálních pracovníků vytvářejí prostor pro uplatnění resilienčního konceptu, jehož silnou stránkou je hledání nových adaptačních mechanismů navzdory obtížnosti prožívaného. V tomto kontextu se domníváme, že resilience přináší nové možnosti pro hledání a objevování

identity oboru, stejně jako může nabízet řadu podnětů pro vzdělávání sociálních pracovníků.

Literatura:

- CHYTIL, O. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, roč. 8, č. 4, s. 64–71.
- MAROON, I.; MATOUŠEK, O.; PAZLAROVÁ, H. (2007). *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro praxi*. Praha: Karolinum.
- MATULAYOVÁ, T.; BALOGOVÁ, B. (2013). Education of social workers in Slovakia. In: MATULAYOVÁ, T.; MUSIL, L. *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues*. first. Liberec: Technical University of Liberec.
- McMILLEN, J. C.; MORRIS, L.; SHERRADEN, M.: Ending Social Work's Grudge Match: Problems Versus Strengths. *Families in Society*, 2004, č. 3, s. 317–325.
- MUSIL, L. (2013). Challenges of Postmodern Institutionalisation for Education in Social Work. In: MATULAYOVÁ, T.; MUSIL, L. *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues*. first. Liberec: Technical University of Liberec.
- NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.), (2007). *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Tribun.
- NAVRÁTIL, P. a NAVRÁTILOVÁ, J. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Časopis sociální práce / Sociálna práca*, 2008, roč. 8, č. 4, s. 124–135.
- NAVRÁTILOVÁ, J. (2010). *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
- PUNOVÁ, M. (2012). Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno. *AULA, revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, roč. 20, č. 2, s. 48–61.
- SALEEBEY, D., (ed.), (2006). *The Strengths Perspective in social work practice* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- WEICK, A., RAPP, C. A., SULLIVAN, W. P., KISTHART, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social Work*, No. 34, s. 350–354.

I. RESILIENČNÍ KONCEPT V SOCIÁLNÍ PRÁCI A PRAKTICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Hledání identity sociální práce a s tím spojené diskuse o podobě a charakteru vzdělávání, u nás trvají již více než 20 let. Což nás může vést k jistému znepokojení. Na jednu stranu sdílíme toto znepokojení, na druhou stranu vnímáme tuto ambivalentní situaci jako určitou výzvu. Vždyť řečeno biblickou a také resilienční terminologií: „*tam kde se rozhojnila slabost, právě tam se může uplatnit síla*“. O tom, co konkrétně může tato myšlenka znamenat, pojednávají kapitoly tohoto prvního oddílu. Jsou věnovány představení konceptu resilience, česky též překládanému jako nezdolnost, odolnost, houževnatost. Ta se může uplatnit v případech, když je člověk (či jiná entita, jako například student či vědní obor) vystaven zřetelným životním obtížím, které jsou před něj postaveny jako výzva, již by měl zvládnout.

Domníváme se, že právě nejistá identita sociální práce, stejně jako nejasná očekávání společnosti od sociálních pracovníků vytváří prostor pro uplatnění resilienčního konceptu, jehož doménou je hledání nových adaptačních mechanismů navzdory obtížným okolnostem. V tomto kontextu nahlížíme resilienci – může přinést nové možnosti pro hledání a objevování identity oboru, stejně jako může nabídnout řadu podnětů pro vzdělávání sociálních pracovníků. Některé z možných inspirací nabízí druhá kapitola tohoto oddílu, v níž jsou uvedeny výsledky vybraných výzkumů z oblasti praktického vzdělávání včetně možných doporučení pro posilování resilience v rámci praxe a supervize studentů sociální práce.

RESILIENCE ANEB PŘÍZNIVÝ VÝVOJ NAVZDORY NEPŘÍZNIVÝM OKOLNOSTEM

MONIKA PUNOVÁ

„Dávno předtím než nastaly prvohory, došlo k nejděsivějšímu globálnímu vymírání, které nemá v dějinách planety obdoby. Určitý typ cyanobakterií začal při fotosyntéze využívat jako zdroj elektronů vodu a jako odpadní produkt se začal do atmosféry uvolňovat kyslík. Postupem času bylo kyslíku stále víc a snad nějakou dobu kyslík reagoval se sloučeninami železa v mořské vodě a planeta „zrezivěla“, pak jej ale bylo čím dál víc a došlo ke genocidě všeho živého. Některé bakterie prchly do bezkyslíkatého útočiště, jiné zahynuly v největším vymírání v dějinách. Díky bakteriím je dnes atmosféra Země hořlavá a škrtnutá sirka vzplane, to vše v příkrém kontrastu se složením atmosféry na jiných planetách. Pak ale, jako už tolikrát, si jeden typ bakterií udělal z nouze ctnost a místo toho, aby jej kyslík zahubil, jej začal naopak využívat pro metabolické reakce. Z těchto alfa proteobakterií vzniknou mitochondrie člověka a díky nim můžeme i my s výhodou kyslík dýchat.“

Vácha (2011, s. 1)

Není náhodou, že úvahy o lidské nezdolnosti začínáme ve světě bakterií. Málokde v přírodě totiž nalezneme tak úzké spojení křehkosti s houževnatostí. Známy český molekulární biolog a genetik Marek Vácha (2011) o nich hovoří, že jsou na Zemi od jejího počátku a jakožto skupina nikdy nevymřely. Přestože některé z nich žijí věčně, jiné zahynou v důsledku žáru, antibiotik či dlouhodobého nedostatku vody. Jsou typickým příkladem toho, že přežít lze kdekoliv. V horkých pramenech, v extrémně slaných prostředích, ve velkých hloubkách i v pronikavé radioaktivitě. Nelze se divit, že Vácha hovoří o fungování bakterií jako o „světě fantasy“.

Pozorování bakterií, které si umí udělat z nepřítele přítele a z jedu nepostradatelnou součást metabolismu nás přivádí k úvahám nad „příznivým vývojem navzdory nepříznivým podmínkám“. Tyto úvahy nejsou pomáhajícím profesím včetně sociální práce neznámé. Dospěla k nim postupně prostřednictvím poměrně radikální změny pohledu, jež spočívala v nasměrování zájmu od rizika k činitelům, jež mají v sobě posilující

potenciál. Jak se totiž ukázalo, původní deficitní modely vedly z hlediska sociální práce ke zcela nevhodným jevům jako je například medikalizace, zdůrazňování slabých stránek jedince, či podpoře naučené bezmocnosti.

Hledání tváře sociální práce aneb od slabosti k síle

Za upření pohledu na slabé stránky člověka vděčí sociální práce především psychodynamickým vlivům, jež do ní pronikaly. Nejvíce to bylo patrné ve 30. letech 20. století. Na tuto skutečnost upozorňují Weick a kol. (1989), podle nichž sociální práce v tehdejší době usilovala o to, aby získala vyšší status v rámci pomáhajících profesí právě tím, že do svých intervencí inkorporovala Freudiánské myšlenky.² Nelze pochybovat o tom, že psychoanalýza poskytla sociální práci silný konceptuální rámec a v neposlední řadě mohla pozdvihnout prestiž sociálních pracovníků mezi pomáhajícími profesemi. Jaký byl ale výsledek pro klienty? Pomohlo jim, když jim sociální pracovník provedl hloubkovou diagnózu jejich problémů? Když se zřejmě dozvěděli, že jejich problémy v sociálním fungování se do značné míry odvíjí od jejich intrapsychických problémů a od vlivu jejich minulosti? Jak si později ukážeme v tabulce č. 1, toto pojetí sociální práce vedlo k tomu, že z klienta se stal „nositel problému“ a ze sociálního pracovníka „expert na jeho řešení“.

Již zmiňovaní Weick a kol. (1989) si všímají i dalších aspektů souvisejících s kontraproduktivností deficitních modelů. Podle nich vedly u klientů k depresi v důsledku toho, že byli vedeni k myšlence, že nejsou schopni zvládat svou situaci. Rovněž jim neprospívalo, že byli izolováni od ostatních, kteří daný problém neměli k těm, jež byli jeho nositeli. V neposlední řadě klienty stigmatizovala skutečnost, že označení „problému“ bylo vnímáno jako jejich selhání. Sama intervence pak byla zacílena spíše na překonání nedostatku, jež byl jádrem problému, než na zhodnocení pozitivních vlastností a možností. Intervenci pak přirovnávají k ambulantní ordinaci, kam lidé přijdou se svým problémem,

² Podle Van Breda (2001, s. 197) mohlo být pro sociální pracovníky výhodné pracovat s patologickými stránkami klienta. Vedle toho, že zvýšili svůj status mezi ostatními pomáhajícími profesemi, měli k dispozici jasně dané nástroje pro posouzení a následnou intervenci. Tento stav bohužel může někdy přetrvávat dodnes, když „sociální pracovníci často postrádají konceptuální a profesní nástroje pro posouzení silných stránek klienta či pro intervenci za účelem podpory resilience u svých klientů“.

který je řešen. A právě dominance těchto deficitních modelů byla podle Seleebeby (2000) impulsem pro vznik a rozvoj praxe založené na silných stránkách (Strength-based Practice) a na resilienci.

Na skutečnost, že zaměření na silné stránky člověka není v sociální práci zas tak novým tématem, upozornila mimo jiné Norman (2000). Podle ní byl ale tento pohled v minulosti upozaděn díky tomu, že sociální práce byla fascinována tzv. třemi D: dysfunkcí, deficitem a nemocí (disease). Tato situace se ale stávala neúnosnou a postupně se profesionální praxe začala zaměřovat více na strategie zvládnání než na riziko, více na otázku možností než na fatalismus a více na blaho a sebeuzdravující mechanismy než na nemoc a znevýhodnění.

A tak jsme nejen v sociální práci, ale také v dalších pomáhajících profesích zhruba od 80. let 20. století svědky radikálního obratu od původního zaměření na deficitní, nezdělané patologické rysy osobnosti a jeho prostředí a na otázky spojené s podlehnutím těmto predispozičním činitelům.³ Od této doby dochází k obratu směrem k tzv. „posilujícím“ perspektivám, či perspektivám zaměřeným na silné stránky jedinců (Strength-based perspectives).⁴ Tento obrat se projevil i ve výzkumech.

³ Je skutečností, že v českém kontextu jsme oproti např. anglosaské sociální práci svědky pozvolnějšího vývoje v této oblasti (viz např. přístupy zaměřené na řešení).

⁴ Tuto skutečnost si můžeme názorně ukázat na vývoji, ke kterému došlo v rámci procesu posouzení v sociální práci. Názorně jej popisuje Sally Holland (2004), která jej zařadila do následujících etap:

A) Diagnostické pojetí

Jeho počátky souvisí s vydáním díla Social diagnosis od Mary Richmond z roku 1917. V duchu freudiánského klimatu byl kladen důraz na určení rizikových činitelů a na hledání diagnózy při řešení problému. V jeho rámci se v 60. letech dostalo na povrch téma týraných a zneužívaných dětí, lékař Henry Kemp spolu s kolegy přišli s pojmem „syndrom týraného dítěte“. Zneužívání chápali jako určitou nemoc s příčinami, symptomy, jež je potřeba identifikovat – diagnostikovat a poté léčit. V podobném duchu se nesl i proces posouzení v sociální práci – bylo potřeba nalézt příčiny, rizikové činitele a následně stanovit diagnózu nepříznivého stavu klienta.

B) Prediktivní pojetí

Jeho počátky byly v 70. letech 20. století a i zde byla ještě snaha o hledání rizikových činitelů, které vedly k týrání či zneužívání dětí. Nicméně jak se ukázalo, toto pojetí nebylo zcela dostačující a výzkumníci i praktici si začali klást otázku, zda je orientace na riziko dostačující.

C) Posouzení v širším sociálním kontextu

K jeho nástupu došlo o deset let později v souvislosti s tím, že v Anglii začalo docházet k úmrtím dětí v důsledku týrání a zanedbávání, přestože byly tyto děti vedeny v péči sociálních pracovníků. V důsledku pobouření veřejnosti byla situace analyzována, a jak se

Empirici si přestali klást otázku „Co se stalo špatně a proč tomu tak bylo?“ a spíše se zaměřili na zkoumání obranných sil v člověku, tj. zjišťovali „Proč se něco (špatného) nestalo, přestože k tomu byly z vnějšího pohledu podmínky?“⁵ (Punová, 2012c).

Zpočátku se sociální pracovníci zaměřovali na osobnostní kvality svých klientů (např. na „ego sílu“, plasticitu, schopnost přežít). Později se výzkum i praxe začaly obracet směrem k resilienční perspektivě, která sice nepopírá vliv osobnostních kvalit jedince (ať už vrozených či osvojených), ale vedle nich se také zaměřuje na parametry sociálně ekologického kontextu, v němž tito jedinci žijí.

Jak již bylo uvedeno, zastáncům původních deficitních modelů byla vytýkána patologizující optika, zaměření na slabé stránky člověka a na jeho problémy. Zastánci přístupu zaměřeného na silné stránky člověka vychází ze základního předpokladu, že pomocí pozitivní podpory, stavění na tom, co je v člověku silné, mohou lidé zvládat i velmi obtížné životní situace. S tímto pojetím se lze setkat například ve vzdělání (Cambone, 1994; Punová, 2013) či u zastánců pozitivní psychologie.⁶

ukázalo, hlavní problém spočíval v tom, že sociální pracovníci neměli přístup do rodin, tudíž jim chyběla celá řada informací. Také se ukázalo, že byla špatná koordinace mezi různými institucemi, pod které tyto děti spadaly. Tato zkušenost vedla ke komplexnějšímu posouzení i následným intervencím, které se nezaměřovaly jen na přítomnost činitelů rizikových, ale také těch, které působí v lidském životě posilujícím způsobem.

⁵ V českém kontextu tuto situaci výstižně dokládá Matějček (2005: s. 405): „*Dvacet let jsem (mezi jiným ovšem) vyšetřoval děti vyrůstající mimo vlastní rodinu, tj. v dětských domovech. Pak po dalších třicet let jsem se jednak více zabýval dětmi, které novou rodinu získaly, tj. dětmi v pěstounské péči a adopci, jednak dlouhodobým sledováním dětí vyrůstajících sice ve vlastních rodinách, avšak za nepříznivých či problematických psychosociálních podmínek. Tyto děti jsou dnes už dávno dospělé, mají své vlastní děti a dovedou se ve zpětném pohledu zamyslet nad svým dosavadním životem. Že mnohé z nich byly nepříznivými okolnostmi nepříznivě ovlivněny, je celkem samozřejmé. Vždy znovu nás však překvapí, že jsou děti, které vyrůstají za týchž nepříznivých podmínek, avšak negativně ovlivněny nejsou! Jsou „vzdorné“ vůči nepříznivým podmínkám – jsou „vulnerable but invincible“, jak by řekla paní Emmy Werner, žijící klasik studií o resilienci.“ Jen dodejme, že zkoumáním těchto „zranitelných, ale nepřemožených“ dětí v 50. a 60. letech Matějček se svými kolegy popřel aspekt přímých negativních následků časně psychické deprivace.*

⁶ Mezi zakladatele pozitivní psychologie patří Martin Seligman (2003), který byl původně psychopatologem. Postupně však zjišťoval, že během posledních šedesáti let byla psychologie zahlcena tématem duševních nemocí, zmírňováním stavů, které činí život člověka nešťastným, a naopak že v ní slabně tendence podporovat takové stavy, které činí život takovým, aby jej měl člověk chuf žít. Seligman se domnívá, že silné stránky člověka lze nejlépe využít nikoliv tehdy, když se mu daří, ale naopak v jeho těžkých chvílích života.

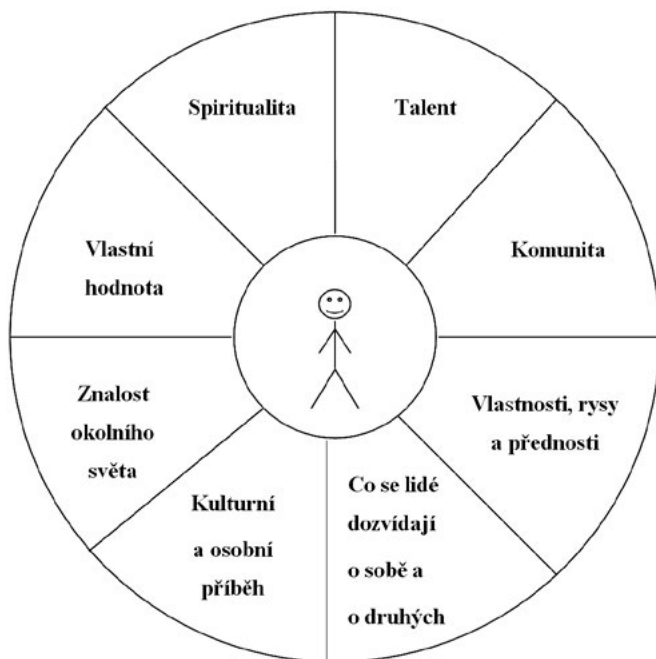
V sociální práci se uplatňuje především v rámci aplikace konceptu zaměřeného na silné stránky klienta a resilienčního konceptu. Resilienci lze charakterizovat jako koncept zahrnující četné dynamické vývojové procesy, díky kterým se člověk (či jiné systémy jako např. rodina, komunita, pracoviště, studenti sociální práce na univerzitě) adaptují a dobře fungují navzdory tomu, že jsou vystaveni signifikantním tlakům, a to v nich samotných nebo v prostředích, kde žijí. Jeho představení budou věnovány následující části. Nejprve ale charakterizují sociální práci zaměřenou na silné stránky jedince, protože ta je určitou „vstupní branou“ pro pochopení resilienčních principů. Vzhledem k tomu, že v české sociální práci se nesetkáme s jednotným označením tzv. Strength-based perspective/Practice, budu o něm hovořit jako o přístupu zaměřeného na silné stránky jedince/klienta, případně jej budu označovat jako tzv. posilující přístup.

Sociální práce zaměřená na silné stránky jedince

Mezi zakladatele a současného nejvýznamnějšího představitele tohoto směru patří Dennis Saleebey z Kansaské Univerzity. Jeho základním východiskem je přesvědčení, že ke klientům je potřeba přistupovat z hlediska jejich kapacit, talentů, schopností, možností vizí, hodnot a nadějí. Tento autor často odkazuje na výzkumy resilience, které by měly vést profesionály z řad sociálních pracovníků k tomu, aby věnovali pozornost kvalitám, rysům, zdrojům a přednostem, jež lidé využívají při zvládání těžkých situací života. Jak dodává, toto poznání je vlastní i perspektivě zaměřené na silné stránky lidí, která klade velký důraz na to, aby sociální pracovníci vycházeli ze základní skutečnosti, že *„...každý člověk bez výhrad má svá vnější a vnitřní aktiva, kompetence a zdroje...“* (Saleebey, 2000, s. 127). Na těchto zdrojích pak sociální pracovník staví svou intervenci.

Hovoříme-li o zdrojích, kapacitách, silných stránkách, pak podle Saleebey je lze nalézt v celé řadě oblastí lidského života, viz obrázek č. 1:

Obrázek č. 1: Silné stránky jedinců dle Saleebey



Zdroj: Saleebey (2006)

K rozpoznání těchto životních kladů slouží podle Saleebey (2006, 87) sedm základních oblastí otázek:

- 1. Otázky související s prožitím obtížné situace:** Co jste dělal pro to, abyste danou situaci zvládl? Co jste se během toho naučil o sobě?
- 2. Podpůrné otázky:** Na které lidi jste se mohl spolehnout? Kdo vám rozuměl, podpořil vás či vás povzbudil?
- 3. Výjimečné otázky:** Když se v životě daří, co je jiné?
- 4. Otázky zaměřené na možnosti:** Čeho chcete v životě dosáhnout? V co doufáte v souvislosti se svou budoucností či s budoucností vaší rodiny?
- 5. Otázky související se sebepojetím:** Čeho si u sebe vážíte? Co dobrého o vás říkají druzí lidé?

- 6. Otázky náhledu na současnost:** Jak vnímáte svou současnou situaci?
- 7. Otázky zaměřené na změnu:** Co je podle vás nezbytné pro to, aby se věci změnily? Co pro to můžete udělat?

Pochopitelně nelze přehlížet skutečnost, že lidské kapacity a schopnosti pro růst a řešení situace mají své limity. Z hlediska perspektivy zaměřené na silné stránky se předpokládá, že pokud člověk překoná nějakou obtíž ve svém životě, pak mu to může do budoucna pomoci, protože se z této situace poučí. A pokud je na něco v rámci tohoto pojetí kladen velký důraz, tak je to přesvědčení, že ať už je člověk v jakékoliv (i sebevíc obtížné) situaci, přesto má své vize, sny a naděje. A právě na ně by neměl sociální pracovník v rámci své intervence zapomínat.

Klíčovým pojmem v rámci tohoto přístupu je zmocnění (empowerment), ke kterému sociální pracovníci vedou své klienty. Konkrétně pomáhají jedincům, rodinám a komunitám vidět a využít své kapacity, zamyslet se nad pohledem, jakým na tyto kapacity pohlížejí, pomoci jim porozumět bariérám a omezením, jež jsou s nimi spojeny, podpořit jejich naděje a aspirace a také jim pomoci, aby zvážili své vnitřní a vnější zdroje pro zlepšení kvality jejich života (Cowger, 1994, Saleebey, 1997). Kritici tohoto přístupu poukazují na skutečnost, že neusiluje o komplexní posouzení reality člověka, že přehlíží jeho slabé stránky, že nereflektuje negativní prvky jeho přítomnosti či minulosti. Nicméně není tomu tak. Podstatou je přesvědčení, že stejně jako je reálný problém, tak jsou reálné i možnosti pro jeho řešení (ať už se jedná např. o zdroje na straně jedinců, či jejich prostředí).

Přístup zaměřený na silné stránky v praktickém vzdělávání studentů

Předností posilujícího přístupu je skutečnost, že jej lze aplikovat do různých sfér sociální práce, což platí i o vzdělávání studentů v praxi. Kládeme-li si otázku, jakým způsobem využít principy přístupu zaměřeného na silné stránky (zkráceně posilujícího přístupu) v rámci praktického vzdělávání sociálních pracovníků, pak je vhodné si tuto situaci přiblížit na příkladě rozdílů daných posilujícím anebo deficitním přístupem. V následující tabulce č. 1 uvádím srovnání těchto přístupů na příkladech

práce s klienty podle Saleebey (1996) a v následující tabulce č. 2 tyto principy aplikují na vzdělávací proces.

Tabulka č. 1: Srovnání patologizujícího a posilujícího přístupu

Patologizující	Posilující
Člověk je definován jako „případ, case“; symptomy přispívají k diagnóze	Člověk je definován jako jedinečný: rysy, talenty, zdroje přispívají k silným stránkám
Intervence je orientována na problém (problem focused)	Intervence je orientována na možnosti, schopnosti (possibility focused)
Úvahy klienta jsou interpretovány expertem a pomáhají při stanovení diagnózy	Úvahy klienta jsou základní cestou k poznávání a posuzování klienta
Praktik je skeptický k příběhu klienta	Praktik zná klientův životní příběh
Trauma z dětství je předchůdcem či prediktátorem patologie v dospělosti	Trauma z dětství není prediktivní; může aktivizovat či posílit jedince
Praktik klade do popředí léčebný plán, který sám sestavil	V popředí jsou aspirace rodiny, jedince či komunity
Expertem na život klienta je praktik	Experty jsou jedinec, rodina či komunita
Možnosti volby, kontroly, odpovědnosti a klientova vývoje jsou limitovány jeho patologií	Možnosti volby, kontroly, odpovědnosti a osobního vývoje jsou otevřené
Proces změny vychází ze znalosti a dovedností profesionála	Proces změny vychází z kapacity síly a schopnostech adaptace jedince, rodiny či komunity
Pomoc se zaměřuje na redukování dopadů symptomů a negativních osobních a sociálních dopadů jednání, emocí, myšlení či vztahů	Pomoc se zaměřuje na zisk ze sebepotvrzení a rozvíjení hodnot a zodpovědnosti jedince a tvorbu a nalézání členství v komunitě

Zdroj: Saleebey, 1996, s. 298 (upraveno, vlastní překlad in Punová, 2012c, s. 70).

Pojďme se nyní zamyslet nad tím, jak se může odrážet uplatnění těchto do značné míry dichotomických perspektiv v přístupu ke studentům sociální práce. Tyto úvahy nabízí následující tabulka.

Tabulka č. 2: Principy přístupu ke studentům u patologizujícího a posilujícího přístupu

<i>Patologizující</i>	<i>Posilující</i>
Student je pro vyučujícího „jeden ze studentů ve skupině“	Student je neopakovatelný jedinec se svými jedinečnými rysy, talentem, má své silné stránky, na nichž lze stavět
Učitel se studentem řeší problémové situace (problem focused)	Při supervizi se učitel zaměřuje na pozitivní potenciál studenta (possibility focused)
Výpovědi studenta jsou interpretovány učitelem a pomáhají při hledání řešení situace	Sebereflexe studenta jsou základní cestou k poznávání a posuzování dané situace
Učitel se zajímá pouze o problémovou situaci, se kterou přijde student	Učitel se zajímá o životní příběh studenta
Trauma z dětství ovlivňuje pozdější chování studenta	Trauma z dětství není prediktivní; může aktivizovat či posílit studenta
Učitel je při supervizi více direktivní, do popředí klade vlastní pohled na řešení situace	V popředí jsou aspirace studenta
Expertem na danou situaci studenta je praktik	Expertem na jakoukoliv situaci je student
Možnosti volby, kontroly, odpovědnosti a studentova vývoje jsou limitovány jeho patologií	Možnosti volby, kontroly, odpovědnosti a osobního vývoje jsou otevřené
Proces změny vychází ze znalosti a dovedností učitele	Proces změny vychází z kapacity síly a schopnosti adaptace studenta a charakteristik jeho okolí (např. zařízení praxe, rodiny, spolužáků)
Supervizor vede studenta k minimalizaci dopadů rizikových činitelů souvisejících s realizací praxe	Pomoc se zaměřuje na zisk ze sebepotvrzení a rozvíjení hodnot a zodpovědnosti studenta, tvorbu nalézání svého místa v zařízení praxe a také v celkovém postoji k budoucímu výkonu profese

Pokud bychom si chtěli jednoduchým způsobem přiblížit rozdíly mezi těmito přístupy například v rámci supervizní hodiny studenta, nabízí se jednoduchý příklad. S jistou mírou zjednodušení si tento stav můžeme ukázat na délce verbálního projevu supervizora. V rámci deficitního modelu bude supervizor vystupovat v roli experta hledajícího problém, jeho příčiny a řešení. Studentovi bude klást otázky zaměřené na to, v čem vnímá problém, vyslechne jej, zhodnotí danou situaci a následně stu-

dentovi předloží svůj pohled na věc. Je dost možné, že více verbálního prostoru bude mít supervizor, protože on je „znalcem situace“. V případě posilujícího přístupu bude supervizor více mlčenlivější a spíše bude studenta podněcovat k hlubší sebereflexi a podporovat jej v tom, aby své úvahy vyjádřil slovně. Otázky budou směřovány na pozitivní potenciál studentů i na pozitivní stránku sebevíce negativní zkušenosti související s praxí. Supervizor se bude řídit tím, že variabilita, intenzita a množství toho co je ve studentech a jejich prostředích uzdravující, může být značná.

Skrze posilující perspektivu k resilienci

Důvěra ve skutečnost, že každý člověk (či jiný systém, jako např. rodina, komunita) je predisponován ke zdravému vývoji a že lidé jsou vybaveni k tomu, aby tohoto zdravého vývoje dosáhli, je základní myšlenkou výše uvedené perspektivy zaměřené na pozitivní stránky. A právě tuto myšlenku má společnou s pojetím resilience, která spočívá v pozitivním vývoji navzdory sebevíce deprimujícím nepříznivým okolnostem.

Již zmiňovaný Saleebey (1996, 1997) se domnívá, že profesionálové mají před sebou velký úkol, jež spočívá v aplikaci principů posilující perspektivy do teorie i praxe sociální práce. Podle něj je zde potřeba takové praxe sociálních pracovníků, jež je: „...založena na myšlenkách resilience, vzchopení se, možnostech a změně.“ (Saleebey, 1996, s. 297). A jak jinde dodává: „*Na silné stránky zaměřená a resilienční literatura ukazuje, že sociální pracovníci se mohou učit od lidí, kteří prožili těžké situace jako například znevýhodnění, nemoc, morální úpadek, či zneužívání a dokonce z této situace v některých případech vyšli posílení. Sociální pracovníci potřebují znát kroky, které tito lidé podnikli, jaké procesy si osvojili a jaké zdroje k tomu využili.*“ (Saleebey, 2000, s. 127).

Svým způsobem je to úkol nový, protože paradigma zaměřené na silné stránky jedinců se začalo vynořovat teprve v předchozích třiceti letech. Řadu poznatků musí čerpat i z jiných směrů, mimo jiné z resilienční perspektivy, jejíž počátky můžeme datovat do 70. let minulého století (viz např. Holling, 1973; Murphy, Moriarty, 1976). Tuto skutečnost reflektují i Leadbeater, Schellenbach, Maton, Dodgen (2004), podle nichž právě celá řada výzkumů resilience pomohla charakterizovat mnoho základních aspektů působení procesů zaměřených na silné stránky jedinců.

Podobně jako Saleebey hovoří i Greene (2002), která se domnívá, že sociální pracovníci by měli usilovat o to, aby porozuměli způsobům, jimiž lidé pozitivně reagují na své nepříznivé životní situace, a také by měli usilovat o hledání způsobů, jak tuto znalost využít v rámci podpory jejich silných stránek a adaptačních mechanismů. Jak se ukáže v následujícím textu, právě aktivizace adaptačních mechanismů jedince navzdory prožívání zřetelné životní nepřízně je pro uplatnění resilience naprosto klíčovým prvkem.

Na vzájemné propojení těchto dvou myšlenkových směrů poukazuje i Pulla (2006, 2012), podle něhož přístupy zaměřené na silné stránky klientů podporují jejich resilienci. Tu pak charakterizuje skrze posilující optiku – jako možnost a schopnost jedinců usměrňovat svůj život s ohledem na jejich psychické, sociální, kulturní a fyzické zdroje, jež jim mohou pomáhat během krizí. V podobném duchu hovoří i Norman (2000), která uplatňuje na silné stránky zaměřený pohled při definici resilience – podle ní je podporována skrze využívání silných stránek klientů a zdrojů z prostředí.

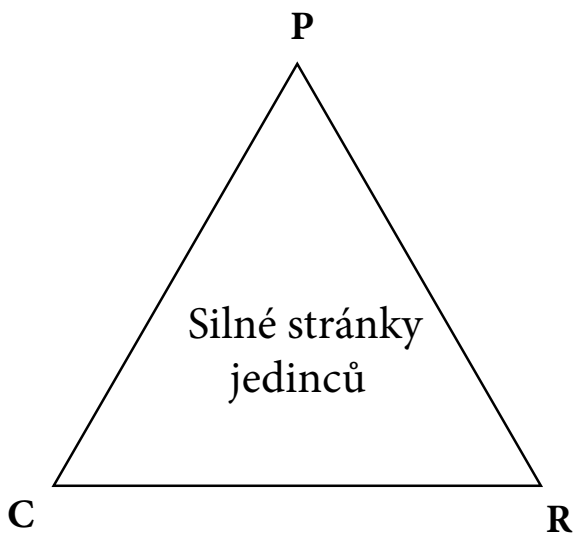
Zamýšlíme-li se nad dalšími aspekty, jež mají společné tyto dva přístupy, pak jich můžeme nalézt celou řadu. Hovoří o nich i Saleebey (2000), který je charakterizuje následovně:

- Lidé, kteří prožili nějakou těžkou životní situaci, z ní téměř vždy vyjdou posílení, protože mezitím dojde k rozvoji jejich pohledu na věc, kapacit, charakteristik či obranyschopnosti. Pohled do historie nám říká, že sociální pracovníci byli příliš uchvázeni různými překážkami a poraněními, deficity a bezútěšností.
- Přírozené zdroje jsou dostupné právě v takovém prostředí, které není zcela v pořádku, každé prostředí má svá aktiva.
- I když bychom vyšli z předpokladu, že lidé mohou během let prokázat určitou míru sebekritiky, sebezatravování, mohou mít negativní zpětnou vazbu od druhých lidí, mohou být vrozenými pesimisty, můžeme si být jisti, že v jistý okamžik svého života většina z nich pochopí, co je pro ně dobré.
- Každý člověk má v sobě vnitřní sebeuzdravující sílu.
- Pro uplatnění resilience, uzdravení, transformaci a regeneraci jsou důležité osobní, přátelské, podpůrné a dialogické vztahy.
- Pozitivní pohled do budoucnosti je z hlediska uzdravení a pomoci mnohem prospěšnější, než zabývání se neblahou minulostí.

- Každý člověk má určité talenty, kapacity, znalosti, dovednosti a zdroje, které mohou být využity při dosahování jejich vytoužených aspirací, řešení problémů a celkovém žití.
- Každé maladaptivní chování může být zárodkem uzdravení a sebeřízení situace.

Tyto výše uvedené skutečnosti pak Saleebey navrhuje znázornit do trojúhelníku, viz obrázek č. 2.

Obrázek č. 2: Klíčové prvky perspektivy zaměřené na silné stránky osob



Zdroj: Saleebey (2000, s. 129)

Vidíme, že jednotlivé vrcholy trojúhelníku zaujímají tři písmena, přičemž každé z nich symbolizuje následující charakteristiky:

- C – capacities (kapacity), competencies (kompetence), character (charakterové vlastnosti)
- P – possibility (možnosti), promise (nadějně přísliby)
- R – resilience (nezdolnost, odolnost), resources (zdroje), reserves (rezervy)

A jak k nim Saleebey dodává, úspěšná intervence by v sobě měla obsahovat všechny aspekty uvedeného trojúhelníku.

A právě představení resilienčního konceptu je věnována následující část. Jejím východiskem je v souladu s Norman (2002, s. 3) přesvědčení, že „...resilienci lze nahlížet jako základní vlastnost, koncept a proces, který ztělesňuje a operacionalizuje posilující perspektivu. Ve skutečnosti je resilienční úsilí pravděpodobně nejpřiměřenější způsob, jakým lze aplikovat posilující perspektivu do sociální práce“.

Resilience

Tato kapitola začala úvahou nad světem bakterií, které si dokáží udělat přítele z nepřítele a slabost proměnit v sílu. A právě toto spojení křehkosti lidského života s jeho houževnatostí, je ústředním tématem resilienčního konceptu. Ten totiž představuje procesy, které pomáhají člověku přežít jeho životní těžkosti. Lze si ji představit jako určitou projevenou schopnost obstát v bouři životních překážek. A co je podstatné, v jejím rámci nejde jen o pouhé přežití dané situace (její zvládnutí), ale také o zisk z této zkušenosti; člověk se na základě tohoto prožitku může stát více odolným a posíleným vůči budoucím bouřkám či dokonce vichřicím. Lze si to představit na příkladu výstupu na vysokou horu. Během cesty nahoru může dojít k tomu, že putující zjistí, že zapomněl mapu a ztratil se, a také mu dojde zásoba jídla a pití. A jak už to v horách bývá, může dojít k prudké změně počasí a našeho poutníka potká pořádná bouřka. S velkou pravděpodobností lze očekávat, že pokud tuto bouřku přežije, tak v budoucnu již do hor bez mapy a dostatečného vybavení nepůjde.

Při definici konceptu resilience lze mnohé vyčíst z původu tohoto pojmu, jež se odvíjí od latinského *resilio*, *resiliere*, což znamená skákat zpět, odskakovat, odrážet se. Resilience bývá v českém kontextu označována také jako nezdolnost, houževnatost, odolnost, nezlomnost, schopnost rychle se vzpamatovat a opakem je pak vulnerabilita (podlehnutí obtížným životním situacím)⁷. Vzhledem k tomu, že v českém odborném

⁷ Obsahově podobné jsou například: nezranitelnost (invulnerability), odolnost vůči tlaku (stress-resistance), otužilost (hardiness), adaptace (adaptation), přizpůsobení (adjustment), ovládnutí (mastery), plastičnost (plasticity), dobré nastavení osobnosti (person-environment fit), sociální odolnost vůči tlaku (social buffering) a sebeúčinnost (self-efficacy) (Punová, 2012b).

prostředí není konsensus ohledně jednotného českého termínu⁸, budu používat mezinárodní označení resilience.

Zatímco etymologicky lze resilienci charakterizovat snadno, těžší je to s definicí pojmu, protože není jednotná. Někteří autoři (jako např. Masten a kol., 1990; Fraser a kol., 1997) ji obecněji vnímají ve smyslu vyrovnání se s životem navzdory těžkostem, další výzkumníci (Werner, 1997; Norman, 2000; Masten, Best, Garmezy, 1990) o ní hovoří specificky ve smyslu procesu, schopnosti a výsledku úspěšné adaptace člověka navzdory nepříznivým okolnostem. Velmi zajímavé přirovnání nabízí Masten (2001: 235), která hovoří o počátečních výzkumech resilience: „*Zkoumání mimořádného nás přivedlo přirozenému.*“ Skutečně vyrovnání se s obtížnou životní situací se někdy může jevit jako něco, co jde až za hranici lidských možností⁹, nicméně podrobným a především dlouhodobým zkoumáním docházíme ke zjištění, že schopnost nezdolnosti je něco, co je součástí lidské přirozenosti.

V souvislosti s resiliencí lze pak hovořit o třech základních principech, ke kterým v rámci jejího uplatnění dochází:

1. příznivý vývoj navzdory nepříznivým okolnostem;
2. zotavení (recovery) z tohoto náročného prožitku;
3. poučení pro budoucnost, kdy si člověk zachová určitou způsobilost a zdatnost pro zvládání podobných obtížných situací.

V této publikaci **definujeme resilienci jako koncept, jež zahrnuje popis dynamických vývojových procesů, díky kterým se člověk (či jiné systémy jako např. rodina, komunita, pracoviště, studenti sociální práce na univerzitě) adaptují a dobře fungují navzdory tomu, že jsou vystaveni signifikantním tlakům, a to v nich samotných nebo v jejich prostředích.**

Vedle sociální práce o resilienci hovoří také např. v psychologii, psychiatrii, biologii, adiktologii, pedagogice a sociologii. Usilujeme-li o lepší pochopení tohoto konceptu, nabízí nám Norman (2000) jednoduchý

⁸ Přestože Matějček s Dytrychem (1998) upozorňují na její české ekvivalenty – odolnost, vzdornost, nezdolnost a houževnatost – ve svých dílech používají pojem resilience. Dále jej používají také Vágnerová (2004) a Šolcová (2009). U Jaro Křivohlavého (2001) se setkáváme s užitím pojmu nezdolnost.

⁹ Viz například zkušenosti lidí, kteří prožili přírodní katastrofy či holocaust. O uplatnění resilience „par excellence“ u zakladatele existenciální analýzy a logoterapie Viktora E. Frankla během jeho pobytu ve čtyřech koncentračních táborech viz Punová, Navrátil (2013).

příklad. Podle ní lze resilienci připodobnit k basebalové pálce či gumové pneumatice. Zatímco při nárazu do okna míč toto okno rozbije, narazí-li do basebalové pálky, pak se jí nic nestane. Podobně udeříme-li kladivem do keramické vázy, pak ji rozbijeme, kdežto při úderu do gumové pneumatiky se kladivo jen odrazí a pneumatika zůstane nepoškozena.

Na změnu pohledu od statického k dynamickému aspektu resilience poukázala Šolcová (2009, s. 10): „...resilience byla zpočátku (v 80. a 90. letech minulého století) koncipována jako osobnostní rys, který svého nositele predisponoval k adaptivnímu vývoji a k odolávání nepříznivým okolnostem. ... Postupně došlo k poznání, že k resilienci mohou přispívat faktory vně jedince a problematika resilience pokročila od původního statického modelu k modelu transakčnímu. Resilience se též v průběhu let stala sociálním konstruktem. ... Tato změna se též odrazila v terminologii. Původní, spíše statický termín (odolnost, nenáchylnost – invulnerability) byl postupně nahrazen termínem resilience, který již ve svém původním významu (pružnost) navozuje dynamický pohled. Nejpřesvědčivější důkazy pro tento pohled přinesly výsledky longitudinálních výzkumů, které ukázaly, že neúspěch v adaptaci se může po čase změnit v úspěch, a naopak.“

Podobně k tomu dodává Luthar (2003, s. 20): „Resilience není považována za individuální atribut jedince působící v izolaci, spíše je vnímána jako fenomén, hypotetický konstrukt, který je nezbytné odvodit z toho, že jedinec prokazuje kompetentní fungování navzdory tomu, že zakouší signifikantní těžkosti.“ Luthar tak upozorňuje na skutečnost, že je mylné hovořit o někom jako o „resilientním člověku“. Vzhledem k tomu, že resilience je označením obecných charakteristik, pak resilientním se člověk stává až tehdy, když tyto charakteristiky v dané obtížné situaci projeví. Podobně ji nelze vnímat jako nějaký povahový rys jedince, protože se jedná o projevenou adaptační schopnost v rámci daných životních okolností.

Jakým způsobem člověk na danou situaci zareaguje, tedy skutečnost, zda se u něj projeví či neprojeví resilience, se odvíjí především od spolupůsobení rizikových a protektivních (ochranných) činitelů. Považujeme-li resilienci za důsledek či projev dobré adaptace, pak mohou rizikové činitele tuto resilienci u jedince ohrožovat. Pod těmito rizikovými činiteli si můžeme představit život ve fyzicky, psychicky i sociálně deprimovaném prostředí, jako např. sníženou úroveň intelektu, vrozený zdravotní handicap, zneužívání v dětství, domácí násilí, užívání návykových látek, nezaměstnanost, vážná psychická nemoc rodičů atd. Tyto nepříznivé okolnosti či podmínky zvyšují pravděpodobnost problémů v adaptační

dráze a mohou představovat „zátěžové situace“. „*Neexistují obecné zátěžové situace, které by byly univerzálně platné pro všechny lidi. Jedinou univerzalitu lze spatřovat v tom, že jsou neopakovatelným individuálním atributem, charakteristikou člověka, jsou vlastní jen jemu. Platí zde, že stejné podněty (jako například nemoc, nižší úroveň rozumové a sociální inteligence) vyvolávají u jednotlivých lidí zcela odlišné reakce. Podobný mechanismus jako u těchto interních vlivů působí i u vlivů externích. I zde platí, že stejný impulz z environmentálního kontextu (např. extrémní chudoba v rodině, šikanování ze strany vrstevníků...) vede u každého člověka k jiným reakcím.*“ (Punová, 2012b, s. 98).

Jak je patrné z předchozího textu, činitelé protektivní mohou člověku při zvládnání nepřízně naopak pomáhat. Představují souhrn kapacit, možností, schopností, kvalit jedince a jeho prostředí. Lze si je představit jako určité „airbagy, tlumiče, nárazníky“ proti nepříznivým okolnostem, díky čemuž je „*adaptační dráha jedince lepší, pozitivnější, než by tomu bylo, kdyby tyto protektivní činitele nebyly v činnosti*“ (Matějček, Dytrych, 1998, s. 201). Jejich samotná existence nestačí, někdy nemusí být dostatečně silné, nedokáží tlumit a překonávat velkou zranitelnost člověka či obtížné nastavení jeho prostředí. Pak je vhodné usilovat o jejich lepší kultivaci a posilovat je. O obou typech činitelů budou pojednávat ještě další kapitoly.

Historie bádání v oblasti resilience nás vede k reflexi kritických míst tohoto konceptu. Na některé z kritik upozorňuje Novotný (2010). Patří mezi ně např. rozdílnost definic resilience a použité terminologie, dále otázky spojené s multidimenzionální povahou resilience a problémy spojené s dostatečností empirické validizace tohoto konceptu. V oblasti sociální práce se navíc potýkáme se základní skutečností, že tento koncept je déle a hlouběji ukotven v oblasti biologie, psychiatrie a psychologie, a v sociální práci teprve hledá své místo, což platí především o českém odborném prostředí. Nicméně jak dodává Novotný (2010, s. 74): „*I přes tyto problematické otázky se resilience ukazuje být platným konceptem, který vyžaduje spíše zpřesnění a definiční sjednocení, než zamítnutí.*“

Ostatně o to se pokouší i tato publikace. V kapitole věnované rizikovým činitelům praxe studentů jsou pojednány jejich možné negativní dopady na mikro, mezo a makro úrovni sociálního fungování studenta. Kapitola věnovaná posilování resilience u studentů poukazuje převážně na příklady možných protektivních činitelů. Je zde rovněž poukázáno na možné opodstatnění tohoto konceptu v praktickém vzdělávání sociálních pracovníků.

Tři výzvy pro sociální pracovníky

Úvahu o resilienci ukončuji tzv. třemi apely, jež adresovaly sociálním pracovníkům Corcoran, Nichols-Casebolt (2004). Podle nich by měli profesionálové z řad sociálních pracovníků v rámci svých intervencí reflektovat tyto tři výzvy:

1. Měli by porozumět, posoudit a intervenovat do stále více komplexnějších životních situací, jež se nalézají v rámci širokého spektra systémových úrovní.
2. Jejich zacílení by mělo být spíše na silné stránky klientů, než na jejich rizikové či patologizující charakteristiky.
3. Jejich intervence by měly být ukotveny v teoretických konceptech, jež byly empiricky testovány.

Jak je patrné z předchozího textu, tyto výzvy jsou s resilienčním konceptem ve shodě (viz také Punová, 2012b). V následující části uvádím argumenty pro toto tvrzení:

1. Jedním ze základních konceptů, z nichž resilienční perspektiva vychází, je ekosystémový přístup. Člověk (či jakýkoliv jiný systém, jako např. rodina, komunita, pracoviště, skupina studentů univerzity) je nahlížen holisticky. Základním předpokladem je skutečnost, že jedinec (či jiný systém) je součástí jiných systémů a že je v dynamické interakci s činiteli odlišných systémových úrovní. V rámci tohoto konceptu je sociální fungování člověka vnímáno nedeterministicky, je výsledkem četných interakcí mezi člověkem a jeho prostředím, a to na různých ekosystémových úrovních. Tyto úrovně můžeme ve shodě s klasikem sociálně ekologického přístupu Uri Bronfenbrennerem (1979) rozlišit na mikrosystémy, mezosystémy, exosystémy a makrosystémy. Zajímavý pohled nabízí rovněž Fraser a kol. (1997), kteří jeho pojetí zjednodušili a rozlišili sociálně ekologický koncept resilience na mikro-, mezo- a makroúroveň, přičemž ke každé z nich zahrnuli konkrétní činitele (viz Punová, 2012c).
2. Mezi další východiska resilienčního konceptu patří již výše zmíněná posilující perspektiva. Sociální pracovník usiluje o podporování resilience klienta tím, že se nezaměřuje na to, co je v něm (či

jiném systému) slabé, ale naopak pracuje s jeho silnými stránkami, schopnostmi, možnostmi, kapacitami, tedy s tím, co jej v slabosti posiluje a činí odolným. Právě důraz na prevenci¹⁰ a víra v pozitivní uplatnění lidského potenciálu navzdory sebevíce těžkým životním okolnostem jsou prvky, jež má resilienční koncept společný s posilující sociální prací.

3. Těto výzvě také koncept resilience odpovídá, protože má své kořeny v důkladné empirické validizaci. Její počátky nalezneme u Holling (1973) a Murphy, Moriarty (1976). Mezi další významné badatele patří především Werner, Smith (1982), Garmezy, Rutter (1983). Zpočátku byla resilience zkoumána především pomocí longitudinálních studií rizikových dětí a mládeže. Postupně se výzkumníci zaměřili také na jiné cílové skupiny, mimo jiné na studenty sociální práce (či jiných pomáhajících profesí), na pracovníky v sociálních službách, na otázky spojené s pracovním prostředím. Jejich představení budou věnovány další kapitoly této publikace.

Seznam literatury:

- BRONFEBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- CORCORAN, J., NICHOLS-CASEBOLT, A. Risk and Resilience Ecological Framework for Assessment and Goal Formulation. *Child nad Adolescent Social Work Journal*, vol. 21, no. 3, s. 211–234, 2004.
- COWGER, C. D. Assessing client strengths: Clinical assessment for client empowerment. *Social Work*, no. 39, s. 262–268, 1994.
- FRASER, M. (ed.) *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington DC: NASW, 1997.
- GARMEZY, N., RUTTER, M. (eds.) *Stress, Coping and Development in Children*. New York: McGraw Hill, 1983.
- MASTEN, A. S., BEST, K. M., GARMEZY, N. Resilience and development: contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, no. 2, s. 425–444, 1990.
- MASTEN, A. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, no 56(3), s. 227–238, 1990.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 1998, roč. 42, č. 2, s. 97–105.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005.

¹⁰ Podle některých autorů je vhodné v této souvislosti hovořit o tzv. „pozitivní prevenci“ (viz např. Selingman, 2003; Masten, Coatsworth, 1998).

- MURPHY, L. B., MORIARTY, A. E. *Vulnerability, coping and growth: From infancy to adolescence*. New Haven: Yale University Press, 1976.
- NORMAN, E. (ed.) *Resiliency Enhancement. Putting the Strengths Perspective Into Social Work Practice*. New York: Columbia University Press, 2000.
- NOVOTNÝ, J. S. Resilience dnes: teoretické koncepte, nedostatky a implikace. *Československá psychologie*, 2010, roč. 54, č. 1, s. 74–87.
- PULLA, V. Strengths Based Strategies. In: PULLA, V.; MONTGOMERY, CH. *Strengths based strategies, resilience as opposed to deficits: working with strengths*. Brisbane: Institute of Strengths Based Practice, 2006.
- PULLA, V. Contours of Coping and Resilience: the front story. In: PULLA, V., SHATTÉ, A., WARREN, S. (eds.) *Perspectives on Coping and Resilience*. New Delhi: Authors Press, 2012.
- PUNOVÁ, M. Resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. *Sociální práce/ Sociální práce*, 2012b, roč. 12, č. 2, s. 90–103.
- PUNOVÁ, M. Konceptuální vymezení resilienční sociální práce s mládeží. *Sociální práce/Sociální práce*, 2012c, roč. 12, č. 4, s. 67–75.
- PUNOVÁ, M. Podpora resilience ve vzdělávání. *Studia paedagogica, speciální vydání Dobro a zlo ve výchově*, 2013, roč. 18, č. 23, s. 109–124.
- PUNOVÁ, M., NAVRÁTIL, P. Resilience in Life and Work of Viktor Emanuel Frankl. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Carolinae Pragensis*. London: Sweet and Maxwell, 2013.
- SALEEBEY, D. The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Causations. *Social Work*, 1996, vol. 41, no. 3, s. 298.
- SALEEBEY, D. (ed.) *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. 2nd ed. New York: Longman, 1997.
- SALEEBEY, D. Power in The People: Strengths and Hope. *Advances in Social Work*, 2000, vol. 1., no. 2, s. 127–136.
- SALEEBEY, D. (ed.) *The Strengths Perspective in social work practice*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2006.
- SELINGMAN, M. *Opravdové štěstí. Pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar, 2003.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, 2009.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.
- VÁCHA, M. *Fantasy svět bakterií*. 2011, <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/marek-vacha.php?itemid=12545>
- VAN BREDA, A. D. *Resilience Theory: A Literature Review with special chapters on development resilience in military families and resilience theory in social work*. Pretoria: South African Military Health Service, Military Psychological Institute, Social Work Research and Development, 2001.
- WEICK, A., RAPP, C. A., SULLIVAN, W. P., KISTHART, W. A strengths perspective for social work practice. *Social Work*, 1989, no. 34, s. 350–354.
- WERNER, E. E., SMITH, R. S. *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*. New York: McGraw-Hill, 1982.
- WERNER, E. E. Resilience in Development. In: JUNN, E. N. (ed.) *Child Growth and Development*. Guilford, Dushkin Publishing, 1997.

POSILOVÁNÍ RESILIENCE V PRAKTICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

MONIKA PUNOVÁ

Když se badatel vrátil domů, všichni byli zvědaví, jaké to bylo u Amazonky. Ale jak jen mohl vyjádřit slovy ten pocit, který zaplavil jeho srdce, když pohlížel na exotické květiny či slyšel noční zvuky pralesa, když cítil přímo na těle ohrožení divokými šelmami či řídil svou kánoí zrádnými přejeji? Řekl tedy: „Jděte a zkuste na vlastní kůži.“ Pro snadnější orientaci jim nakreslil mapu celé řeky. Vrhli se na ni. Zarámovali ji a pověsili si ji na radnici. Udělali si její kopie. A každý, kdo měl kopii, se považoval za experta přes Amazonku. Copak neznali každý její záhyb, její hloubku i šířku, místa, kde jsou přejeje, a místa, kde jsou vodopády?

Anthony de Mello (1997, s. 38)

Úvod

Člověk, který se domnívá, že sociální práci si lze osvojit pouze teoretickým studiem na vysoké škole či univerzitě a bádáním v odborné literatuře, mohl přehlédnout ironii v textu amerického psychoterapeuta a jezuity Anthony de Mella. Dnešní studenti mají velké množství „map“, podle nichž se mohou řídit. Podíváme-li se na předměty, které mohou absolvovat v rámci svého vysokoškolského studia, a na literaturu, která je jim k dispozici, vidíme spoustu charakteristik cílových skupin, analýz z jakých teoretických východisek k nim přistupovat, včetně naznačení možností intervencí, a tak bychom mohli dlouze pokračovat. Nemalá pozornost je také věnována sebereflexi budoucích sociálních pracovníků, v níž se zaměřují na reflektování těchto teoretických poznatků. Ale stačí to? Jsou takoví „experti přes Amazonku“ dostatečně připraveni na realitu, jež se nalézá za zdmi jejich školy a stránkami odborné literatury?

Pokud by se někdo domníval, že ano, pak se jej chci zeptat, zda by souhlasil s ošetřením u čerstvého absolventa medicíny, který za celou dobu studia neměl ani jednou v ruce skalpel či injekční stříkačku, protože své

poznatky získal pouze teoretickým studiem. Pochopitelně takového medika bychom nenalezli, protože praxe je nedílnou několikaletou součástí jeho studia. V rámci této publikace vycházíme ze základní premisy, že podobně by tomu mělo být i v případě budoucích sociálních pracovníků, jejichž vzdělávání by mělo být symbiózou teoretické i praktické složky výuky. A právě na toto praktické vzdělávání studentů – „zakoušení reality na vlastní kůži“ se zaměřuji v následující kapitole.

O tom, že sociální práce patří mezi náročné profese, netřeba pochybovat. V České republice zatím nemáme výzkumné údaje, jež by hovořily o „životnosti“ kvalifikovaných sociálních pracovníků. V britském kontextu provedli Curtis, Moriarty a Netten (2010) výzkum zaměřený na délku setrvání ve vybraných pomáhajících profesích. Výsledky jsou překvapivé. Zatímco délka očekávaného pracovního života u lékařů byla 25 let, u zdravotních sester 15 let a u farmaceutů 28 let, nově kvalifikovaní sociální pracovníci dle tohoto výzkumu setrvávají ve výkonu své profese pouze 8–13 let. Přestože v České republice máme pro výkon sociální práce jiné parametry (např. odlišný legislativní rámec, vzdělání sociálních pracovníků, jejich ohodnocení), to co je společné pro sociální pracovníky obecně v jakékoliv zemi, je fyzická a především psychická náročnost výkonu povolání mnohdy spojená s jejím nízkým ohodnocením.

Cílem této kapitoly není poukázat na možné dopady tohoto stavu. Ostatně o pracovním stresu a syndromu vyhoření u sociálních pracovníků a jeho různých projevech již domácí i zahraniční studie existují. V této kapitole se zamýšlím nad tím, jaké akcenty by mělo mít vzdělávání sociálních pracovníků, aby je co nejlépe připravilo na budoucí výkon profese. V rámci tohoto vzdělávacího curricula se primárně zaměřuji na oblast praktického vzdělávání studentů. Lze namítnout, že tomuto tématu již byl věnován v české odborné literatuře prostor viz např. Scherpner et al. (1999); Maroon, Matoušek, Pazlarová (2007); Navrátil, Šišlákova (2007); Navrátilová (2010); Punová (2012a). Nicméně tato kapitola (i tato publikace) se pokouší přinést nový rozměr do daného tématu, protože v návaznosti na dříve publikované práce (Šišlákova 2007, 2009) reflektuje problematiku praktického vzdělávání sociálních pracovníků prizmatem resilienčního konceptu. Jejím cílem je poukázat na vybrané činitele, kteří mohou ovlivňovat uplatnění resilience v rámci praktického studia sociální práce.

Nejprve se ale pojďme podívat na opodstatněnost tohoto kroku. Lze vůbec hovořit o resilienci ve vzdělávání sociálních pracovníků? V kapi-

tole věnované představení tohoto konceptu ji definují jako koncept, jež zahrnuje popis dynamických vývojových procesů, díky kterým se člověk (či jiné systémy jako např. rodina, komunita, pracoviště, studenti sociální práce na univerzitě) adaptují a dobře fungují navzdory tomu, že jsou vystaveni signifikantním tlakům, a to v nich samotných nebo v jejich prostředích. O důležitosti jejího posilování tedy hovoříme všude tam, kde v rámci interakcí mezi subjekty a jejich prostředím je riziko výskytu, či přímo dochází k určitým adverzitám. Z tohoto hlediska je zřejmé, že studenti sociální práce na praxi patří mezi ty, u nichž bychom měli resilienci podporovat. V kapitole věnované problémům, jež mohou v rámci svých praxí zažívat, je nastíněna celá řada potenciálních „rizikových oblastí“, jež mohou sehrát v rámci praxe významnou roli. A jak se ukazuje v závěru uvedené kapitoly, tato role může být až tak významná, že může vést k předčasnému ukončení jejich studia.

Ve své práci poukazují na skutečnost, že s využitím daného konceptu ve vzdělávání nejen sociálních pracovníků se lze v zahraničí již setkat viz např. Collins, Coffey a Morris (2010); Kinman a Grant (2011); Collins, (2007, 2008); Maidment, (2003), Tshiwula (2011). A nemusí se jednat pouze o terciární vzdělávání sociálních pracovníků. Názorně to ukazuje komparace Kunce, Táborské a Djakoualno (2013), kteří v rámci jedné studie Scio¹¹ porovnávali vzdělávací cíle uvedené v kurikulálních dokumentech pěti zemí (jednalo se o Nový Zéland, Austrálii, Skotsko, Singapur a Švédsko). Ukázalo se, že kromě Švédska všechny mají jako jeden z cílů vzdělávání explicitně uvedenu rovněž podporu resilience studentů. Autoři této studie doporučili resilienci zakomponovat také do českého vzdělávacího kurikula (jedná se o návrh, jež by měl být uplatněn v rámci všech stupňů vzdělávání).

Předtím, než se zaměříme na studenty sociální práce, podívejme se krátce na pomáhající pracovníky, kteří již mají studium za sebou. Otázce podpory resilience pracovníků vůči nárokům jejich profese se mimo jiné věnoval Klarreich (1998), který na základě dlouholetého výzkumu organizační kultury a jejího dopadu na pracovní pohodu zaměstnanců dospěl ke zjištění, že resilienční potenciál mají činitelé související s optimismem pracovníka, jeho vnitřním centrem kontroly (internal locus of control¹²),

¹¹ Jedná se o českou organizaci zaměřenou na rozvoj vzdělávání dětí a studentů. Zaměřuje se mj. na měření výsledků vzdělávání, a to na domácí i zahraniční úrovni.

¹² S tímto pojmem přišel Julian Rotter (in Křivohlavý, 2001), který zkoumal rozdíly mezi

sociální podporou a způsobem, jakým usměrňuje své přesvědčení a poznání. Podle Jensena a kol. (2008), kteří zkoumali resilienci u rodinných lékařů, je pro uplatnění resilience důležité, aby si pracovníci na jednu stranu vážili své pracovní role, ale zároveň aby si stanovili jasnou hranici mezi osobním a profesním životem. Dále je podle těchto autorů důležité rozvinout strukturovaný pracovní postup, mechanismy podpory ze strany kolegů, dobré komunikační dovednosti, sebevědomí a přijetí pramenící z reflexe vlastních silných i slabých stránek.

Reflexí výše uvedených výzkumů týkajících se pomáhajících pracovníků dospějeme ke zjištění, že tito činitelé mohou hrát důležitou roli i v praktickém vzdělávání sociálních pracovníků. I pro ně je důležité jejich osobnostní nastavení, charakter osobních a profesních vztahů, charakteristiky související s pracovištěm praxe, atd. Na rozvoj či naopak oslabení uplatnění resilience u studentů mají vliv činitelé napříč všemi sociálně ekologickými úrovněmi, přičemž platí, že jsou individuálně odlišné, jejich charakter není univerzálně platný pro všechny studenty. Jejich výzkumu se věnovala celá řada badatelů, některé z nich představím v následujícím textu.

Praktické vzdělávání ve výzkumu Kinman a Grant

O vzdělávání sociálních pracovníků, jež by v sobě zahrnovalo explicitní podporu resilience, hovoří Kinman a Grant (2011). Tyto autorky poukazují na obecně známou skutečnost, že resilience může přispívat k úspěšnému zvládnání stresu a životnímu blahu (well beingu). Jak dále uvádějí (2011, s. 263): „*Resilienční koncept může vysvětlit nejen to, proč nedojde*

lidmi v tom, jak přistupují ke zvládnání obtíží ve svém životě. Podle něj existují dva odlišné styly zvládnání. Na jedné straně kontinua jsou „lidé s interním locus of control“ (pod pojmem „interní“ Rotter míní vnitřní, osobní centrum řízení vlastního jednání). Tito lidé tváří v tvář problémům vychází ze sebe, ze svých vlastních schopností, možností, dovedností a z vlastní iniciativy, jsou to „lidé připraveni k boji“. Na druhé straně jsou lidé, kteří očekávají iniciativu od svého okolí, podle Rottera jsou to „lidé s externím locus of control“ („externí“ ve smyslu „jdoucí mimo ně“, protože očekávají řešení své situace zvnějšku). Jsou méně iniciativní, naopak iniciativu očekávají zvenku, například se domnívají, že jejich situace se vyřeší sama díky zásahu jiných osob či změnou osudu, či díky na nich nezávislé změně okolností. Podle Rottera se jednotliví lidé nalézají někde mezi těmito dvěma extrémny – dimenzemi iniciativy řízení vlastního jednání.

k projevení syndromu vyhoření u některých pracovníků, kteří zakouší chronicky vysokou úroveň pracovního vytížení, ale dokonce jsou tímto stresem ještě posíleni a dosahují vyšší schopnosti zvládnout budoucí těžké úkoly.“ V podobném duchu hovoří např. Collins, 2008; Howe, 2008; Morrison, 2007, podle nichž může resilience pracovníků vést ke zvyšování jejich profesního růstu.

Výše zmíněné Kinman a Grant (2011) zkoumaly vliv hlavních emocionálních a sociálních kompetencí na resilienci u 240 studentů sociální práce. Zaměřily se například na emocionální inteligenci, schopnost reflexivity, emocionalitu a sociální kompetence. Jejich zjištění korespondovalo s údaji dalších výzkumníků (např. Collins, 2008; Collins, Coffey, Morris, 2010; Maidment, 2003), kteří zjistili, že mezi studenty sociální práce docházelo k vysoké úrovni pracovního stresu, která byla dokonce vyšší, než u kvalifikovaných pracovníků. Tito autoři se shodli na základním východisku, že u studentů je nesmírně důležité klást důraz na odolnost vůči pracovnímu zatížení v rámci jejich praktického vzdělávání, jež je raným stádiem jejich sociálně pracovní profese.

Pojďme si nyní tento výzkum přiblížit. Autorky se v jeho rámci zaměřily na tři cíle:

1. jaký vliv mají emoční inteligence¹³, schopnost reflektivity, sociální kompetence a empatie na možné projevení resilience;
2. jaký je vzájemný vztah mezi resiliencí a psychickou nepohodou a
3. zda může být resilience výsledkem vztahu mezi emočními kompetencemi a touto psychickou nepohodou.

Základním zjištěním bylo, že pod tlakem jednájí více resilientně ti studenti sociální práce, u nichž jsou více rozvinuty emoční a sociální kompetence. Jejich výzkum prokázal, že: *„emoční inteligence, schopnost reflektivity, prvky empatie a sociální kompetence mohou být klíčovými protektivními kvalitami v kontextu sociální péče... Studenti sociální práce, kteří více*

¹³ Autorky definují emoční inteligenci ve shodě s Goleman (1996, in Kinman, Grant, 2011, s. 264) jako: *„schopnost kontrolovat svou impulsivitu a odložit vlastní uspokojení, usměrňovat své náklady a v nesnázích řešit situace s chladnou hlavou, s empatií a nadějí.*“ A jak dále dodávají, právě emoční inteligence byla prokázána jako klíčový prvek adaptivního copingu a úspěšných mezilidských vztahů ať už na pracovišti, nebo v životě jako takovém. Její nedostatek může mít naopak negativní vliv na kolegy a klienty a v neposlední řadě také na samotného sociálního pracovníka.

ovládají vnímání, ocenění a vyjádření emocí, kteří jsou schopni porozumět, analyzovat a využít znalost emocí a kteří jsou schopni své emoce efektivně usměrňovat, mají větší předpoklady být ve stresu resilientní.“ (Kinman, Grant, 2011, s. 270). Nelze se pak divit, že autorky považují důraz na rozvinutí emočního ovládnutí a sociálních dovedností za jeden z hlavních cílů vzdělávání sociálních pracovníků, protože je mohou lépe chránit proti možnému budoucímu vyhoření.

Výzkum rovněž potvrdil, že důležitou roli pro uplatnění resilience má reflektivní myšlení: *„...studenti sociální práce, kteří dokáží více reflektovat své myšlenky, pocity a názory, kteří jsou schopni reflektovat druhé lidi a kteří dovedou využít tyto reflektivní schopnosti v efektivní komunikaci s druhými lidmi, mají větší předpoklad pro uplatnění resilience.*“ (Kinmann, Grant, 2011, s. 270). Ve shodě s Ruch (2009) pak dodávají, že jejich zjištění uvádí do popředí hodnotu reflektivity jakožto sebezpečivního mechanismu a v neposlední řadě také principu zvyšujícího profesionalitu praxe: *„Garrettsova (2007) diskuse o potenciálním příspěvku Bourdiea k praxi sociální práce poukazuje na potřebu rozvinout reflexivní, stejně jako reflektivní sociální pracovníky.... Je pravděpodobné, že reflektivní myšlení jim pomáhá uvažovat o jejich vlastním působení na znalosti vytvořené v praxi a efektivněji se vypořádat s náporom vycházejícím z jejich stále více byrokratického pracovního kontextu.*“ (tamtéž).

Další empirická zjištění se týkala resilienčního potenciálu kompetencí, jež se uplatňují při jednání s lidmi. Důvod, proč je důležité podporovat při výuce sociální práce rozvoj sociálních kompetencí u studentů je ten, že úzce souvisí s psychickým blahem. Nejen že usnadňují efektivní vztahy s klienty, ale jsou také klíčové pro získávání a udržování sociálních sítí s kolegy a dalšími lidmi. *„Intervence, které by měly podporovat růst studentů sociální práce, musí být zacíleny na zvyšování sociálních kompetencí a také na podporu jejich pocitu sebedůvěry v oblasti jednání s lidmi.*“ (Kinmann, Grant, 2011, s. 271).

Jak vyplývá z prvního výzkumného cíle autorek, velmi důležitou oblastí, na níž se zaměřily, byla empatie. Při jejím výzkumu u studentů sociální práce se ukázalo, že zatímco empatický zájem (pocity vřelosti, soucitu a sympatie) v sobě resilienční potenciál mají, nedostatek empatie ji může oslabovat. Výsledky svých zjištění autorky shrnují do doporučení, že studenti sociální práce by si měli umět vytvořit jasné ochranné emoční hranice, aby se jim nestalo, že jejich zdravý empatický zájem o druhé se časem přetvoří v nezájem o osudy druhých lidí.

Na základě tohoto výzkumu pak autorky navrhují následující principy, jež by mělo obsahovat vzdělávací curriculum budoucích sociálních pracovníků:

- Zlepšovat podpůrné struktury a pomáhat studentům rozvíjet osobní dovednosti, jež jsou klíčové pro rozvoj resilience, well-beingu, osobního působení a zaměstnatelnosti.
- Důležitá je rovněž podpora reflektivity u studenta (např. v rámci uplatnění empatie či komunikaci s druhými lidmi).
- Vedle reflektivity je vhodné podporovat také trénování reflexivity¹⁴ studenta.

Lze namítnout, že tato doporučení působí „zúženým“ dojmem. Je skutečností, že na resilienci studenta nepůsobí pouze jeho osobnostní činitelé činitelé jeho mikrosystému. Samy autorky to reflektují v závěru svého příspěvku, když poukazují na to, že nelze opomíjet další vnější vlivy, jež mohou na studenta působit. Konkrétně zmiňují vnější vlivy spojené s výkonem profese, jako např. náročná klientela, příliš mnoho byrokracie, nejednoznačnost role, nedostatečné ohodnocení, nedostatek supervize, podpory a dalších zdrojů, oslabené vztahy mezi vedením a zaměstnanci atd. S tímto výčtem nelze než souhlasit. A jak se ukáže v následujícím textu, může jich být mnohem více, protože i v oblasti vzdělání i výkonu sociální práce platí jednoduché pravidlo, že se jedná o náročnou profesi, jež v sobě skýtá řadu resilienčních činitelů. Přesto se domnívám, že výzkum Kinmann a Grant (2011) zaměřený na resilienční potenciál vybraných faktorů poskytuje vzdělavatelům budoucích sociálních pracovníků důležitý nástroj podpory efektivního vzdělávání.

Praktické vzdělávání ve výzkumu Collins, Coffey, Morris

Ojedinělý výzkum zaměřený na stres, podporu a well-being u studentů sociální práce ve Velké Británii provedli Collins, Coffey a Morris (2010).

¹⁴ Přestože se může na první pohled jevit, že pojmy reflexivní a reflektivní jsou synonymem, Navrátil (2007) hovoří o jejich vzájemné distinkci. V návaznosti na Schöna (1983) rozlišuje reflexi v průběhu jednání (reflection-in-action), tedy reflexivitu a reflexi po jednání (reflection-on-action), neboli reflektivitu.

Jejich dotazníkové šetření mezi 74 studenty z Walesu (prvního a druhého ročníku) bylo zaměřeno na zkoumání šesti základních oblastí:

1. rozsah a povahu zakoušených nároků;
2. rozsah a povahu podpory od ostatních studentů, učitelů na univerzitě, rodiny a přátel;
3. pocity studentů týkající se jejich praxe;
4. sebepojetí studentů;
5. úroveň psychosociálního blaha studentů;
6. změny u studentů, které mohou přispívat ke zmírnění stresu.

K čemu tito výzkumníci dospěli? Především se ukázalo, že nebyly prokázány statisticky významné rozdíly týkající se pohlaví, věku, roku studia a rodinné struktury. U studentů zjistili vysokou míru osobního zaujetí pro to, co prožívali na praxi, a také u nich vnímali velký zájem o uživatele zařízení, kde vykonávali praxi. Sociální oporu získávali od dalších studentů, učitelů a pracovníků, jež je doprovázeli na praxi. Rovněž jim pomáhala možnost další skupinové podpory, individuální podpory učitele ve škole a také návštěva kurzů zaměřených na nakládání se stresem. Ve výzkumu se také ukázalo, že řada studentů měla problémy s nízkým sebevědomím a byli emočně vyčerpaní. Výzkumná doporučení byla zaměřena na redukci stresu na jednotlivých úrovních praktického vzdělávání studentů – je potřeba se zaměřit na jednotlivé studenty, skupiny studentů (v našem prostředí se může jednat o supervizní skupiny), učitele praxe na univerzitě i v organizaci a na prostředí organizace praxe. Collins a kol. (2010) reflektovali skutečnost, že jejich výzkum byl zaměřen na problematiku stresu. Podle nich by bylo vhodné, kdyby následovaly i další výzkumy zaměřené na studenty sociální práce, konkrétně doporučují zaměřit se na jejich uspokojení z výkonu profese, copingové strategie a v neposlední řadě také na jejich resilienci.

Praktické vzdělávání ve výzkumu Maidment

Výzkumu problémových oblastí praxe se také věnovala Maidment (2003). Výsledkem jejího bádání byla relativizace dřívějšího pojetí, kdy se v rámci praktického vzdělávání považovalo za nejdůležitější, aby si studenti osvojili určité komunikační dovednosti a naučili se posoudit ži-

votní situaci klienta. V jejím výzkumu se totiž prokázalo, že stejný důraz je potřeba klást také na to, aby studenti dokázali praxi zvládnout a dobře se vypořádali s organizační kulturou. Doporučuje obrátit pozornost také na osobnost studenta, protože ta hraje velmi důležitou resilienční roli.

Na základě těchto zjištění Maidment (2003) navrhla několik opatření týkajících se praktického curricula studentů sociální práce. Jak je patrné z následujících tabulek 3–5, tato opatření jsou zaměřena na tři základní oblasti.

Tabulka č. 3: Curriculum praktického vzdělávání zaměřené na ochranu studenta

Časové období	Metoda
První praxe	
Před nástupem na praxi	Přehled opatření týkajících se ochrany před různými riziky, pojištění týkající se praxe a pracovních úrazů. Osvěta od zdravotníka o imunitě, kontaktu s krví a slinami. Organizace dodá studentovi seznam bezpečnostních opatření.
První dva týdny praxe	Student kompletuje psané pokyny organizace týkající se fyzické i psychické ochrany. Probírání různých příkladů na supervizi.
Další praxe	Prezentace výzkumů týkajících se ochrany v rámci vykonávání sociální práce. Doplňující četba odborných textů na toto téma. Sociální pracovník z organizace hovoří o tom, jak se lze vyrovnat s násilím a zneužíváním.
Konec praxe	Aktivity zaměřené na řešení problémů v oblasti zvyšování ochrany u studentů vycházející z jejich vlastních zkušeností z praxe. Závěrečný shrnující seminář zaměřený na strategie v oblasti ochrany studenta.
Druhá praxe	
První dva týdny praxe	Student kompletuje psané pokyny organizace týkající se fyzické i psychické ochrany.
Další praxe	Diskuse nad příklady při supervizi. Video o šikaně na pracovišti, o právech a zodpovědnosti pracovníka. Poskytnutí přehledu modelů jak se zachovat při nahlášení krizové situace. Skupinové aktivity se studenty zaměřené na kritické případy.
Konec praxe	Prezentace podkladů pro organizaci v oblasti ochrany, vedení ochranných auditů v organizaci. Studenti píšou návrh ochranné politiky zaměřený na relevantní oblasti potřeb identifikovaných v organizaci.

Upraveno dle Maidment (2003, s. 55)

Tabulka č. 4: Curriculum praktického vzdělávání zaměřené na nakládání se stresem

Časové období	Metoda
První praxe	
Před nástupem na praxi	Přehled příznaků stresu. Vzájemná diskuse mezi studenty, kteří ještě nebyli na praxi, a těmi, kteří již na praxi byli, o možných problémech souvisejících se stresem. Brainstormingové aktivity týkající se praktických strategií vyrovnávání se se stresem na praxi, zaznamenání podpůrných služeb, jež jsou pro studenty dostupné v organizaci.
Zahájení praxe	Skupinové cvičení zaměřené na určení problémů (socioekonomických, strukturálních), jež přispívají ke stresu na praxi. Představení formulace cílů pro jednotlivé studenty týkajících se osobních stresorů. Doplňující četba o stres managementu.
Konec praxe	Reflektivní cvičení zaměřené na příklady stresu na pracovišti a způsoby vyrovnání se s ním.
Druhá praxe	
Před nástupem na praxi	Přehled multidisciplinárních výzkumů týkajících se stresu a vyhoření. Přednáška pracovníka, který zakusil vyhoření.
Zahájení praxe	Cvičení o zvážení vlivu stresu u studenta na jeho život v rodině, mezi přáteli a kolegy. Zaměření na vytváření spolupracujících a podpůrných vztahů na pracovišti, mentoring.
Konec praxe	Cvičné nastavení cílů, kdy se studenti zaměřují na kroky k dosažení profesionálního rozvoje během své kariéry a zvyšování sítě podpory.

Upraveno dle Maidment (2003, s. 56)

Tabulka č. 5: Curriculum praktického vzdělávání zaměřené na porozumění a interpretování organizační kultury a pracovního kontextu

Časové období	Metoda
První praxe	
Před nástupem na praxi	Přehled různých typů organizací a struktur. Panelová diskuse se sociálními pracovníky, kteří působí v různých typech organizačních struktur.
Zahájení praxe	Prezentace různých modelů organizačního kontextu. Studenti identifikují „nepsané role“ na praxi v rámci kontextu organizace.
Konec praxe	Studenti cvičí vzájemná propojení mezi vlastnostmi dané organizace a aktuálními iniciativami sociální politiky a strukturálními analýzami.
Druhá praxe	
Před nástupem na praxi	Studenti dva týdny sledují mediální obraz oblasti, na níž se organizace zaměřuje, a sepiší z něj poznámky.
Zahájení praxe	Cvičení, při němž studenti oznamují kritické připomínky týkající se organizace, využívají přítom reflektivní otázky.
Konec praxe	Studenti vytváří cvičení mapující kontext praxe a organizace včetně analýzy jejich silných oblastí.

Upraveno dle Maidment (2003, s. 57)

Jak tato autorka dodává, klíčovou roli při aplikaci těchto opatření hrají vzdělavatelé v praxi. Je velmi vhodné, aby byli zkušenými pracovníky a věnovali dostatečnou pozornost vedení studenta v organizaci. Pochopitelně je zde skryto určité dilema týkající se skutečnosti, že řada z nich pracuje ve velkém vyčerpání a je nedostatečně za svou práci ohodnocena. Není pak pro ně práce se studenty „další přítěžující okolností“? Maidment doporučuje, aby studenti na toto riziko byli upozorněni ze strany vyučujícího na univerzitě.

Pojďme si shrnout výše uvedené výzkumy. To co mají společné, je snaha autorů hledat takové způsoby praktické výuky studentů sociální práce, jež by posilovaly jejich resilienční potenciál. Zatímco Kinman a Grant se zaměřují na činitele související s osobností studenta (sociální kompetence, emoční inteligenci, schopnost reflexivity a reflektivity, empatii), Collins, Coffey a Morris poukazují rovněž na parametry širšího sociálně ekologického kontextu studentů na praxi. Zajímají se o sebepojetí studentů, jejich psychosociální blaho a pocity, jež v nich praxe vyvolává

(zvláštní důraz kladou na to, co u studentů na praxi vede ke stresu, protože tam je potřeba hledat potenciál pro uplatnění resilience). Také však reflektují charakteristiky místa výkonu praxe (jaké požadavky a očekávání má vůči studentovi) a kvalitu podpůrných sítí studenta (spolužáků, učitelů, blízkých lidí). V podobném duchu pak hovoří i Maidment, která rovněž rozebírá resilienční činitele napříč jednotlivými ekosystémovými úrovněmi. Její přínos pro danou tematiku je v tom, že své výzkumné implikace uvádí do konkrétní podoby (viz tabulky 3–5). Pochopitelně lze namítnout, že výše uvedení autoři poukázali pouze na některé resilienční činitele praktického vzdělávání studentů, kterým navíc nelze upřít i jistou míru zobecnění. Přesto se domnívám, že při hledání odpovědi na otázku, kteří činitele praktického vzdělávání studentů sociální práce mohou hrát velmi důležitou resilienční roli, jsou tyto poznatky velmi cenné. Činitelů, kteří ovlivňují vzdělávání studentů na praxi, je pochopitelně celá řada. V oddíle věnovaném aplikaci resilienčního konceptu se věnuji některým z nich, konkrétně se zaměřuji na rizikové činitele praktického vzdělávání studentů, jež nahlížím z hlediska sociálně ekologické perspektivy.

Jak zocelovat studenta na praxi?

Jak ukázaly předchozí výzkumy, hledání odpovědi na tuto otázku není jednoznačné a lze k němu přistupovat z různých hledisek. V odborné literatuře lze nalézt i celou řadu dalších výzkumů souvisejících s touto tematikou. Hledání činitelů posilujících resilienci studentů na praxi se věnovali např. Kissman a Van Tran (1990), kteří poukázali na důležitost pravidelné zpětné vazby o realizaci své praxe, nebo také Marsh a Triselotis (1996), kteří hovoří o pozitivním dopadu určitého stupně autonomie studentů na praxi a také o vlivu tvůrčích rolových modelů v organizaci praxe studenta. Celá škála výzkumů je také orientována na potenciál ukrytý v supervizi studentů (ať už na pracovišti praxe, či ve škole) – viz např. Maidment, Beddoe (2012), Adamson (2011), Collins, (2007). Právě supervize je totiž prostorem, který je velmi vhodný pro rozvoj resilience studentů.

Pojďme podstoupit od představení činitelů, kteří mohou resilienci studentů ovlivňovat k obecnějším principům, díky nimž může k jejímu uplatnění docházet. Jak tedy podporovat resilienci studentů na praxi?

A) Zaměření na působení resilienčních činitelů

O tom, že základním definičním znakem resilience je skutečnost, že se odvíjí od vzájemných interakcí mezi rizikovými a protektivními činiteli na mikro-, mezzo- a makroúrovni studenta, již bylo pojednáno. Jejich vliv je tudíž nezbytné reflektovat. Jako optimální se jeví podporovat ty činitele, kteří se jeví jako ochranné. Jak bylo ukázáno v předchozí části, existuje jich celá řada (rozvoj osobnostních charakteristik, sociálních sítí, organizačního rámce zajištění praxí ve škole i v organizacích praxe, otázka smysluplného naplnění praxe i adekvátního odborného doprovázení na praxi ať už v organizaci praxe či ve škole). Zároveň je žádoucí reflektovat rovněž činitele rizikové, jež mohou resilienční potenciál studentů oslabovat či přímo ohrožovat. Jak vyplývá ze samostatné kapitoly, jež je jim věnována, i jich je celá řada. Tschiwula (2011) ve svém příspěvku zaměřeném na podporu resilience nejen v praktickém, ale i teoretickém studiu sociální práce na vysokých školách klade velký důraz na skutečnost, že učitelé by měli reflektovat, že životní příběhy studentů mají svou historii, která může být v některých případech deprivující. A není to jen osobní zátěž, která může studentům bránit v plnohodnotném prožití praxe. Jsou zde i vlivy z jejich prostředí, ze zařízení praxe, školy, z nastavení daného profesní komorou sociálních pracovníků. Nelze rovněž opomenout vliv vyplývající z jejich osobních vzeb, ať už rodinných či přátelských. Pokud se o ně nemohou opřít jak v životě osobním, tak i profesním, pak je zde jisté riziko, že vzdělávání nemusí směřovat k pozitivnímu vývoji.

Je tedy zřejmé, že pro podporu resilience studentů je vhodné zaměřovat se jak na činitele podpůrné, tak rizikové, a to pokud možno na všech sociálně ekologických úrovních souvisejících s praktickou výukou. V této souvislosti je ještě potřebné zdůraznit jednu skutečnost související s relativizací označení rizikový či protektivní činitel. To, co se na první pohled může jevit jako rizikové, se v konečném důsledku může ukázat jako protektivní. Platí zde totiž jednoduché pravidlo, že někdy může toto riziko vést k aktivizaci obranných mechanismů v člověku, že nakonec dojde k adaptivnímu jednání. Pojďme si to ukázat na příkladu:

Klára je vysokoškolskou studentkou sociální práce a v daném semestru nastoupila na praxi do organizace, jež se věnuje sociální práci s romskou komunitou. Její rodiče jsou oba právníci se zavedenou advokátní praxí v menším městě, kde jsou poměrně známí. Již volbu oboru studia

své dcery nesli s jistou nelibostí, pro svou dceru si představovali prestižnější povolání. Situace se vyhroutilá poté, co jim Klára oznámila, jakou organizaci si zvolila pro praxi. Rodiče nemohou pochopit, jak může pracovat v organizaci, jež se věnuje pomoci Romům. Své dceři nastiňují své negativní profesní zkušenosti s příslušníky tohoto etnika s odůvodněním, že „Romům je zbytečně pomáhat“. Toto téma je nyní častým předmětem jejich rozhovorů s dcerou, zároveň vyjadřují obavy, aby se o tom nedozvěděli obyvatelé města, potažmo klienti jejich advokátní kanceláře. Klára tuto situaci nenesie moc dobře. Nějakou dobu jí trvalo, než si sama před sebou i svými rodiči obhájila studium sociální práce. Chvillemi zvažuje, že již nemá sílu rodičům „něco dokazovat a obhajovat“, a uvažuje, že by změnila místo a především cílovou skupinu praxe. O těchto skutečnostech hovořila i se svou instruktorkou praxe v organizaci i se supervizorkou ve škole. Obě ji nasměrovaly k otázce, proč si zvolila praxi právě s Romy, co tomu předcházelo. Klára postupně reflektuje své minulé představy a touhy a opět v sobě obnovuje myšlenku pomáhat druhým, z jejího pohledu těm nejpotřebnějším. Navíc k romskému etniku ji táhne jistá náklonnost, kterou ani nedokáže pojmenovat. Líbí se jí jejich temperament, vztah k tradicím, umění. Tedy to, čím její rodiče opovrhují. Toto opovržení rodičů paradoxně u Kláry vede k těsnější identifikaci s touto cílovou skupinou a místem praxe.

Na tomto jednoduchém příkladu vidíme, že tlak rodičů nevedl k tomu, že by Klára změnila svůj postoj k volbě budoucí profese a místu výkonu praxe. Dopad jejich chování byl zcela opačný, Klára musela nejen před svými rodiči, ale i sama před sebou obhájit volbu své budoucí profese.

B) Zaměření na silné stránky studentů

O nezlomném lidském potenciálu pojednává jiná kapitola této knihy. Zde se zaměřuji na to, jak lze v rámci praktického vzdělávání uplatnit principy posilujícího přístupu. Navazuji na principy, jež přináší Saleebey (2000), které aplikují na praktické vzdělávání v sociální práci.

- Studenti za sebou mají minulost, která pro ně mohla být traumatizující. Tuto minulost je potřeba především v rámci supervizí reflektovat, nicméně nikoliv z hlediska optiky „bezúspěšnosti a tragédie“, ale pojímat ji jako zkušenost, která je posunula dál a svým způsobem

bem je mohla posílit. Je vhodné se zaměřit na to, co pozitivního jim tato minulost přinesla pro současnost a budoucnost.

- Ačkoliv se to studentům na první pohled nemusí jevit jako reálné, jejich okolní prostředí má také své pozitivní stránky, kterých mohou využít.
- I sebevíce navenek sebekritický, sebezatrácující, pesimistický student v sobě může rozvinout zdravé sebepojetí.
- Sebeuzdravující síla je v každém studentovi.
- Pro sociální fungování studenta je velmi důležitý charakter jeho osobních vztahů, který by měl být přátelský, podpurný a dialogický.
- Pozitivní pohled do budoucnosti je z hlediska praxe mnohem prospěšnější, než zabývání se neblahou minulostí.
- Nejen pro realizaci praxe, ale také pro celkový život studenta je velmi důležité nakolik dokáže objevit, rozvinout a využít své přednosti, talenty, kapacity, znalosti, dovednosti a zdroje.
- Selhání na praxi obsahuje také pozitivní potenciál do budoucna. Ať už se jedná o realizaci další praktické výuky nebo samotný výkon profese po ukončení studia.

Saleebey (2006, s. 87) nabízí také tzv. sedm oblastí otázek na rozpoznání tvůrčího potenciálu člověka. Opět z nich vycházím a aplikuji je na vzdělávání studentů v praxi.

- 1. Otázky související s prožitím obtížné situace na praxi:** Co jste dělal pro to, abyste danou situaci zvládl? Co jste se během toho naučil o sobě?
- 2. Otázky zaměřené na podporu, které se studentovi dostalo při řešení dané situace ze strany pracovníků organizace praxe či z okolí studenta:** Na které lidi jste se mohl spolehnout? Kdo vám rozuměl, podpořil vás či povzbudil?
- 3. Výjimečné otázky:** Když se na praxi daří, co je jiné?
- 4. Otázky zaměřené na možnosti:** Čeho chcete na praxi dosáhnout? Jak byste chtěl, aby vypadal váš budoucí profesní život?
- 5. Otázky související se sebepojetím:** Čeho si u sebe vážíte? Co dobrého o vás říkají druzí lidé? Jak můžete tyto vlastnosti využít v rámci praxe?
- 6. Otázky náhledu na současnost:** Jak vnímáte svou současnou situaci na praxi?

7. Otázky zaměřené na změnu: Co je podle vás nezbytné pro to, aby se věci na praxi změnily? Co pro to můžete udělat?

Jak je patrné z této části, pokud se zaměřujeme na silné stránky studenta, pak neodsouváme do pozadí jeho slabá místa. Vždyť i díky nim situaci na praxi nezvládl, i díky nim možná selhal. Možná je příliš impulzivní a přispěl ke konfliktu na praxi nebo například jednal předsudečně vůči klientům či pracovníkům organizace. V rámci tohoto přístupu vycházíme nejen z přesvědčení, že lidé jsou jedineční co do pozitivního tvůrčího potenciálu, ale také mají vlastnosti, které jsou jejich slabými místy. Ostatně již stará moudrost praví, že klopytnout na cestě může každý. Ale to podstatné je znovu vstát.

Závěr

V úvodním editoriale knižky „Resilience v akci“ autorky Henderson, Bernard, Sharp-Light (1999, s. 3) uvádí: *„Věříme, že nastal čas pro publikování díla věnovanému napínavému, nadějnému a velmi reálnému konceptu resilience – schopnosti dětí, dospívajících, dospělých, organizací a komunit odrazit se od rizikových okolností a nepřízně. Během několikaletého využívání tohoto paradigmatu jsme zjistili, že resilience je rozšířenější a silnější než ‚riziko‘. Každý člověk se každý den malými krůčky odráží od stresů ve svém životě, existuje rovněž celá řada lidí, kteří se dostali z výrazných ztrát a traumat. ... Život je ve skutečnosti ‚resilience v akci‘.“*

Touto kapitolou (a ostatně i celou publikací) se k výše uvedenému citátu přidáváme s dodatkem, že resilienci lze uplatnit nejen u výše uvedených cílových skupin, ale také u studentů sociální práce v praxi. Vždyť i oni mohou při své profesní přípravě zažívat řadu nepříznivých situací, jež mohou být někdy až nad jejich síly a mohou ohrožovat nejen jejich studium, ale rovněž osobní život. Spolu s výše uvedenými autorkami se domníváme, že tam kde se nalézá riziko, můžeme nalézt rovněž resilienční potenciál. Někdy jsou k jejímu uplatnění potřeba kroky malé, jindy velké. A právě jim byla věnována tato kapitola. Byly v ní představeny některé z možných akcentů praktického vzdělávání, které v sobě mohou nést resilienční potenciál z hlediska co nejlepší profesní přípravy studentů. Východiskem byly vybrané výzkumy z oblasti praktického vzdělávání, které poukázaly na základní skutečnost, že k „zocelování“ studenta

na praxi, neboli kultivování jeho resilienčního potenciálu lze přistupovat více způsoby. Na základě reflexe odborné literatury a vlastní supervizorské zkušenosti čtenářům předkládám dva různé principy, pomocí jejichž uplatnění lze resilienci studentů posilovat.

Seznam literatury:

- ADAMSON, C. Supervision is not politically innocent. *Australian Social Work*, 2012, vol. 65, no. 2, s. 185–196.
- BRONFEBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- CAMBONE, J. *Teaching troubled children: A case study in effective practice*. New York: Columbia University Press, 1994.
- COLLINS, S. Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice*, 2007, vol. 19, no. 4, s. 255–269.
- COLLINS, S. Statutory Social Workers: Stress, Job Satisfaction, Coping, Social Support and Individual Differences. *British Journal of Social Work*, 2008, vol. 38, s. 1173–1193.
- COLLINS, S., COFFEY, M., MORRIS, L. Social Work Students: Stress, Support and Well-Being. *British Journal of Social Work*, 2010, vol. 40, s. 963–982.
- CURTIS, L., MORIARTY, J., NETTEN, A. The expected working life of a social worker. *British Journal of Social Work*, 2010, vol. 40, no. 5, s. 1628–1643.
- GARRETT, P. Making social work more Bourdieusian: Why the social professions should critically engage with the work of Pierre Bourdieu. *European Journal of Social Work*, 2007, vol. 10, no. 2, s. 225–243.
- GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury, 1996.
- HENDERSON, N., BENARD, B., SHARP-LIGHT, N. (eds.) *Resiliency In Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families and Communities*. San Diego: Resiliency in Action, 1999.
- HOLLAND, S. *Child and Family Assessment in Social Work Practice*. London: SAGE Publications, 2004.
- HOLLING, C. S. Resilience and stability of ecological systems. *Ann. Rev. Ecol. Syst.*, 1973, no. 4, s. 1–23.
- HOWE, D. *Emotionally Intelligent Social Worker*. London: Palgrave MacMillan, 2008.
- JENSEN, P. M., TROLLOPE-KUMAR, K., WATERS, H., EVENSON, J. Building physician resilience. *Canadian Family Physician*, 2008, vol. 54, no. 5, s. 722–729.
- KINMAN, G., GRANT, L. Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies. *British Journal of Social Work*, 2011, vol. 41, s. 261–275.
- KISSMAN, K., VAN TRAN, T. Perceived Quality of Field Placement Among Graduate Social Work Students. *Journal of Continuing Social Work Education*, 1990, vol. 5, s. 27–31.
- KLARREICH, S. *Handbook of Organizational Health Psychology: Programs to Make the Workplace Healthier*. Madison: CT Psychosocial Press, 1998.

- KUNC, M., TÁBORSKÁ J., DJAKOUALNO L. H. *Výstup z komparace cílů vzdělávání zemí: Nový Zéland, Austrálie, Skotsko, Singapur, Švédsko*, 2013. <http://ceskomluvi.cz/scio-srovnacvi-studie-k-cilum-vzdzelavani/>
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001.
- LEADBEATER, B. J., SCHELLENBACH, C. J., MATON, K. I., DODGEN, D. W. Research and policy for building strengths: Processes and contexts of individual, family, and community development. In: MATON, K. I., SCHELLENBACH, C. J., LEADBEATER, B. J., SOLARZ, A. L. (eds.) *Investing in children, youth, families and communities: Strengths-based research and policy*. Washington DC: American Psychological Association, 2004.
- LUTHAR, S. S. (ed.) *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- MASTEN, A. S., COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. *American Psychologist*, 1998, vol. 53, s. 205–220.
- MAIDMENT, J. Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content. *Australian Social Work*, 2003, vol. 56, no. 1, s. 50–60.
- MAIDMENT, J., BEDDOE, L. Is Social Work Supervision in “Good Heart”? A Critical Commentary. *Australian Social Work*, 2012, vol. 65, no. 2, s. 163–170.
- MAROON, I., MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro praxi*. Praha: Karolinum, 2007.
- MARSH, P., TRISELLOTIS, J. *Social Workers and Probation Officers: Their Training and First Year in Work*. Avebury UK: Aldershot, 1996.
- MELLO, A. *Ptačí zpěv*. Brno: Cesta, 1997.
- MORRISON, T. Emotional intelligence, emotion and social work: Context, characteristics, complications and contribution. *British Journal of Social Work*, 2007, vol. 37(2), s. 245–263.
- MUSIL, L. Coping with Dilemmas. Working Conditions and Interactions of Social Workers with their Clients. *Comparative Social Work Science*, 2006, vol. 6, Stassfurt: ISIS.
- NAVRÁTIL, P. Posouzení životní situace: úvod do problematiky. *Sociální práce/ Sociální práce*, 2007, č. 1, s. 72–86.
- NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.) *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Centrum praktických studií, 2007.
- NAVRÁTILOVÁ, J. Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků. *Disertační práce*. Brno: FSS MU, 2010.
- PUNOVÁ, M. Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno. *Aula*, 2012a, vol. 20, no. 1, s. 48–61.
- RUCH, G. Post-Qualification Child Care Social Work: Developing Reflective Practice. London: Sage. In: KINMAN, G., GRANT, L. (2011). *Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies*. *British Journal of Social Work*, 2009, vol. 41, s. 261–275.
- SALEEBEY, D. Power in The People: Strengths and Hope. *Advances in Social Work*, 2000, vol. 1, no. 2, s. 127–136.

- SALEEBEY, D., (ed.) *The Strengths Perspective in social work practice* 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2006.
- SCHERPNER, M. et al. *Sprevádzanie v praxi (vedenie), poradenstvo a učenie: princípy sociálnej práce*. Dolný Kubín: Vydavateľstvo Peter Huba, 1999.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983. In: NAVRÁTIL, P. Posouzení životní situace: úvod do problematiky. *Sociální práce/ Sociální práce*, 2007, č. 1, s. 72–86.
- ŠIŠLÁKOVÁ, M. Podpora resiliencie v supervizi studentů. In: NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.) *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Centrum praktických studií, 2007.
- ŠIŠLÁKOVÁ, M. Supervize studentů jako nástroj posilování jejich nezdolnosti. In: VASKA, L., BRNULA, P., KOSCUROVÁ, Z. (eds.) *Odborná prax jako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy sociálnych pracovníkov. Manažment. Etika. Supervízia*. Prešov: Akcent print, 2009.
- TSHIWULA, L. Resilience in a Higher Education Institution. *Paper presented at the 13th Annual South African Association of Senior Student Affairs Professionals Conference*, Pretoria, 2011.

II. TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K PRAKTICKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ A JEJICH VZTAH K RESILIENCI

To, jakým způsobem a v čem mají být sociální pracovníci vzdělávání, je jednou ze základních debat, která je vedena v oblasti jejich profesní přípravy. V této části se zabývám obsahem vzdělávání z hlediska vybraných teoretických přístupů k praktickému vzdělávání, na nichž prezentuji variabilitu možností, jak lze vzdělávat na poli sociální práce. Představuji čtenářům „evidence-based“ přístup, reflexivní a kompetenční přístup a ukazuji, jak každý z nich specifickým způsobem ovlivňuje nejenom podobu praktického vzdělávání, ale i chápání toho, čím je sociální práce a jaký charakter by měla mít činnost sociálních pracovníků.

Na základě obsahové odlišnosti se dá usuzovat i na odlišnost v kapacitách, které jsou v jednotlivých přístupech u studentů sociální práce rozvíjeny a kultivovány. Abych byla schopna toto rozpoznat, identifikovala jsem na základě autorů zabývajících se praktickým vzděláváním osm diferenčních aspektů přístupu k praktickému vzdělávání. (Ford, Jones, 1987; Doel, Shawdon, Morrison, 2002; Evans, 1999; Shardlow, Doel, 1996, 2002; Sheafor, Jenkins, 1982). Tyto aspekty, jež nazýváme dimenzemi, představují určité odlišnosti v chápání obsahu vzdělávání sociálních pracovníků. Z tohoto ohledu je pro mne stěžejní (1) *jak školy formulují své vzdělávací cíle*, (2) *jaká role a (3) význam jsou přisuzovány odborné praxi*, (4) *jak škola spolupracuje s pracovišti praxí*, (5) *jakým způsobem přistupuje k zajištění praxí*, (6) *jak jsou studenti na praxích vedeni*, (7) *jak školy připravují studenty na jejich praxi a jak s nimi tuto praxi ukončují a nakonec sledují*, (8) *jaký je vztah mezi teoretickým a praktickým vzděláváním*. U každé z těchto dimenzí praktického vzdělávání identifikujeme znalosti a dovednosti, jejichž získání je chápáno jako stěžejní v zájmu dobré přípravy na budoucí výkon sociální práce.

Samotný pojem praktické vzdělávání, které je ústředním pojmem této monografie, je výsledkem rozsáhlých diskusí, které se zaměřovaly na hle-

dání nevhodnějšího modelu vzdělávání sociálních pracovníků. Tato diskuse zažila svou největší intenzitu na začátku 80. let a její základní otázkou bylo, zda se má do odborné přípravy sociálních pracovníků začlenit i praxe (Thompson, 2000). V průběhu 80. let minulého století nakonec převládá mezi odbornou veřejností názor, že odborný výcvik je vedle teoretické přípravy nezbytnou složkou pro získání kompetencí sociálního pracovníka. Přestože nemůžeme říci, že by se v současné době jednalo o univerzální přístup, je nejvíce rozšířen.¹⁵ K jeho rozšíření výrazným způsobem přispěly i národní vzdělávací požadavky pro profesi sociálních pracovníků.¹⁶ K požadavku, aby prošel sociální pracovník v rámci svého vzdělávání odborným výcvikem – praxí, se připojil později i požadavek na jeho připravenost podílet se na výzkumné činnosti (Tsui, 2006). Oblast vzdělávání sociálních pracovníků prošla vývojem a předpokládá se, že součástí výcviku musí být i rozvoj schopností kritické reflexe a schopnosti pracovat s kontextem, který je součástí prostředí sociálního pracovníka a klienta. Rovněž je kladem důraz na to, aby byly zkušenosti z praxe podrobeny empirickému šetření.

Termín praktické vzdělávání tedy vyjadřuje komplementaritu teoretického a praktického vzdělávání. Praktické vzdělávání chápeme jako jeden z prvků odborné přípravy sociálních pracovníků na svou budoucí profesi. Pro tento typ vzdělávání je charakteristické zaměření na praktickou zkušenost s výkonem sociální práce a podmínkami, v rámci nichž je uskutečňována. Navrátil (2007, s. 5) vymezuje praktické vzdělávání jako aktivity, které ve vzdělávacím procesu využívají aplikovaného učení, například přímého pozorování, nácviku dovedností, superevidované provádění služeb. Jedná se zpravidla o takové aktivity, které univerzitní vzdělávání nejvíce přibližují reálnému světu profese. Domníváme se, že pokud

¹⁵ Např. ve Velké Británii tvoří praktické vzdělávání sociálních pracovníků 50 % jejich vzdělávacího programu (jedná se o tříletý studijní program, který je minimem pro získání kvalifikace sociálního pracovníka). U nás je na základě Standardů Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP) stanoveno, že odborná praxe tvoří minimálně 25 % z celkové hodinové dotace výuky.

¹⁶ Např. Council on Social Work Education (CSWE) stanoví pro profesi sociálních pracovníků požadavek získání vědomostí a dovedností v rámci odborné praxe pod dohledem. Stejně tak Central Council for Education and Training in Social Work (CCETSW) v roce 1991 definuje základní kompetence pro výcvik sociálních pracovníků. Tyto kompetence jsou zaměřeny především na rozvoj praktických dovedností. Ve vzdělávání nejde o to, co je sociální práce, ale je zdůrazňováno, co mají sociální pracovníci dělat.

se mají sociální pracovníci naučit rozpoznávat problematické interakce v životě svých klientů a pomáhat jim nalézat vlastní řešení pro jejich životní situaci, pak je zapotřebí, aby měli studenti zkušenost praktického vzdělávání. Právě praktické vzdělávání ve výuce je místem, v rámci něhož se u studentů rozvíjí takové znalosti a dovednosti, které posilují jejich resilienční schopnosti zvládat výzvy a nároky své profese. Stejně tak se domníváme, že praktické vzdělávání vytváří prostor, ve kterém se u studentů sociální práce rozvíjejí schopnosti a dovednosti umožňující, aby byli schopni navzdory nevyjasněnosti hranic svého oboru pracovat s klienty způsobem, který odpovídá výzvam postmoderní doby a přispívá tak k budování identity sociální práce ve společnosti.

„EVIDENCE-BASED PRACTICE“ (PRAXE ZALOŽENÁ NA DŮKAZECH) JAKO PŘÍSTUP POSILUJÍCÍ KOGNITIVNÍ KAPACITY STUDENTŮ

JITKA NAVRÁTILOVÁ

Úvod

V tomto příspěvku předkládám jeden z přístupů ke vzdělávání sociálních pracovníků a pokouším se v rámci něho identifikovat, jaké capacity studentů jsou při jeho uplatnění kultivovány a rozvíjeny. To, čím je praxe založená na důkazech charakteristická a co ji odlišuje od ostatních pojetí, je zdůrazňování *sepjetí s vědeckými metodami*. Ačkoliv i u jiných přístupů ke vzdělávání v sociální práci můžeme sledovat jejich spojení s výzkumem, tento přístup je primárně založen na tom, že základem pro rozhodování sociálních pracovníků musí být *vědecky ověřené důkazy* (Sackett et al., 1996; Griffith, 1999; Sheldon, 2001; Webb, 2001). Toto je určité specifikum, které se promítá do zaměření vzdělávání sociálních pracovníků a ovlivňuje výběr a rozvoj těch dovedností a kapacit studentů, které podporují cíle vzdělávání v rámci praxe založené na důkazech. Skrze teoretická východiska přístupu a jeho konceptualizaci a analýzu dimenzí procesu praktického vzdělávání se snažím o porozumění tomu, jakým způsobem rozvíjí takto pojaté vzdělávání sociálních pracovníků jejich potenciál a resilienční dovednosti a na co je v takto zaměřeného vzdělávání kladen důraz.

Teoretická východiska přístupu

Termín „Evidence-based practice“ se používá v řadě pomáhajících profesí. V rámci sociální práce dochází k výraznému rozvoji tohoto modelu práce s klienty na konci 20. století. Existuje řada faktorů, které ovlivnily rozvoj a rozmach tohoto přístupu i v sociální práci. Mezi hlavní faktory lze zařadit především krizi fiskálních zdrojů v 80. letech, na niž politici zareagovali snižováním sociálních výdajů. Stephen A. Webb (2001) uvádí, že potřeba snižovat výdaje změnila přístup vůči lidským zdrojům. Mo-

derní technologie umožnila „dát“ klienty do počítačů a komputerovat tak celý proces. Tento přístup začaly vlády podporovat především u sociálních služeb. Prostřednictvím administrativy umožňuje totiž snadněji kontrolovat výdaje na sociální agendy. Podporovány jsou takové služby, které jsou na základě výzkumných zjištění uznány jako relevantní intervence vůči klientovi; logicky tak může dojít k upřednostnění těch služeb, které jsou levnější pro státní rozpočet (Gibbs, Gambrell, 1999). Vědecky podpořená kritéria práce s klienty jsou rovněž mnohem průkaznější pro evaluaci jednotlivých sociálních programů. To usnadňuje snadnější kontrolování kvality a efektivnosti vynakládaných prostředků na jednotlivé služby. Od sociálních pracovníků se očekává, že budou schopni poskytnout postupy a návody, které by byly měřitelné a poskytovaly by jistotu objektivistického pohledu. V praxi sociální práce se postupuje systematicky a racionálně od posouzení k intervenci, po níž následuje evaluace, která vychází z potřeby výběru co nejefektivnější intervence (Gray et al., 2009). V praxi sociální práce to znamenalo, že se začaly využívat osvědčené nebo empiricky podložené intervence. V důsledku toho ztratila na důležitosti zkušenost a praktická moudrost sociálních pracovníků při tvorbě nových znalostí. Nejlepší dostupné znalosti jsou konstituovány z evaluací a studií efektivity. Navíc se předpokládá, že tyto znalosti budou vycházet z kvantitativních výzkumů (Barber, 2008; McNece, Thyer, 2004). Přestože někteří z autorů vycházejících z „evidence-based“ přístupu považují za důležité zahrnout do tvorby nových poznatků i ty, které se opírají o praktickou zkušenost a moudrost (Roberts, Yeager, 2004, 2006), není toto chápáno jako příliš spolehlivý zdroj, který by sloužil jako podklad při výběru intervencí. Největší váhu mají ty intervence, které mají za sebou největší úroveň empirické podpory, oproti těm, které jsou založeny na vzájemném konsensu odborníků s interpretativním porozuměním situace (Rosen, Proctor, 2003; Shaw, 1999; Smith, 2004). A to má samozřejmě vliv na celkové pojetí sociální práce. Webb (2001) předkládá domněnku, že práce s klienty, jež je založena na důkazech, které vycházejí vstřícně potřebám evaluace, může významně podkopávat tradiční profesionální praxi. Stejně tak prosazování a legitimizace manažerismu při práci s klientem podkopává kulturu sociální práce (Keller, 2007; Lorenz, 2007).

Nemalý vliv na rozvoj „Evidence-based practice“ v sociální práci měl také rozvoj tohoto přístupu v jiném pomáhajícím oboru, totiž v medicíně. Zvláště pak v klinické praxi si tento přístup jako základní východisko přístupu ke klientům začal vydobývat výsadní postavení (Sackett et

al., 1996; Griffiths, 1999). Převzetí základních principů, na kterých stála „praxe založená na důkazech“, nenechalo na sebe dlouho čekat a o pár let později můžeme sledovat pronikání těchto myšlenek i do sociální práce. Pronikání medicínských postupů do sociální práce má v tomto oboru poměrně dlouhou tradici. Vychází z předpokladu, že postupy, které lze využít v medicíně při léčbě pacientů, lze také využít při práci s klientem v sociální práci. Důkazy se využívají především ve fázi, kdy se sociální pracovník rozhoduje pro určitou intervenci. Aby se snížilo riziko špatných rozhodnutí, která jsou udělána na základě nepodložených domněnek, je naše rozhodnutí podloženo výzkumnými oporami, které jsou relevantní pro určitý typ problémů. Velkou roli zde proto hrají vědecké opory, kterými mohou být relevantní informace ve formě různých statistik, souhrnů, přehledů, výzkumných zpráv atd. *Na tyto zdroje je tedy kladen velký důraz, neboť mají podpořit proces rozhodování při práci s klientem a učinit jej objektivnějším, založit jej na poznatcích ověřených výzkumem.* Pro sociální práce bylo toto přebírání postupu přitažlivým také z důvodu, že vycházela vstříc potřebě „zvědeckění“ práce sociálních pracovníků prostřednictvím různorodých standardů a schémat činností a postupů (Matoušek, 2001). Snaha o vnímání sociální práce jako paralely k medicíně vycházela z představ, že sociální pracovník může využívat při své práci sadu objektivních (normativních) kritérií, které lze používat za všech okolností. V důsledku pronikání medicínského jazyka do sociální práce se můžeme setkat s termíny jako diagnóza klienta. Používání stejných metod diagnostiky jako v medicíně vedlo u sociálních pracovníků ke zjištění, že nemohou postihnout situaci klienta v celé jeho šířce. Například údaje o finanční situaci klienta, jeho bytové situaci, zaměstnání, rodinné situaci apod. nebyly u medicínských metod práce s pacientem využívány.

Vlna kritiky, která se snesla na aplikaci tohoto přístupu v rámci sociální péče, podnítila autory ke změnám pohledu na činnost sociálních pracovníků a přirozeně se odrazila i v definici „Evidence-based practice“. Sackett (1999) vymezuje tento přístup jako *integraci nejlepších výzkumných evidencí s klinickými znalostmi a hodnotami pacientů*. Začlenění klinických znalostí a především hodnot pacientů do definice je novým prvkem, který posunuje tento přístup blíže ke klientovi. Přenáší akcent z výzkumných evidencí také na klienta a jeho hodnoty, které jsou jeho součástí a tedy i součástí problému a jeho řešení. Proponenti tohoto přístupu poukazují na to, že tento přístup není pouze neměnným seznamem intervencí, ale přihlíží k unikátnosti každého případu pacienta. Jak

ovšem uvádí jeden z velkých zastánců tohoto přístupu v sociální péči, není „Evidence-based practice“ příliš stavěn na individualizovaném přístupu ke klientovi (Sheldon, 2000, 2001). Vlna kritiky ovlivnila i podobu výkonu sociální práce praktiků opírajících se o toto pojetí. Vývoj „evidence-based“ přístupu v sociální práci byl ovlivněn především diskusemi o kvalitě a vhodnosti využití „evidence“ v procesu rozhodování. V rámci této diskuse lze sledovat spektrum od nejrigidnějších přístupů k „evidenci“, které zdůrazňovaly tvorbu systematických kontrolních testů, jež však neodpovídaly na praktické potřeby sociálních pracovníků, až po ty, které se snažily zohlednit více otázky hodnot klientů. Na důkazech založená praxe postupně integrovala požadavky praxe sociálních pracovníků, kteří si při využití tohoto přístupu ponechali určitou variabilitu v tom, jaký smysl mohl být těmto důkazům přikládán.

Poměrně zajímavý je přístup Rubina a Babbieho (2010), kteří se pokusili o vytvoření integrativního modelu sociální práce založené na důkazech tím, že vybrali základní prvky, na kterých by mohl být postaven model vhodný pro praxi sociálních pracovníků respektující jak zkušenost sociálních pracovníků, tak i kontextuální otázky vztahující se k problémům klienta, pro něž hledají oporu ve výzkumu.

Rubin a Babbi (2010, s. 21) graficky znázorňují jednotlivé prvky integrativního zaměření sociální práce založené na důkazech následovně:

Obrázek č. 3: Integrativní model „na důkazech založené praxe“



Tento graf znázorňuje tři základní elementy integrativního zaměření „Evidence-based practice“. Předpokladem integrace je zapojení tří hlavních elementů, které jsou: (1) prakticky zkušenosti, (2) nejlepší výzkumná evidence a v neposlední řadě (3) klientovy atributy. Přičemž prakticky zkušenosti jsou chápány ve smyslu, kognitivních znalostí, jak se určitá výzkumná evidence osvědčila při řešení určitého typu problémů. Autoři hovoří o tom, že žádný z těchto elementů nemůže stát stranou. Pracují spolu v určité harmonii. Rubin a Babbi (2010) uvádějí, že přestože je tento přístup většinou diskutován ve vztahu k rozhodování o tom, jakou intervenci poskytnout klientovi, je také zvažován v případech, kdy je nastolena otázka, jak nejlépe posoudit praktické problémy a rozhodování na makroúrovni. „Evidence-based“ přístup může být dle názoru těchto autorů účinný při řešení problémů i v těch komunitách, které vyžadují politická řešení. Ať už zastánci tohoto přístupu pracují na mikro- či makroúrovni, budou ve své práci využívat výzkumných metod k ohodnocení výstupů svých praktických rozhodování, aby bylo evidentní, zda vybranými intervencemi dosáhli požadovaného cíle.

Využívání „evidence-based“ přístupu v sociální práci

Na důkazech založená sociální práce je řadou autorů prezentována jako proces, ve kterém se využívá důkazů jako nástrojů pro rozhodování o volbě intervence v pomáhajícím procesu. Přičemž břímě tohoto rozhodování je přeneseno na nejlepší možnou dosažitelnou evidenci (Gambrill, 2006; Gibbs, Gambrill, 1999). Jak si tedy představit na důkazech založenou sociální práci? Centre for Evidence-Based Social Care ve Velké Británii, která je garantem této definice, vychází z toho, že základním principem péče o klienty by mělo být *podložení našich rozhodování ve vztahu ke klientům těmi nejlepšími dosažitelnými výzkumnými důkazy*. Přičemž tyto výsledky výzkumu by měly v sobě nést dvojí informaci. Jednak informaci o samotném problému, kterého se dotýkají, o jeho etiologii a jeho znalost, stejně jako informaci o tom, jaké intervence v rámci tohoto problému mohou použít jednotlivé typy sociálních služeb. Znamená to tedy, že „Evidence-based practice“ se zabývá jak diagnostikou sociálních problémů, tak rozhodnutími o pravděpodobných intervencích. Pro stanovení intervence vychází z obecných znalostí, od kterých postupuje k hledání konkrétních nástrojů řešení. V rámci tohoto procesu

je od sociálních pracovníků očekáváno, že budou vědět, co je funkční v procesu rozhodování. Nebere se v potaz nejistota, již mohou mít sociální pracovníci při volbě určité intervence s klientem, který se nachází v určité životní situaci.

Kritici tohoto přístupu (Webb, 2001) uvádějí, že tento přístup nezohledňuje pravděpodobnost jednání každého jedince, které je způsobeno nejenom jedinečností každého klienta, ale rovněž rozdílnými podmínkami, ve kterých žije, stejně jako rozdílnými schopnostmi zvládat nároky svého každodenního života. Tento předpoklad není patrný u „Evidence-based practice“. Naopak se vychází z hypotézy, že existují spolehlivá kritéria, na základě kterých lze předpokládat chování jednotlivců, a existují objektivní a optimální způsoby řešení problémů, se kterými klient přichází za sociálním pracovníkem. Jinými slovy vytváří novou identitu sociálního pracovníka, jenž třídí a vybírá relevantní informace, optimálně je využívá, aby dosáhl co nejlepšího efektu.

Využívání „Evidence-based practice“ ve vzdělávání

V tomto přístupu se setkáváme s vyprecizovanou metodologií založenou na postupných krocích, které mají vést uživatele k jejímu zvládnutí a k úspěchu v práci s klientem. Podle Rubina a Babbioho (2010) se metodologie „Evidence-based practice“ skládá z šesti základních kroků: (1) formulování základní otázky, (2) hledání důkazů, (3) kritické zhodnocení nalezených relevantních prací, (4) výběr vhodné intervence, (5) aplikace intervence, (6) evaluace a zpětná vazba. V dalším textu se budu věnovat jejich rozboru.

(1) Formulování základní otázky

V této části si musí praktik zformulovat základní otázku, jež je relevantní v praktickém rozhodování, které musí být realizováno. Jde tedy o operacionalizaci „výzkumného“ problému. Zformulování otázky klade zároveň požadavky na shromáždění dalších informací, které jsou zapotřebí pro rozhodování. Na studenty je kladen požadavek formulace a operacionalizace základní otázky, neboť ta se stává východiskem pro hledání výzkumů vztahujících se k tématu.

Praktická ukázka:

Pokud pracujete v ústavním zařízení, jehož klienty jsou především romské děti, které trpěly zanedbáním péče či týráním ze strany rodičů, pak by první otázkou mělo být: „Jaké intervence mají nejlepší výzkumné evidence, které podporují efektivitu práce s dětmi, jejichž rodiče zanedbali jejich péči a které jsou umístěny do ústavní péče?“ Jakmile je nalezena adekvátní literatura, je zapotřebí do této základní otázky integrovat další informace o zanedbávaných a týraných dětech. Je důležité specifikovat, zda se jedná u vašich klientů o zanedbávání, nebo týrání ze strany rodičů. Intervence, které mohou být účinné u dětí, které trpěly zanedbáváním, nemusí být efektivní u dětí, které byly týrané. Nyní lze původní otázku více specifikovat. Místo zjišťování výzkumných evidencí, které podporují pouze intervence účinné pro zanedbávané a zneužívané děti, bude vhodné sledovat také důkazy podporující intervence zaměřené na děti, které vycházejí z obdobného rodinného prostředí či mají obdobnou etiologii problému atd. Rovněž je nezbytné, aby do hledání toho správného důkazu byla integrována i otázka etnicity. Pokud se tak nestane, můžeme najít mnoho prací, které se zabývají zneužívanými a týranými dětmi, ale existuje riziko, že nám z těchto prací vypadnou ty, které pracují se zanedbanými a týranými romskými dětmi. Zároveň je však nutné zohlednit i to, že důkazy, které podporují určité intervence sociální práce se zanedbanými romskými dětmi, nemusí být vhodné pro klienty, se kterými pracujeme v našem ústavním zařízení. Proto je vhodné naši původní otázku více specifikovat a hledat další evidence. Otázka může směřovat k týraným a zneužívaným romským dětem, dále můžeme specifikovat, zda hledáme důkazy pro práci s dívkami či s chochy, jakého věku atd. Konečná otázka může znít: „Jaké intervence mají ty nejlepší důkazy pro práci s romskými dívkami předškolního věku umístěnými v ústavní péči, u nichž rodiče zanedbali výchovu?“

Výsledkem celého tohoto procesu je stanovování intervencí na základě nalezených důkazů. Špatně či nevhodně položená základní otázka může tedy celý proces práce s klientem posunout jinam. Rubin a Babbie (2010) proto doporučují, aby si praktici specifikovali jednu nebo více alternativních intervencí.

(2) Hledání důkazů

Tento krok je zaměřen na hledání adekvátní literatury a výzkumných zdrojů vycházejících z otázky, která byla formulována v předchozí fázi. Efektivnost vyhledání správného důkazu je tedy závislá na dobře operacionalizované otázce. Rubin a Babbie (2010) poukazují na to, že ačkoliv se může stát, že praktici ne vždy naleznou jasné odpovědi, jak mají postupovat při hledání důkazů, důležité je samo hledání odpovědí. Neměli bychom opomíjet existující otázky a pokud existuje více možností, měly by se stát předmětem úvah praktiků. Obdobná doporučení dávají i u intervencí.

Rubin a Babbie (2010) uvádí, jak je v tomto kroku velmi důležité orientovat se v literatuře a v různých on-line zdrojích. Vzhledem k nepřebornému množství informací, které jsou k dispozici, je nezbytné, aby každý „evidence-based“ praktik měl schopnosti pracovat s elektronickými i jinými zdroji, které by mu pomohly najít to, co potřebuje (Sheldon, Chilvers, 2000). Schopnost orientace v těchto zdrojích je v rámci tohoto přístupu chápána jako jeden z aspektů praxe. U studentů připravujících se na sociální práci s klientem je rozvíjení této schopnosti klíčové pro efektivní práci s klientem.

(3) Kritické zhodnocení nalezených relevantních prací

Řada výzkumů, které si vyhledáme, nemusí odpovídat tomu, co potřebujeme najít. Výzkumy nejsou zacíleny přesně na náš problém a nesedí zcela na otázku, kterou jsme si operacionalizovali. Na obtíže s hledáním a volbou správného důkazu upozorňuje i Rubin a Babbie (2010). Praktik, který vychází z tohoto přístupu, se může poměrně často setkat s tím, že není dostupný důkaz, který by se vztahoval k řešenému případu. Navíc důkazy jsou ne vždy zcela průkazné. Proto je zapotřebí kritického zhodnocení získaných studií a výběru pouze těch, které nesou známky kvality. Při hledání důkazů tito autoři zdůrazňují, že lepší než se ptát, zda nese intervence známky „evidence-based“, je zvažovat, které intervence mají nejlepší důkazy.

(4) Výběr vhodné intervence

Rubin a Babbi (2010) upozorňují na to, že se můžeme setkat s validními studiemi, které doporučují určitou intervenci, naopak jiné validní studie preferují užití odlišné intervence. Některé studie budou indikovat, jaké

intervence by neměly být užívány v určitých situacích, jiné budou poukazovat na to, že užití některých intervencí v určitých situacích bude neefektivní. Dokonce intervence, které jsou podporovány nejlepšími evidencemi, nemusí být nezbytně efektivní pro každého klienta a každou situaci. Kvalitní studie poskytující validní důkazy znamenají vždy jen vyšší pravděpodobnost, že budou efektivnější než jiné alternativy. Neměli bychom však předpokládat, že budou efektivní za každou cenu. Při výběru intervence bychom měli zvažovat naši praktickou zkušenost, znalosti o klientovi a klientovu zpětnou vazbu. Autoři doporučují, aby praktici využívající této metody zvažovali kontext, ve kterém s klientem pracují. Přestože jsou ti, kteří využívají „Evidence-based practice“, směřováni k využívání těch nejlepších vědeckých evidencí, měli by se snažit o integraci svých praktických zkušeností se znalostí klientových podmínek, které jsou součástí jeho životní situace (viz Graf. č. 1). Zde je patrné, že Rubin a Babbie (2010) zdůrazňují potřebu akcentovat kontext a zkušenosti pomáhajícího. V tomto bodě se nejvíce odlišuje krajní poloha „evidence-based“ přístupu, která se soustřeďuje především na hledání toho nejlepšího důkazu, bez ohledu na kontext a hodnoty klientů, narozdíl od polohy jdoucí cestou integrace nových prvků, kterými zjemňuje krajnost tohoto přístupu, a to s ohledem na klienta.

(5) Aplikace intervence

Jakmile jsme v posloupných krocích dospěli až k tomuto bodu, doporučují autoři (Sheldon, Chilvers, 2000; Rubin, Babbie, 2010), aby ti, kteří pracují v rámci tohoto přístupu, získali určitou praxi či trénink v uplatňování této intervence, a to buď prostřednictvím kontinuálního výcviku, nebo účasti na odborném semináři či konferenci. Dále je doporučováno získat literaturu pojednávající o tom, jakým způsobem se tato metoda implementuje. Za vhodné je považováno konzultovat aplikaci intervence se zkušenějšími kolegy, kteří mohou praktikujícím v tomto přístupu poskytnout konzultace či supervizi.

(6) Evaluace a zpětná vazba

Na evaluaci v rámci tohoto přístupu se podílí jak praktik, tak klient, a to tak, že se měří a hodnotí pokrok, kterého bylo dosaženo. Rubin a Babbie (2010) doporučují k hodnocení klienta využívat graf, do kterého lze za-

pisovat pokroky. Klient je k hodnocení těchto dat přizván a má možnost diskutovat jak data, která jsou vyjádřením jeho pokroku, tak případné modifikace intervence, pokud k pokroku nedochází. Student se v této fázi učí především schopnosti vytvářet evaluační kritéria.

Podle základních metodologických kroků popsaných výše je zapotřebí, aby sociální pracovník byl schopen v určitých fázích práce s klientem problém operacionalizovat za účelem volby těch správných vědeckých důkazů. Jde tedy o to, aby sociální pracovník uměl ve vědeckých nosičích dat získat zdroje a oporu pro své rozhodování (Novell, 1990). Je zde přímé spojení mezi cíli, znalostmi a následnou akcí. V tomto kontextu je kladen důraz na *informační zdatnost* sociálních pracovníků. Pokud budou mít tuto dovednost, mohou pomoci svým klientům a navíc jejich práce bude efektivní.

Rozvoj schopností a kapacit v rámci „Evidence-based practice“

V rámci sociální práce založené na důkazech nabývá praxe svých specifických podob a je na ní pohlíženo z jiného úhlu, než je tomu u jiných přístupů. Jiný pohled na praxi a s tím související vzdělávání sociálních pracovníků bude tedy rozvíjet a kultivovat jiné kapacity studentů. S ohledem na to, že v rámci tohoto přístupu je v centru pozornosti důkaz, je tedy i vzdělávání orientováno především na podporu těch kognitivních schopností, prostřednictvím nichž můžeme nalézt ten nejlepší důkaz. Cílem praktického vzdělávání v sociální práci tedy není nácvik práce s klientem, ale spíše podpora schopnosti studentů nalézt důkaz, který má největší kredit v daném typu problému a kriticky jej posoudit.

S ohledem na to, že v rámci „Evidence-based practice“ je v centru pozornosti nalezení toho nejlepšího důkazu, je obsah i způsob vzdělávání sociálních pracovníků tomuto požadavku přizpůsoben. „Hledání důkazu“ specifickým způsobem ovlivnilo uvažování o požadavcích na rozvoj kapacit a schopností studentů. To, co je zvláště nápadné, je, že řada autorů ve snaze zajistit co nejlepší „evidenci“, zaměřuje pozornost spíše než na proces vzdělávání, na podmínky, v rámci nichž můžeme dosahovat těch nejlepších důkazů. Setkáváme se spíše s tvrzeními, že: „... Nejlepší evidence jsou dosahovány, pokud máme špičkově vyškolené pracovníky“ (MacDonald, Sheldon 1992), přičemž není více vysvětleno, jaké dovednosti či znalosti mají být tímto školením rozvíjeny. Řada autorů

spíše hovoří o potřebě funkčnosti takto zaměřené praxe, než o potřebě rozvíjení určitých kapacit studentů (Sheldon, Chilvers, 2000).

Řada autorů poukazuje spíše na podmínky výkonu dobré „Evidence-based practice“, než na požadavky vzdělávání vztahující se k rozvoji potenciálu a kapacit studentů. Pokud se již hovoří o znalostech a dovednostech, pak spíše jen jako dokreslení kontextu nalezení toho nejlepšího důkazu, jež je základem tohoto přístupu.

Explicitně je zdůrazňována potřeba zajištění dobrého důkazu pro rozhodování sociálních pracovníků, k níž se spíše jen na dokreslenou dodává, jakými schopnostmi a dovednostmi by měli sociální pracovníci disponovat, aby bylo dosaženo dobrých podmínek pro zajištění důkazu.

Obdobně i Sheldon a Chilvers (2000) hovoří o tom, že pokud chceme, aby byla na důkazech založená sociální práce funkční, pak je zapotřebí, aby byly v organizacích sociálních služeb zajištěny následující podmínky:

- Velmi kvalifikovaní pracovníci, jejichž znalosti a zkušenosti jsou pravidelně aktualizovány prostřednictvím tréninků, které se opírají o nejnovějších výzkumné poznatky o povaze a vývoji sociálních problémů a u kterých jsou známy i empirické důkazy, které vykazují vysokou míru efektivity.
- Sociální pracovníci mají přístup na velmi kvalifikované kurzy, jejichž obsahem jsou přehledy literatury o efektivitě služeb.
- Podporování kritického hodnocení efektivitě důkazů u studentů.
- V organizaci by měla být supervize, v jejímž rámci by mělo být neustále řešeno, proč děláme naši práci právě tímto způsobem a na základě této evidence.
- Je zapotřebí pravidelných setkávání, na kterých je referováno o výzkumech, které jsou osvědčené na regionální, národní a mezinárodní úrovni.
- Je zapotřebí, aby pracovníci měli k dispozici odbornou podporu, která by jim pomohla v tom, aby dokázali používat evidence, které jsou relevantní k typu problému, který se řeší.

Z uvedeného je patrné, že jak studenti, tak pracovníci jsou podporováni v tom, aby byli schopni najít správný důkaz, který by kriticky ohodnotili a dokázali vhodně použít ve své praxi.

Pokud vztáhneme tyto podmínky ke vzdělávání studentů sociální práce, pak je evidentní, že cílem praktického vzdělávání je naučit stu-

denty hledat správný důkaz. Schopnost najít ten nejlepší důkaz vyžaduje dle Jarolímkové (2004) informační gramotnost uživatelů. Jenom prostřednictvím jejího rozvoje, můžeme být úspěšní v „Evidence-based practice“. Proto mají být jak studenti, tak sociální pracovníci podporováni v informační gramotnosti. Tato podpora má být poskytována např. prostřednictvím školících, poradenských center či prostřednictvím odborných seminářů a konferencí. V rámci nich se učí hierarchické kategorizaci důkazů, resp. informačních pramenů, podle hodnoty přisuzované v „evidence-based“ metodologii.

Rozvoj schopností a kapacit v procesu praktického vzdělávání

V následujícím textu se snažím na základě dimenzí procesu praktického vzdělávání porozumět tomu, jaké schopnosti a dovednosti jsou rozvíjeny v rámci „Evidence-based practice“ a snažím se si odpovědět na otázku, jaký potenciál toto pojetí vzdělávání u studentů sociální práce kultivuje. Nalezení toho nejlepšího důkazu se v jednotlivých dimenzích vzdělávacího procesu promítá do rozvoje potenciálu a kapacit studentů následujícím způsobem:

1) Vzdělávací cíle

Cíle jsou zaměřeny na získání dovedností pro používání vědeckých zdrojů a na důkazy, které slouží jako opora pro rozhodování o intervenci.

2) Zaměření odborných praxí

Praxe jsou směřovány k rozvoji schopností studenta aplikovat při řešení problémů klienta výzkumné poznatky.

3) Význam odborných praxí

Pobyt studentů v organizacích sociálních služeb není hodnocen příliš vysoce. Jako přínosný je považován tehdy, když jsou v rámci praxe vytvořeny příležitosti ke konfrontaci životních situací klientů s výzkumnými daty a zdroji.

4) Spolupráce škol s poskytovateli praxí (sociálními službami)

Spolupráce poskytovatelů sociálních služeb a vzdělavatelů má spíš okrajový význam. Praxe je často realizována v institucích, které poskytují zdroje informací o nových vědeckých zjištěních, nikoliv jen u poskytovatelů sociálních služeb. Pro studenty je ceněna praxe

spíše v knihovnách, v oddělení rešerší či ve výzkumných pracovištích.

5) *Organizace praxí*

Při zabezpečení praxí vyhledávají školy spolupráci s organizacemi, které shromažďují a poskytují informace o nejnovějších poznatcích v oblasti řešení problémových okruhů životních situací klientů. Praxe v sociálních službách je zajímavá pouze tehdy, když je pracoviště známé v souvislosti s inovativním výzkumem při pomoci určitým cílovým skupinám. Protože praxe se v sociálních službách v tomto přístupu stává méně významnou, upouští pracoviště od vytváření specifických organizačních jednotek, které zajišťují chod studentských praxí. Často jsou na těchto pracovištích spíše zřizovány rozmanité „sociální laboratoře“, v nichž si studenti mohou výzkumným způsobem ověřovat účinnost různých metod či výzkumně ověřovat hypotézy o životních situacích klientů. Oproti praxi v sociálním zařízení se spíše zdůrazňují praxe ve výzkumných projektech.

6) *Příprava a ukončení praxí*

V přípravě na praxi se tento přístup soustředí zejména na vyhledávání vhodných zdrojů informací ke zvolené cílové populaci a problematice. Klíčovým kritériem hodnocení úspěšné praxe je především schopnost studenta pracovat s přiměřenými zdroji dat, argumentovat jimi ve prospěch určitých intervencí.

7) *Vedení studentů na praxi a ve škole*

Cílem praxe je v tomto přístupu vést studenty k tomu, aby dokázali systematicky vyhledávat zdroje informací o cílové populaci a jejich problémech, aby dokázali zvažovat jejich hodnověrnost, reliabilitu a uplatnitelnost v práci s klientem. Tomuto účelu odpovídá způsob vedení studenta, který se zaměřuje na kultivaci jeho akademických kvalit s cílem rozvíjet jeho expertní kvality. Cílem supervize ve škole je ověřování, zda studenti v rámci svých praktických zadání řeší případy v souladu s výzkumnými evidencemi.

8) *Pojetí vztahu teoretického a praktického vzdělávání*

V přístupu orientovaném na důkazy je ve vzdělávání položen důraz na schopnost argumentovat s ohledem na data a jiné věrohodné zdroje. Postavení teoretického rámce je v tomto přístupu vlivnější než zkušenosti, které generuje praxe.

To, v čem se tento přístup zásadně liší od jiných, které ovlivňují výkon sociální práce, je způsob, jakým přistupuje k posuzování a rozhodování v procesu práce s klientem. Pokud se zastavíme u momentu posouzení, které je východiskem pro stanovení možných intervencí (Navrátil, 2009), klade tento přístup důraz na zcela jinou kompetenci, než je tomu u jiných přístupů, a to na schopnosti, které vedou k vyhledání toho nejhodnějšího důkazu. Do popředí se zde dostávají znalosti těch nejlepších existujících důkazů, schopnost orientace v dostupných databázích, schopnost pracovat s rešeršemi atd. Úspěšnost a efektivnost sociálního pracovníka se odvozuje rovněž od dovednosti umět tato získaná data vytržít a použít pouze ta, která jsou pro jeho případ relevantní. Toto pojetí sociální práce má řadu kritiků (Rose, 1985), kteří poukazují na to, že v rámci „Evidence-based practice“ se sociální pracovník stává geniálním procesorem, který dokáže vybrat to nejlepší řešení pro danou situaci a tedy udělat to nejlepší rozhodnutí. V rámci tohoto přístupu je o sociálním pracovníkovi uvažováno jako o někom, kdo dokáže aplikovat základní logické principy na problémy klientů, neboť vychází z toho, že chování klientů se bude odvíjet pravděpodobně určitým směrem.

Z uvedeného je patrné, že u studentů jsou rozvíjeny především kognitivní znalosti, které mu umožňují hledat, nalézat a aplikovat správný důkaz, který se stává východiskem pro rozhodování při volbě intervence. Schopnost najít ten nejlepší důkaz klade nároky na rozvoj těch kognitivních vlastností a dovedností, které souvisí se schopností konceptualizovat problém a nalézat k němu vhodnou intervenci, která je generována prostřednictvím výzkumných evidencí. Je kladen důraz na rozvoj kritického myšlení, jež se stává východiskem pro výběr té nejlepší „evidence“. Schopnost najít ten nejlepší důkaz vyžaduje dle Jarolímkové (2004) informační gramotnost uživatelů. Jenom prostřednictvím jejího rozvoje, můžeme být úspěšní v „Evidence-based practice“. Proto mají být jak studenti, tak sociální pracovníci podporováni v informační gramotnosti. Tato podpora má být poskytována např. prostřednictvím školících, poradenských center či prostřednictvím odborných seminářů a konferencí. V rámci nich se učí hierarchické kategorizaci důkazů, resp. informačních pramenů, podle hodnoty přisuzované v „evidence-based“ metodologii. Schopnosti a dovednosti rozvíjející emocionální stránku osobnosti studentů nejsou v centru pozornosti.

Seznam literatury:

- BARBER, J. What evidence-based practise is. In: WHITE, B. W. *Comprehensive handbook of social work and social welfare: the profession of social work*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 2008.
- GAMBRILL, E. *Social work practice: a critical thinker's guide*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GIBBS, L., GAMBRILL, E. *Critical Thinking for Social Worker: Exercises for the Helping Professions*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1999.
- GRAY, M., PLATH, D., WEBB, S. A. *Evidence-based social work: A critical Stance*. London, New York: Routledge, 2009.
- GRIFFITHS, P. The Challenge of implementing evidence based health care. *British Journal of Community Nursing*, 1999, roč. 4, č. 3.
- JAROLÍMKOVÁ, A. Evidence based medicine a její vliv na činnost lékařských knihoven a informačních středisek. *Knihovnická revue*. 2004, roč. 15, č. 2, s. 75–81.
- KELLER, J. *Teorie modernizace*. Praha: Slon, 2007.
- LORENZ, W. Teorie a metody sociální práce v Evropě – profesní profil sociálních pracovníků. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, č. 1, s. 62–71.
- MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001.
- MACDONALD, G., SHELDON, B. Contemporary studie of the effectiveness of social work. *British Journal of Social Work*, 1992, roč. 22, č. 6, s. 615–643.
- MCNEECE, C. A., THYER, B. A. Evidence-based practice and social. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2004, roč.1, č. 1, s. 725.
- NAVRÁTIL, P. *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení. Problémy posouzení životní situace v pozdně moderní době*. Habilitační práce. Brno: MU FSS, 2009.
- NOVELL, A. *Unified Theories of Cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.
- ROBERTS, A. R., YEAGER, K. R. (eds.) *Foundations of evidence-based social work practice*. New York: Oxford University Press, 2006.
- ROBERTS, A. R., YEAGER, K. R. (eds.) *Evidence-based practice manual: research and outcome measures in health and human services*. New York: Oxford University Press, 2004.
- ROSEN, A., PROCTOR, E. *Developing practice guidelines for social work intervention*. New York: Columbia University Press, 2003.
- RUBIN, A., BABBIE, E. *Essentials Research Methods for Social Work*. Belmont: Brooks/Cole, 2010.
- SACKETT, D. L., ROSENBERG, W. M. C., GRAY, J. A. M., et al. Evidence based medicine: What it is and What it isn't. *British Journal of Medicine*, 1996, 312, s. 71–72.
- SACKETT, D. L., Getting Evidence into Practice. *Effective Health Care*, 1999, roč. 5.
- SHAW, I. Evidence for praktike. In: SHAW, I. LISHMAN, J. (eds.) *Evaluation and social work practice*. London: Sage, 1999.
- SHELDON, B. Validity of Evidence based Practice in Social Work: A Reply to Stephen Webb. *British Journal of Social Work*, 2001, roč. 31, s. 801–809.
- SHELDON, B., CHILVERS, R. *Evidence-based Social Care. A study of prospects and Problems*. Dorset: Russell House Publishing, 2000.
- SMITH, D. *Social Work and Evidence based Practice*. London: Jassica Kingley, 2004.
- WEBB, S. A. Some Consideration on the Validity of Evidence-based Practike in Social Work. *British Journal of Social Work*, 2001, roč. 31, s. 57–79.

KOMPETENČNÍ PŘÍSTUPY JAKO NÁSTROJ ROZVOJE DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ

JITKA NAVRÁTILOVÁ

*„Co slyším, to zapomenu.
Co vidím, si pamatuji.
Co si vyzkouším, tomu rozumím.“*

Kung Fu Tzu

Dalším z přístupů, který zaujímá zvláště v posledních letech velmi výrazné postavení ve vzdělávání sociálních pracovníků, je kompetenční přístup. Na kompetencích založený výkon v sociální práci se stal velmi přitažlivým pro řadu vzdělavatelů v sociální práci i u nás. Jak ukázaly výsledky výzkumu (Navrátilová, 2010), vzdělávání zaměřené na kompetence se u nás stalo naprosto převažujícím přístupem, prostřednictvím kterého jsou studenti připravováni na svou budoucí profesi sociálních pracovníků. Tento příklon ke kompetencím patrný nejenom u nás, ale také v ostatních evropských zemích (Chytil, 2007; Kearney, 2000; Lorenz, 2007; Webb, 2001) má řadu svých důvodů a příčin. V následujícím příspěvku představuji východiska kompetenčního přístupu. Všímám si především toho, jaké dovednosti a kapacity studentů jsou v takto zaměřeném vzdělávání rozvíjeny a jaký to má vliv na obsah vzdělávání i na praktický výkon sociální práce. Z hlediska resilience sleduji, jak je v kompetenčním vzdělávání přistupováno k podpoře kapacit, které rozvíjejí kompetence potřebné pro řešení rozmanitých životních situací klientů.

Teoretická východiska kompetenčního přístupu

Řada autorů poukazuje na to, že kompetenční modely vycházejí z behaviorálního hnutí, které se začalo objevovat ve 20. letech a do vzdělávacích systémů proniklo v 50. letech (Ainsworth, 1977; Kuhlmann, 2009; Parker, 2006; Pierson, 1996), a zvláště masivně ovlivnily vzdělávání sociálních pracovníků v posledních čtyřech dekadách. Behaviorální základy posunují vzdělávání směrem, který zdůrazňuje objektivitu, kvantifikaci a jis-

totu. Kuhlmann (2009) uvádí, že behaviorální směřování sociální práce nabývalo různorodého označení a vyjádření. Jako příklad takového vyjádření uvádí označení behaviorální cíle, realizace cílů, výkonnostně orientované učení, mistrovské učení, na výstupy orientované učení. Navrátil (2001) poukazuje na vztah behaviorismu a empiricismu. Toto spojení předpokládá, že poznání se uskutečňuje výhradně prostřednictvím smyslů a že korektnost poznatků je ověřována pozorováním a experimentem, které byly podníceny snahou nalézt obecné zákony chování. Behaviorismus vzniká v době, kdy je společnost ovlivněna Darwinovou evoluční teorií, která přenesla pozornost badatelů k sledování vývoje jednotlivých živočišných druhů a jejich chování v boji o přežití. Jak uvádí Navrátil (2001) a Matoušek (2003), předpokládalo se, že výsledky empirického bádání přinesou nové poznatky o obecných zákonech chování, které budou přenositelné i na lidské chování. Přičemž každé lidské chování je v rámci tohoto přístupu chápáno jako výsledek toho, co se člověk naučil nebo nenaučil. Při práci s klientem je z tohoto hlediska zdůrazňována edukační funkce vztahu. Vztah mezi učitelem a žákem je charakterizován jako cílevědomý a strukturovaný a během něho se využívá nejrůznějších metod učení (Gabura, Pružinská, 1995).

Zdůrazňování důležitosti pozorování chování a potřeba definovat jeho základní charakteristiky ovlivnila řadu oborů. V psychologii je J. B. Watsonem formulován behaviorismus, který je charakterizován jako objektivní věda o chování. Matoušek (2003) uvádí, že behavioralismus se ve společenských vědách staví skepticky k možnosti vysvětlovat jednání podle formálních norem, případně podle hodnotových (morálních) axiomů. Koncentruje se pouze na „skutečné“ (to je „pozorovatelné“) chování sociálních aktérů. Podstatným charakterem tohoto hnutí je, že staví na předpokladu, že lidské chování je naučené. Podle Navrátila (2001) se klasické behaviorální teorie zaměřují na konkrétní (empiricky měřitelné) chování jednotlivce v kontextu jeho prostředí. Behavioristé nesledují vnitřní motivy či příčiny lidského chování. Naopak se domnívají, že veškeré chování, ať již vykazuje známky normalnosti či abnormality, je naučeno v interakci s prostředím. Z tohoto důvodu, zaměřují behavioristé svou pozornost k podmínkám a okolnostem, které ovlivňují průběh učení. Poznatky zjištěné z pozorování jsou využívány k tvorbě postupů, které mají sloužit k přeučování nežádoucího chování.

Myšlenky behaviorismu, které našly své uplatnění v mnoha společenskovědních oborech (sociologie, antropologie, politologie, sociální

práce, psychologie), doznamenaly od svých prvních začátků řadu změn. Mezi nejvýraznější lze považovat skutečnost, že původní nezájem behavioristů o vnitřní prožitky a motivy byl vystřídán zájmem o kognitivní procesy spojené s lidským prožíváním a chováním (prožitky, očekávání, vnímání). Takovým příkladem může být vznik behaviorálních teorií, které zdůrazňují vedle racionální stránky také emocionální stránku lidského chování. Příkladem může být například Drydenova racionálně-emoční behaviorální terapie (2008). Na důležitost kognitivních procesů v pomáhajících profesích upozornil především Albert Bandura (1977), který se zabýval teorií sociálního chování. V ní zdůraznil důležitost nápodoby při procesech učení. Ve své teorii postuloval základní předpoklad lidského učení. K tomu dochází především prostřednictvím pozorování chování a jeho důsledky u druhých lidí. Bandurova „teorie sociálního učení“ vysvětluje lidské chování v termínech neustálé oboustranné interakce mezi kognitivními, behaviorálními složkami osobnosti a vlivy prostředí, které člověka obklopuje. Tato teorie učení měla velký vliv na rozvoj učení v sociální práci. Princip nápodoby našel své velmi výrazné uplatnění u tzv. „učňovských“ modelů vzdělávání, které vycházely z předpokladu, že výrazný podíl na studentově postupu v učení bude přímé pozorování zkušeného sociálního pracovníka. Jedním z velmi výrazných projevů behaviorálního hnutí v sociální práci bylo kompetenční vzdělávání. Podle Kuhlmana (2009) se tento přístup poprvé objevil ve veřejném vzdělávání mládeže a brzy se rozšířil ve vzdělávacích programech učitelů větších univerzit. Brzy se stal dominantním i ve vzdělávacích programech a akreditačních standardech v rozmanitých oblastech.

Hlavní popularita těchto přístupů vycházejících z jednoho epistemického základu spočívá v tom, že poskytuje pracovníkům jasná a specifická vodítka (Kanter, 1983). Systém vzdělávání, který vycházel z vypracování specifických návodů jak jednat v určitých situacích, byl velmi brzy aplikován ve většině oblastí sociální práce. K tomu, aby se tak stalo, bylo zapotřebí vytvořit široký systém kompetencí, aby bylo možné obsáhnout spektrum činností sociálního pracovníka (Reid, 1992). Reid a Epstein (1977) na začátku 70. let rozvíjejí úkolově orientovaný přístup jako hlavní směr klinické sociální práce. Vznášejí hypotézu, že tento přístup vycházející z myšlenek behaviorismu si klade základní otázku: „Jak řešit praktické problémy?“ Odpovědí je vznik různých systémů, které se podle Reida a Epstaina (1977) vyznačují těmito charakteristikami:

- jsou postaveny na výzkumných poznatcích;
- jsou strukturované;
- poskytují jasná a specifická vodítka;
- umožňují osvojení širokého spektra kompetencí;
- jsou zaměřeny na konkrétní cíle;
- jsou zaměřeny na plnění úkolů;
- jsou časově ohraničené, takže mobilizují úsilí.

Tyto charakteristiky jsou autory vycházejících z behavioristických myšlenek pokládány za pozitiva a benefity, které tento přístup přináší do vzdělávání a praxe sociálních pracovníků.

Hledání významu kompetence

Brian Fay (2002) předkládá řadu kompetenčních teorií, se kterými se v sociálních vědách můžeme setkat. Autor vysvětluje, že v nich jde o modelování schopností a postupů idealizovaných aktérů, kteří se chovají racionálně nebo kteří dokonale zvládají pravidla, jež jsou základem určitého druhu chování. To, o co v těchto teoriích dle Faye (2002) jde, je odhalení systému pravidel a norem racionality, které umožňují smysluplnou symbolickou aktivitu a její produkty. Tento autor poukazuje na to, že nejrozvinutějšími a nejlivnějšími kompetenčními teoriemi jsou v sociálních vědách ty, které jsou oporou racionální volby (2002, s. 152). Ty se staly inspirací pro práce v oblasti sociologie, antropologie, politologie. Domnívám se, že i kompetenční model, využívaný v sociální práci, má v pozadí potřebu racionální volby. Odpovědí na tuto potřebu jsou kompetenční teorie, které se podle Faye „pokoušejí modelovat myšlenkové procesy naprosto racionálních jednajících, kteří hledají nejlepší směr jednání, aby dosáhli svého cíle v různých situacích, jež se všechny vyznačují přítomností jiných maximalizátorů vlastního prospěchu“. U kompetenčních modelů jde tedy ve Fayeově (2002) pojetí o odkrytí, zviditelnění a formalizování základních dovedností (ať již explicitních či implicitních) a poznatky kompetenčních jednajících. Samotná kompetence jednajícího člověka je pak dána tím, že zvládá pravidla či normy racionality týkající se určité aktivity.

Armstrong (2002) na základě prací Woodruffeho (1991) poukázal na to, že se termín „kompetence“ obecně vztahuje k dvojímu významu. Na

jedné straně poukazuje na určitou způsobilost dobře vykonávat práci nebo část práce (vědět jak jednat v určitých situacích) a na druhé straně se odvolává k oprávněnosti něco vykonat (mít k tomu kvalifikaci). U zahraničních a domácích autorů se můžeme setkat s výrazy, jakými jsou „competence“ a „competency“, které vyjadřují tyto zmíněné konotace (Armstrong, 2002, s. 280–282; Hroník, 2007, s. 62–63).

„Competence“

Směřují k formulaci standardů práce, v nichž jsou formulovány kvalifikační předpoklady, bez nichž je výkon práce v dané funkci nestandardní. V rámci těchto standardů je důraz kladen na jasnou definici minimální úrovně. Hroník (2007) uvádí, že bývají nazývány minimálními kvalifikačními požadavky či minimálními odbornými způsobilostmi. Formulace těchto kompetencí se tak stává základem pro koncipování odborného rozvoje a vzdělávání.

„Competency“

Hroník (2007) tento pojem charakterizuje jako způsobilosti či způsoby, kterými je dosahováno určitého výkonu. Tyto přístupy jsou pak přístupné pozorování a měření. Podle Armstronga (2002) se tento pojem vztahuje k rysům chování podmiňujícího přiměřený výkon (schopnost).

V českém a slovenském prostředí je nejznámější autorkou zabývající se uplatněním kompetenčního přístupu v sociální práci Zuzana Havrdová (1999, s. 41), která k vymezení tohoto přístupu využívá definice organizace NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) věnující se rozvoji vzdělávání založeném na kompetencích v různých povoláních. Kompetence je v nich definována následovně:

„Kompetence je široký pojem, který zahrnuje schopnost přenášet znalosti a dovednosti do nových situací v dané oblasti povolání. Zahrnuje organizaci a plánování práce, inovaci a vyrovnání se s nerutinnými činnostmi. Zahrnuje takové kvality jako osobní efektivitu, která je na pracovišti potřebná při zacházení se spolupracovníky, manažery a klienty.“ (NCVQ, 1988)

S ohledem na toto pojetí kompetence definuje Havrdová (1999, s. 42) kompetenci v praxi sociální práce jako „*funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí*

jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese“.

Havrdivá (1999) se ve své práci zaměřila především na význam odpovídající termínu „kompetency“. V roce 1999 přinesla první ucelený systém, v němž bylo popsáno, jakými způsoby může student dosáhnout určitého výkonu, na základě kterého může být uznán způsobilým pro výkon sociální práce. K tomu však přidává ještě potřebu reflexivního zvažování kontextu, na což není u klasických kompetenčních přístupů kladen důraz.

Do významu pojmu kompetence zasáhl rovněž boloňský proces, který podporuje vytváření jednotných strukturovaných programů v rámci evropského vysokého školství. V souvislosti s boloňským procesem vysvětluje Achten (2007) kompetenci následujícím způsobem:

- být dobrý v...;
- profesionální schopnost, dovednost;
- kompetentní je ten, kdo má dostatečné znalosti a dovednosti, aby byl schopen dělat něco v dostatečném standardu.

Dominelli (1996) poukazuje na to, že tento způsob pojetí kompetence nezdůrazňuje dosažení toho nejlepšího výsledku, ale i dostatečný standard může být v tomto pojetí chápán jako dost dobrý. To může samozřejmě vést ke snížení kvality vzdělávání. Achten (2007) v rámci tohoto typu vzdělávání definuje pak „kompetentnost“ jako schopnost volit v rámci určitého kontextu akce a zacházet s nimi tak, aby bylo dosaženo zamýšleného cíle. To samo o sobě může být přínosem v momentu, kdy se nejedná o vzdělávání v oborech, jejichž podstatnou částí je práce s lidmi, u které se nedá dopředu vydefinovat, v jakých kontextech bude dělána a jakých cílů má být dosaženo. Právě schopnost posoudit životní situaci v její komplexnosti je jednou z klíčových dovedností sociálního pracovníka (Navrátil, 2009; Musil 2004; Musil; Šrajer, 2008).

Vliv kompetenčního přístupu na vzdělávání v sociální práci

Přestože můžeme říci, že se kompetenční přístup těší velké oblibě ve vzdělávání sociálních pracovníků, vyvolává u řady autorů, ať již zahraničních nebo našich, velkou kritiku. Autoři Bogo a Vayda (1987) pouka-

zují na to, že kompetenční přístup je zaměřen především na konkretizaci jednotlivých profesních znalostí na měřitelné chování. Je zde pouze málo prostoru pro reflexi studentovy zkušenosti. Stejně tak Lena Dominelli (1996) uvádí, že kompetenční modely simplifikuje různé elementy složitých a dynamických sociálních interakcí a redukuje jeho sociální povahu na její individuální komponenty.

Rozšíření kompetenčního modelu v jeho aplikovatelnosti na vzdělávací systém je tedy velmi široké a ovlivňuje celé vzdělávání sociálních pracovníků. Clark (1976, in Shardlow a Doel, 1996) poukázal na to, že přestože je kompetenční přístup v jednotlivých studijních programech pojímán různými způsoby, je pravděpodobné, že se u těchto programů setkáme s následujícími charakteristikami:

- Důraz spíše na výstupy než na proces učení. V rámci kompetenčních modelů je obvykle požadováno, aby student demonstroval dosažení určité konkrétní a předem definované kompetence. Metody učení, prostřednictvím kterých této kompetence dosáhne, pak nejsou tak důležité. Podstatné je tedy samo dosažení výsledku.
- Výuka i učení jsou definovány v termínech výkonu. Student musí být schopen předvést, že je úspěšný v demonstrování předem požadovaného výkonu.
- Výkony jsou chápány v behaviorálním pojetí. Požadavky na výkon jsou dány často velmi jasně a často jsou sestaveny seznamy příkazů a požadavků, které jsou spojeny s dosažením konkrétní kompetence.
- Jsou daná kritéria pro měření výkonu. Ta určují, kdy je student úspěšný ve svém výkonu a kdy již nebylo dosaženo požadovaného výsledku. Tato kritéria mívají podobu vyprecizovaných kritérií, která indikují rozdílné úrovně kompetence.

Shardlow a Doel (1996) poznamenávají, že v rámci těchto modelů dochází paradoxně k tomu, že začátkem je vlastně konec vzdělávacího procesu. Z toho důvodu jsou velmi precizně popsány atributy kompetenčního sociálního pracovníka v termínech požadovaného chování, které naplňuje roli sociálního pracovníka. Toto „chování“ je nejčastěji specifikováno prostřednictvím soustavy kompetencí. V rámci těchto kompetencí je pak upřesněno chování, kterého má být dosaženo jako důkazu pro potvrzení dosažení dané kompetence. Takto chápaný model kompetencí je u nás reprezentován soustavou kompetencí, kterou

publikovala Havrdová (1999). Přestože je pro její přístup typické, že je dopředu dané jednání, které vede k naplnění kompetencí, je zde určitý prostor, aby se učitel praxe a student mohli domlouvat, jak může být kompetence dosaženo. Učitel praxe proto hraje zásadní roli ve vzdělávání studentů na praxi. Jeho role je poradenská či facilátorská v zájmu studentova dosažení stanovených kompetencí, jež je chápáno jako předpoklad zvládnutí výkonu sociální práce.

Jak jsem poukázala v úvodu, kompetenční modely vycházejí z behaviorálních přístupů, jejichž uplatňování v sociální práci může vést k upřednostňování výstupů (Shardlow, Doel, 1996). To s sebou nese riziko záměny prostředku za cíl. K tomu dochází tehdy, když se pozornost studenta i vyučujícího omezí především na získání důkazů dosvědčujících přítomnost určité kompetence. Hledání těchto důkazů se stane samo cílem a nikoliv nástrojem či cestou k cíli. Tato „nepatrná“ záměna, ke které může poměrně snadno dojít, má však dalekosáhlé důsledky nejenom pro studenty, ale především pro klienty, se kterými budou později pracovat. Způsob, jakým se studenti ve škole naučí přistupovat k řešení problémů klientů, ovlivňuje celkové pojetí sociální práce a její identitu. Záměnu nástroje za cíl popisuje Musil (2004) jako proceduralizaci a upozorňuje na její rizika pro výkon sociální práce. Musil (2004, s. 110) poukazuje na to, že sociální pracovníci mohou ke klientům přistupovat v zásadě dvojím způsobem. V prvním případě budou aplikovat předem připravené řešení problému klienta, zatímco ve druhém budou přihlížet k individuálním potřebám klienta a volit řešení, která nejsou dopředu známa. Aplikace předem známých řešení a produktů je spojována s *procedurálním přístupem*, zatímco uplatňování individualizovaného pohledu na řešení problémů klienta je spojeno s *přístupem situačním*. V rámci proceduralního přístupu chápe řadový sociální pracovník problémy klientů jako impuls, na který je zapotřebí reagovat předem daným způsobem. Tento předpoklad přístupu ke klientům ovlivňuje chování jak sociálního pracovníka, tak klienta. Klient se naučí obracet se na sociálního pracovníka s jasným a předem očekávaným požadavkem. Sociální pracovník, který přistoupil na tento způsob práce s klientem, neuvažuje, že vyřčený klientův požadavek nemusí řešit jeho životní situaci, ale může naopak přispět k prohloubení problémů. V tomto pojetí se sociální pracovník nezabývá hlubšími souvislostmi ovlivňující problém, se kterým se klient na sociálního pracovníka obrátil, ale chápe jej jako izolovaný problém, který lze řešit předem známým způsobem. To má za následek, že se sociální pra-

covníci nepodrobují kritické úvaze o povaze intervence. V tomto pojetí se spoléhají na to, že na určité problémy fungují určitá řešení. To je pak nemotivuje k přezkoumání zvolené intervence.

Právě procedurální přístup sociálních pracovníků je spojován s kritikou kompetenčního přístupu ve vzdělávání sociálních pracovníků (Chytil, 2007; Lorenz, 2007). Ať již tato kritika akcentuje důsledky proceduralizace pro povahu práce s klientem nebo její dopady na postavení sociálních pracovníků, z hlediska zaměření mé práce je důležité poukázat na to, že předpoklady, ze kterých vychází kompetenční přístup, vytvářejí podmínky, jež mohou vést k negativním důsledkům pro klienty i pro profesionalitu sociálních pracovníků samých. Jak praví známé přísloví: *„Pokud budete mít ve své výbavě pouze kladivo, budete mít ke všemu tendenci přistupovat, jako by to byl hřebík.“* Toto upozornění nesměruje k laciné kritice a odsouzení kompetenčního přístupu ke vzdělávání sociálních pracovníků. Spíše chci poukázat na to, že kompetenčně zaměřená výuka má svá rizika, která ovšem lze vhodným přístupem eliminovat. S odvoláním na Musila (2004) se domnívám, že přestože je výkon sociální práce ovlivněn vnějšími okolnostmi, stále je zde prostor, abychom v rámci tohoto prostoru hledali cesty, jak uplatnit kritické uvažování o povaze naší práce s klientem. Jak ukazují některé z metodik škol vyučujících podle soustavy kompetencí Havrdové (1999), některé z nich začínají pracovat s kompetencemi více reflexivněji a zamýšlejí se nad tím, jak integrovat reflexivní prvky uvažování do soustavy kompetencí.

Metodologie kompetenčního přístupu

Přístupy vycházející z důrazu na kompetence jako předpokladu dosažení stanoveného výsledku v sociální práci jsou dle Havrdové (1999) založeny na pěti základních krocích vedoucích k dosažení stanovené kompetence. Jsou jimi „formulace potřeb“, „výběr situací pro učení“, „formulace cílů učení“, „uzavření kontraktu“ a „hodnocení“.

Formulace potřeb

Formulace potřeb směřuje k nalezení směru, kterým má být student vyučován, aby na konci tohoto učení bylo dosaženo požadované kompetence. Identifikace znalosti a dovednosti nezbytné pro určitý výkon je

nezbytným a úvodním krokem kompetenčních modelů. Rycus a Hughes (2000) uvádějí, že studentům by měly být kladeny dvě základní otázky: „*Jaké znalosti a dovednosti potřebuji, abych mohl dělat svou práci velmi dobře?*“ a „*V čem se potřebuji dále rozvíjet?*“ Bez podrobného posouzení individuálních učebních potřeb nebude, podle tvrzení těchto autorů, výcvik studentů souviset s jejich praxí a nebude pravděpodobně ani odpovídat jejich vývojové úrovni. Podle Caspiho a Reida (2002) jde o zvýšení profesionálního rozvoje za pomoci vzdělávacích procesů, které mají za cíl zlepšení pracovního výkonu, v našem případě výkonu sociálního pracovníka. Takové vzdělávání pak podporuje růst studentů ve vědomostech a odborných kompetencích. Přesné stanovení učebních potřeb určuje kvalitu, efektivitu a přiměřenost výuky. Identifikace potřeb by měla vyústit v sestavení osobního vzdělávacího plánu.

Rycus a Hughes (2000) upozorňují na nedostatečné identifikace a formulace potřeb, jež jsou často příčinou obtíží, se kterými se později praktici setkávají, stejně jako Caspi a Reid (2002) a Dryden (2002) zdůrazňují individualizaci potřeb. Tito autoři se domnívají, že bez posouzení individuálních učebních potřeb studentů nebude výcvik s velkou pravděpodobností souviset s tím, co potřebují k tomu, aby mohli dobře vykonávat práci sociálního pracovníka. K tomu Beile (1997) dodává, že vzdělávací potřeby mají být definovány ve vztahu ke kompetencím, které budou studenti potřebovat pro svou budoucí praxi. Havrdová (1999) upozorňuje na to, že v této fázi je důležité, aby učitel seznámil své studenty s aktivitami, se kterými se na praxi setkají. To může být zdrojem pro identifikaci potřeb studenta. Zároveň však upozorňuje na to, aby student nejprve sám určoval své potřeby. Až poté, co student aktivně participuje na formulování vlastních vzdělávacích potřeb, by měl učitel pomoci tyto potřeby upřesnit a vyladit. Stanovování učebních potřeb a jejich správné promítnutí do cílů vzdělávání je prvním krokem, který vede k úspěšnosti přípravy studentů na jejich budoucí profesi sociálních pracovníků.

Výběr situací pro učení

Havrdová (1999) uvádí, že identifikace potřeb by měla vyústit v nabídku takového místa ke stáži, které podporuje studentův proces učení. Shardlow a Doel (1996) vidí v pracovištích praxí místo, které vytváří specifický kontext toho, jak se dělá sociální práce. Místo praxe může být vnímáno velmi různorodým způsobem. Například může být chápáno jako příle-

žitost ověřit si a aplikovat poznatky získané ve škole. Rovněž se můžeme setkat s chápáním praxe jako místem nového a velmi neobvyklého učení. V jiném pojetí může být pracoviště praxe nazíráno jako místo rozvoje reflexivní praxe vycházející z vlastní praktické zkušenosti (Schön, 1983). Pracoviště praxí tedy poskytují řadu příležitostí a mohou korespondovat s variabilními studijními potřebami. Studenti se tam mohou v průběhu praxe setkat s různými typy problémů klientů či s různými skupinami klientů. Tato pestrost vytváří podmínky pro saturaci vzdělávacích potřeb klientů. Na praxi pod vedením zkušených praktiků mohou studenti v průběhu poměrně krátkého času získat zkušenosti a rozvíjet dovednosti, které jsou potřebné pro jejich budoucí profesi. Otázka délky praxe a její formy záleží většinou na národních standardech, které upravují vzdělávání sociálních pracovníků, a je možné sledovat významné rozdíly v délce, kterou stráví studenti na praxi v době, kdy mají praktickou výuku. Evans (1999) uvádí, že alarmující je skutečnost, že délka praxe je často odvozena od zvyku či pocitů, než by byla odvozena od více spolehlivých zdrojů a chápání podstaty praxe. Autor dodává, že přestože bloková praxe může skýtat řadu výhod, které umožňují studentům hlouběji se vnořit do dění na praxi, na druhou stranu mohou být překážkou integrace teorie a praxe.

Pobyt na praxi sám o sobě nemusí znamenat, že podporuje studentovo učení. K tomu, aby se prostředí praxe stalo skutečně stimulačím pro studenty, je zapotřebí věnovat pozornost monitoringu a evaluaci podmínek, v rámci nichž je praxe poskytována. Thompson a Marsh (1991) uvádějí, že samotné organizace poskytující studentské praxe by měly samy být aktivní v monitoringu podmínek praxe, který by měl být chápán jako součást sledování jejich kvality. Evans (1999) dodává, že monitoring pracoviště praxí by měl zahrnovat sledování tří základních aspektů: (1) kvalitu poskytovaných služeb; (2) příležitosti pro učení studentů; (3) přijatelné podmínky pro studenty. Mimo sledování těchto základních aspektů by měla být pozornost také zaměřena na kvalitu personálu v organizaci a na to, zda praxe vykonávaná v této organizaci je v souladu s hodnotami profese, zda má organizace k dispozici i teoretické zdroje podporující její praxi a v neposlední řadě je zapotřebí věnovat pozornost i tomu, zda množství studentů vykonávajících zde stáž je přiměřené. Všechny tyto aspekty monitoringu směřují k tomu, aby na straně jedné byla zaručena kvalita výkonu organizace, stejně jako na straně druhé byl maximalizován proces učení u studenta.

Formulace cílů učení

Ze vzdělávacích potřeb studentů by podle Caspiho a Reida (2002) měly být určeny vzdělávací cíle, které se obecně dají rozlišit na dvě kategorie, a to vzdělávací nebo praktické. Obě z těchto kategorií směřují k dosažení a zvýšení profesionálních znalostí a dovedností sociálního pracovníka. Ačkoliv každá z nich zdůrazňuje jiné charakteristiky vzdělávacího procesu, obě tyto kategorie jsou ve vzájemné závislosti. Jak znalosti, tak dovednosti by měly být vyzkoušeny praxí s klienty. Jinými slovy, vzdělávací cíle by se měly vztahovat k praktickým otázkám a praxe by měla být vždy spojena s učním. Cíle vzdělávání, které by měly být navázány na vzdělávací potřeby, by se podle Caspiho a Reida (2002) měly sestávat ze tří základních kroků:

1. Identifikace cílů – tento krok je zaměřen na zjišťování toho, co student neví. Zjišťují se „bílá místa“ ve vědomostech studentů, které se vztahují ke vzdělávacímu procesu.
2. Stanovení priorit – předešlý krok může odhalit mnoho oblastí, ve kterých má student nedostatečné znalosti či dovednosti. Aby byl vzdělávací proces úspěšný, je zapotřebí postupovat v postupných krocích. Toho lze dosáhnout tím, že stanovíme nejdůležitější priority ve vztahu k vzdělávacím potřebám studenta. Caspi a Reid (2002) doporučují volit maximálně tři prioritní vzdělávací cíle.
3. Výběr cílů – stanovení priorit umožňuje přesné definování cílů ve vztahu ke vzdělávacím potřebám.

Na identifikaci vzdělávacích potřeb a správném výběru cílů vztažených k těmto potřebám závisí úspěšnost celého procesu přípravy studentů na jejich budoucí profesi sociálních pracovníků. V tomto ohledu se jeví jako velmi důležitá role učitele, který pomáhá studentovi s formulací cíle. Přestože si cíle formuluje student, učitel sleduje, aby byly součástí studentova vzdělávacího kontextu. Přílišný důraz na splnění jednotlivých cílů bez ohledu na dosavadní znalosti, dovednosti a zkušenosti studenta může vést k narušení kontinuity vzdělávacího procesu.

Uzavření kontraktu

V uzavření kontraktu se završuje proces identifikace potřeb, cílů učení a reálných podmínek, ve kterých učení probíhá. Havrdová (2008) pouka-

zuje na to, že kontrakt je významným nástrojem učení. Jeho vliv vzrostl až v posledních dvou dekadách 20. století. Ford a Jones (1987) vidí zdůrazňování této fáze učení především v souvislosti s rozvojem úkolově orientované sociální práce (Reid a Epstein, 1977). Ta přenesla pozornost ke struktuře jednotlivých fází poradenského procesu a roli jeho jednotlivých účastníků. Tento přístup přináší nový pohled na zodpovědnost klienta, která je chápána jako součást participativního přístupu. V rámci tohoto přístupu tedy klient přebírá zodpovědnost za část procesu řešení svých problémů. V zájmu zvýšení motivace klienta je zapotřebí, aby se participativně podílel na tvorbě cílů a vyjádřil s nimi souhlas. Ford a Jones (1987) hovoří o tom, že kontrakt je specifický způsob jak identifikovat očekávání mezi studentem a učitelem praxí. Očekávání, která jsou vyjádřena v kontraktu, se mohou týkat (a) implicitních očekávání, (b) očekávání vztahených k výuce praxe ve škole a v neposlední řadě jsou spojena s očekáváními, které souvisí (c) s místem výkonu praxe.

Caspi a Reid (2002) poukazují na důležitost sestavení kontraktu především v tom, že jeho prostřednictvím dochází k završení předchozích fází, zejména toho, co bylo dosud vyjasňováno a domlouváno. Kontraktní fáze poskytuje jistotu, jakým směrem se bude ubírat další učení. Cíle vzdělávání, které byly identifikovány a formulovány na základě analýzy vzdělávacích potřeb studenta, jsou nyní sepsány do kontraktu, který je závazný a na jehož základě budou později posuzovány výkony studenta v průběhu praxe (Gabura, Mydlíková 2004; Navrátil, Navrátilová, Šišláková 2007; Pazlarová, 2008).

Gabura, Mydlíková et al. (2004) poukazují na to, že kontrakt je mnohými poradci považován za byrokratický nástroj, který formalizuje poradenský vztah. Přestože má určitou byrokratickou funkci, nemělo by být s kontraktem zacházeno ani by neměl být vnímán pouze v intencích této funkce. Naopak může být velmi užitečným nástrojem celého procesu práce s klientem. Gabura a Pružinská (1995) dodávají, že obsahem poradenského kontraktu by měly být základní pravidla a zásady, podle kterých bude jak student, tak učitel praxe postupovat. Dalšími doporučenými částmi kontraktu jsou pak metody práce se studentem a forma spolupráce (Ford, Jones 1987; Navrátil, Navrátilová, Šišláková, 2007). Caspi a Reid (2002) zdůrazňují potřebu vyjasnění si vzájemných očekávání, které může mít student od učitele praxí a učitel od studenta. Havrdová a Hajný et al. (2008) zdůrazňují potřebu vyjasnění si role jednotlivých účastníků praktického vzdělávání a jejich odpovědnosti.

Hodnocení

Až celkové zhodnocení toho, co se událo v průběhu praxe, může být východiskem pro další směřování studenta na jeho profesionální dráze. Evans (1999) upozorňuje na to, že je věnována pouze malá pozornost rozvoji metod posuzování, které by vycházely z teoretických poznatků. Posouzení závisí spíše na pojetí, které mu dá osoba pověřená hodnocením praxe. Cournoyer a Stanley (2002) vztahují evaluační aktivity k měření pokroku, kterého student dosáhl v naplňování stanovených cílů. Vzhledem k tomu, že v rámci kompetenčních modelů se již při sestavování cílů počítá s tím, že mají být definovány způsobem, který umožňuje zaznamenat stupně vývoje, hodnocení se opírá o měřitelné a dopředu definované důkazy. Prvky a zásady hodnocení se tedy objevují již v předchozích fázích. V rámci kompetenčních modelů se počítá s tím, že již ve fázi stanovování cílů je jejich formulace ovlivněna otázkami typu: *Jakých důkazů bude použito pro zhodnocení dosažení kompetence? Jaká budou hodnotící kritéria u jednotlivých kompetencí?* Čím promyšlenější tedy cíle jsou, tím lepší připravují půdu pro budoucí hodnocení.

Ford a Jones (1987) poukazují na nezbytnost evaluace pro studentův pokrok v učení. Poukazují na to, že jestliže pracoviště praxí jsou zodpovědná za to, že vytvářejí pro studenty vhodné podmínky pro učení, pak evaluace je nezbytná pro studentův výkon. Průběžná evaluace pomocí zpětné vazby od instruktora praxí je považována za nezbytnou součást vzdělávacího procesu na praxi. Vedle toho je však autory doporučována evaluace, která sumarizuje hodnocení za určité období. Zatímco průběžná hodnocení při praxi mají sloužit k tomu, aby studenta vedla, jak by mohl v konkrétních situacích postupovat, u sumarizací je akcentována kvalita studentova pokroku. Při hodnocení se doporučuje individualizovaný přístup, který zohledňuje studentovu předešlou zkušenost, obtížnost podmínek, se kterými se musel na praxi vypořádat, a jeho osobnostní charakteristiky.

V kontextu vzdělávání sociálních pracovníků zůstává nejednoznačnost v tom, kdo má největší vliv na celkovou evaluaci studentovy praxe. Někteří autoři přisuzují instruktorům velkou roli v celkovém hodnocení studentů (Ford, Jones 1987; Navrátil, Navrátilová, 2007). Jak ukazují výsledky výzkumu (Navrátilová, 2007), role instruktorů praxí na celkovém hodnocení studentů vzrůstá tam, kde škola velmi úzce spolupracuje s pracovišti praxí a kde jsou instruktoři praxí chápáni jako součást vzdělávacího procesu sociálních pracovníků.

V rámci kompetenčních modelů se pro hodnocení využívá důkazů. Mydlíková, Kymerská, Kopcová, Vaska (2007, s. 38–39) podávají přehled důkazů, které jsou brány jako zdroj hodnocení studentských praxí.

- Zprávy z praxe – mezi tento důkaz patří více či méně formalizované zprávy. Jedná se o hodnocení, které má spíše deskriptivní charakter a může zahrnovat zprávy od studenta, instruktora praxí a vedoucího praxe.
- Hodnotící zprávy od instruktora praxí – může mít velký význam pro hodnocení pokroku studenta. Instruktor praxí by měl nejlépe zhodnotit pokrok studenta, neboť jej měl v průběhu praxe možnost nejvíce pozorovat. Obtíže nastávají, pokud se tato hodnocení stávají především formálními.
- Deník – v rámci kompetenčních modelů je mu přiznána menší role, než je tomu např. u reflexivních přístupů (Lam et al., 2007). Přestože je i v kompetenčním modelu důležitou součástí hodnocení studenta, akcentují se v něm jiné aspekty praxe. V kompetenčním modelu jako důkaz v deníku slouží např. přepisy některých rozhovorů s klienty.
- Záznamník praxe – jeho hlavní funkcí je zaznamenávat všechno, co se student v průběhu praxe naučí. Záznamník by měl podle Navrátila et al (2007) obsahovat (a) souhrn získaných informací a (b) interpretaci jejich významu. Souhrn informací by měl obsahovat vše, co studenti na praxi viděli. V interpretaci jde o význam popsaných faktů.
- Sebehodnocení studenta – je významným mezníkem v procesu učení studenta. Zaměření se na sebe sama může přinést studentovi řadu benefitů. Mezi nejvýznamnější patří rozkrytí vlastních motivů, které ovlivňují jeho výkon na praxi.
- Vypracování kazuistiky – sledování postupu, který student v průběhu své praxe uplatňoval, může podat velmi přesný obrázek toho, jak se vyvíjely studentovy schopnosti a dovednosti.
- Zpětná vazba – je považována za velmi užitečný nástroj vedení studentů na praxi. Caspi a Reid (2002) uvádějí, že pokud má být zpětná vazba chápána jako nástroj hodnocení, je zapotřebí, aby byla průběžná, týkala se specifického chování, byla vhodně časovaná, obsahuje pozitivní ocenění, zahrnuje názor studenta a je hodnocena z pohledu kvality.

Přestože existuje ještě více zdrojů a důkazů pro hodnocení studentké praxe, výše jmenované patří mezi nejčastěji používané. Záleží samozřejmě na školách, které z forem hodnocení upřednostňují či jaké kombinace využívají. To, v čem však základní rys těchto hodnocení spočívá, je potřeba shromažďovat důkazy, které měřitelným způsobem vypovídají o studentově pokroku na praxích.

Aplikace kompetenčního přístupu ve vzdělávání sociálních pracovníků

Jak jsem již v předešlém textu naznačila, kompetenční pojetí ve vzdělávání sociálních pracovníků je velmi rozšířené. V České republice jsou nejen významně rozšířené, ale těší se také velké oblibě. To, co se jistě nedá tomuto systému vzdělávání upřít, je jeho strukturovanost. Jak bylo již výše poznamenáno, u nás vypracovala systém kompetencí pro praxi sociálních pracovníků Zuzana Havrdová (1999). Prostřednictvím tohoto systému dle autorky dochází k operacionalizaci jednotlivých aspektů role sociálního pracovníka. Autorka předkládá šest vzájemně provázaných základních oblastí, chápaných jako klíčové kompetence, které jsou základem této role. Mezi klíčové kompetence řadí: (a) *schopnost rozvíjet účinnou komunikaci*; (b) *schopnost orientovat se a plánovat postup*; (c) *schopnost podporovat a pomáhat k soběstačnosti*; (d) *schopnost zasahovat a poskytovat služby*; (e) *schopnost přispívat k práci organizace*; (f) *schopnost odborně růst*.

U každé kompetence se definuje její vymezení, kritéria vymezující obsah kompetence a důkazy, na základě kterých lze určit, že kompetence bylo dosaženo. V následující tabulce předkládám aplikaci kompetence, kterou označila Havrdová (1999) jako *schopnost rozvíjet účinnou komunikaci*.

Tabulka č. 6: Aplikace kompetence rozvíjení účinné komunikace

1. Oblast kompetence	2. Vymezení kompetence
Schopnost rozvíjet účinnou komunikaci.	Umí naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi klienty, skupinami a komunitami. Inicjuje spolupráci a motivuje klienta pro změnu v jeho životní situaci.
3. Kritéria kompetence	4. Důkazy
Navázání kontaktu. Přizpůsobení komunikace věku, individualitě a podmínkám. Rozpoznání shodných a odlišných hledisek, hodnot a cílů a jejich respektování. Poskytování přiměřeného prostoru pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů. Usnadnění komunikace mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím. Motivování pro překonávání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů.	Např. videozáznam, ze kterého bude patrné, zda student dokáže při prvotním kontaktu např. používat neverbální komunikaci (pokryje hlavou, udržuje s klientem oční kontakt atd.).

Havrdová (1999) upozorňuje na to, že kompetence nelze chápat jako vyčerpávající vymezení toho, čemu by se měl sociální pracovník naučit. Chápe je spíše jako základní stavební kameny, ze kterých vychází další práce. Pro lepší uchopení těchto kompetencí jsou k dispozici „kritéria“, která vymezují jejich obsah. Jak poznamenává sama autorka, toto vymezení nemůže být vyčerpávající. Je spíše zaměřeno na určitou oblast, která je v rámci dané kompetence považována těmi, kteří ji definují za důležitou (např. sociální pracovníci, profesní organizace atd.). Autorka upozorňuje na to, že kritéria jsou diktována určitou hypotézou. V případě kompetence, která je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností, byla vůdčí myšlenkou snaha podporovat ty aspekty komunikace, které jsou nezbytné pro zplnomocňující styl při práci s klientem. Z hlediska kritiky kompetenčních přístupů zde vyvstává otázka, či představy jsou naplňovány prostřednictvím kritérií? V tomto ohledu je zde riziko, že obsah kompetencí může spíše podporovat ekonomické zájmy, než zájmy klienta, jak na to upozornil např. Chytil (2007). Ke zhodnocení úrovně dosažení kompetence se sledují tzv. „důkazy“ či „doklady“. Jejich prostřednictvím dochází k potvrzení toho, zda student získal předem stanovenou kompetenci.

V tomto pojetí kompetenčního vzdělávání se předpokládá, že sociální pracovník má aktivní roli v interakci mezi prostředím klienta a prostře-

dím ekosystému. Z hlediska sociálně-ekologické perspektivy, o kterou se opírá, je rolí sociálního pracovníka nejenom se podílet na této interakci, ale měl by být rovněž nositelem změn.

Rozvoj resiličních dovedností v procesu praktického vzdělávání

V následujícím textu usiluji o porozumění toho, jaké kapacity a dovednosti jsou u studentů rozvíjeny, aby podpořili jejich resilienci ve smyslu zvládat nároky spojené s výkonem jejich budoucí profese, a to s ohledem na potřebu řešit rozmanité životní situace klientů. Snaha o dosažení dopředu stanovené kompetence se promítá do rozvoje kapacit a dovedností následujícím způsobem:

- *Vzdělávací cíle*

Hlavním cílem učení je předat studentům kompetence pro výkon sociální práce. Tyto kompetence jsou odvozeny od problémů, u nichž se předpokládá, (1) že se s nimi studenti v praxi setkají a (2) že na ně fungují určitá řešení. Cílem je rozvíjet ty dovednosti a kapacity, které jim pomohou zvládnout předem stanovené kompetence.

- *Zaměření odborných praxí*

Hlavním smyslem praxe je osvojení si předem definovaných klíčových kompetencí.

- *Význam odborných praxí*

Význam pobytu studentů na praxi je hodnocen vysoce, protože její přínos je spatřován právě v tréninku klíčových kompetencí, které byly často právě definovány na základě činností pracovníků v terénu.

- *Spolupráce škol s poskytovateli praxí (sociálními službami)*

Spolupráce mezi poskytovateli sociálních služeb a vzdělavateli je strukturovaná, se silnou dělbou práce. Vzdělavatelé zajišťují především teoretickou průpravu, poskytovatelé sociálních služeb studenty vyučují v praktických kompetencích. Nečeká se, že ze spolupráce vzejdou nové přístupy v práci s klienty.

- *Organizace praxí*

Vyhledávají se organizace, které mají vysokou reputaci v oblasti kvality služeb. V kompetenčním modelu je role praxí tak významnou částí vzdělávání sociálních pracovníků, že kolem jejího průběhu a organizace je zapotřebí vytvořit samostatný organizační útvar. V těchto

organizačních jednotkách mohou pracovat lidé, kteří organizují praxe, zpracovávají kompetence, které si mají studenti osvojit, vytvářejí manuály, v nichž jsou definovány standardy toho, čeho studenti mají dosáhnout.

- *Příprava a ukončení praxí*

V kompetenčním modelu je celý proces přípravy studenta na praxi velmi často proceduralizován a ošetřen řadou předpisů, podle nichž student prochází procesem přípravy a začlenění do praxe. Hodnocení se provádí s ohledem na naplnění klíčových kompetencí, které je často formalizováno.

- *Vedení studentů na praxi a ve škole*

Student je chápán jako „učedník“, který si osvojuje základní řemeslné dovednosti. Ty jsou vnímány jako základní předpoklad výkonu kvalitní praxe, a proto je v průběhu praxe pozornost studenta i jeho průvodce zaměřena na jejich důkladné osvojení. V tomto smyslu průvodce studenta instruuje, vyhodnocuje jeho pokroky, poskytuje mu zpětnou vazbu a vede studenta „ke správné aplikaci“ předem daných a vydefinovaných souborů.

- *Pojetí vztahu teoretického a praktického vzdělávání*

V kompetenčním přístupu je praktický výcvik jádrem vzdělávání. Studenti se učí, jak reagovat v určitých situacích, osvojují si dovednosti, behaviorální návyky. Teoretická příprava je vedle této dovednosti druhou. Sociální práce je zde chápána jako „řemeslná“ dovednost, která se zdokonaluje a tříbí v praxi. Teoretická reflexe není v zásadě nutná. Potřebná je pouze v úrovni reflektování správnosti či nesprávnosti, adekvátnosti či neadekvátnosti použití určité dovednosti.

To, na čem stojí tento přístup, je poskytování jasných a specifických vodítek a návodů, jak jednat v určitých situacích při řešení praktických problémů klientů. To předpokládá osvojení si širokého spektra kompetencí, které jsou zaměřeny na konkrétní cíle, na plnění úkolů. V kompetenčním přístupu je praktické vzdělávání jádrem vzdělávání. Studenti se učí, jak reagovat v určitých situacích, osvojují si dopředu definované dovednosti, behaviorální návyky, které si zdokonalují a tříbí v praxi. Teorie je v tomto přístupu využívána pro reflektování vhodnosti použití určité dovednosti.

Z uvedeného je patrné, že u studentů jsou rozvíjeny především praktické dovednosti, které jim umožňují řešit praktické problémy klientů.

Tato řešení jsou velmi často časově ohraničená, strukturovaná a plánovaná do jednotlivých kroků intervence. Z toho je patrné, že student musí kultivovat jak dovednosti umožňující obsahové řešení klientových problémů, tak i dovednosti, které jsou nezbytné z hlediska udržení celého procesu práce s klientem.

Seznam literatury:

- ACHTEN, J. Bologna as a frame for Competence Based Learning and Supervision? *Identita sociální práce a specifika supervize*, záznam z konference, Brno: EASSW, ASVSP, Rada pro rozvoj sociální práce, FSS MU, 21. 9. 2007.
- AINSWORTH, D. Examining the Basis for Competency-based Education. *The Journal of Higher Education*, 1977, roč. 48, č. 3, s. 321–332.
- AMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002.
- BANDURA, A. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press, 1977.
- BIELE, P. M. Great Expectations: Competency-Based Training for Student Media Center Assistants. *MC Journal: The Journal of Academic Media Librarianship*, 1997, roč. 5, č. 2.
- BOGO, M., VAYDA, E. *The Practice of Field Instruction in Social Work*. Toronto: University of Toronto Press, 1987.
- CASPI, J., REID, W. J. *Educational supervision in social work: A Task-centered model for field instruction and staff development*. New York: Columbia University Press, 2002.
- CLARK, F. W. The Competency-based Curriculum. In: ARKAVA, M. L., BRENNEN E. C. (eds.) *Competency-based Education for Social Work*. New York, Council on Social Work Education, 1976, s. 22–46. In: SHARDLOW, S., DOEL, M. *Practice Learning and Teaching*. London: British Association of Social Workers, 1996.
- COURNOYER B. R., STANLEY, M. J. *The Social Work Portfolio: Planning, Assessing, and Documenting Lifelong Learning in a Dynamic Profession*. United States: Brooks/Cole, Thomson Learning, 2002.
- DOMINELLI, L. *Sociology for Social Work*, Macmillan Press, Ltd, London, 1997.
- DRYDEN, W. *Poradenství: stručný přehled*. Praha: Portál, 2008.
- EVANS, D. *Practice learning in The Caring Professions*. Brookfield: Ashgate Publishing Company, 1999.
- FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Slon, 2002.
- FORD, C., JONES, A. *Student supervision*. London: Macmillan Education LTD, 1987.
- GABURA, J., MYDLÍKOVÁ, E. *Vedení sociálního případu*. Bratislava: Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov, 2004.
- GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha: Slon, 1995.
- HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999.
- HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M., FICHTENHOFER, B. et al. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.

- CHYTIL, O. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, roč. 8, č. 4, s. 64–71.
- KANTER, J. S. Reevaluation of task-centered social work practice. *Clinical Social Work Journal*, 1983, roč. 11 (3), s. 228–244.
- KEARNEY, J. Social Work education in Britain: a history of the commodification of social work practice and education. In: KRUSZYŃSKA, W., KRZYSZKOWSKI, J. (ed.) *Education of social workers on the eve of the European Union's enlargement*. Lodž: Absolwent, 2000.
- KUHLMANN, E. G. Competency-Based Social Work Education: A Thirty-Year Retrospective on the Behavioral Objectives Movement. *Social Work a Christianity*, 2009, roč. 36, č. 1, s. 70–76.
- LORENZ, W. Teorie a metody sociální práce v Evropě – profesní profil sociálních pracovníků. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, č. 1, s. 62–71.
- MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003.
- MUSIL, L. „ráda bych Vám pomohla, ale“: dilemata práce s klienty v organizacích. Brno: Marek Zeman, 2004.
- MUSIL, L., ŠRAJER, J. Dimenze životní situace rodiny. In: MUSIL, L., ŠRAJER, J. (ed.) *Etické kontexty sociální práce s rodinou*. Brno: Albert, 2008, s. 917.
- NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, 2001.
- MYDLÍKOVÁ, E., GYMERSKÁ, M., KOPCOVÁ, E., VASKA, L. *Dobrovolnictvo-efektivní studentská prax*. Bratislava: ASVSP, 2007.
- NAVRÁTIL, P. *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení. Problémy posouzení životní situace v pozdně moderní době*. Habilitační práce. Brno: MU FSS, 2009.
- NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. Instruktor praxí jako nová role v kontextu odborných praxí. In: NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.) *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Tribun, 2007, s. 118–125.
- NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J., ŠIŠLÁKOVÁ, M. *Manuál k odborné praxi v sociální práci: Odborná praxe a supervize I – základní otázky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum praktických studií, 2007.
- NAVRÁTILOVÁ, J. Odborná praxe a supervize studentů sociální práce v ČR: předběžné výsledky výzkumu. In: NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.) *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Tribun, 2007, s. 63–73.
- NAVRÁTILOVÁ, J. *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- PARKER, J. Developing Perceptions of Competence during Practice Learning. *British Journal of social Work*, 2006, roč. 36, s. 1017–1036.
- PAZLAROVÁ, H. Inovace systému odborných praxí studentů sociální práce – zkušenosti a otázky. In: TRUHLÁŘOVÁ, Z., KORÍNKOVÁ, J. *Vývoj a směřování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamu, 2008, s. 45–48.
- PIERSON, J. The behavioural approach to social work. In: HANVEY, Ch., PHILPOT, T. *Practising Social Work*. London and New York: Routledge, 1996.
- REID, W. J. *Task strategies: An empirical Approach to Clinical Social Work*. New York: Columbia University Press, 1992.
- REID, W. J., EPSTAIN, L. *Task-centred Practice*, New York: Columbia University Press, 1977.

- RYCUS, J. S., HUGHES, D. C. *What is Competency-Based Inservice Training?* Institute for Human Services, 2000.
- SHARDLOW, S., DOEL, M. *Practice Learning and Teaching*. London: Macmillan Press LTD, 1996.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith, 1983.
- VAN DER LAAN, G. *Otázky legitimity sociální práce: pomoc není zboží*. Boskovice: Albert, 1998.
- THOMPSON, N., MARSH, P. The Management of Practice Teaching. *Research in Social Work Education*, 1991, č. 3.
- WEBB, S. A. Some Consideration on the Validity of Evidence-based Practice in Social Work. *British Journal of Social Work*, 2001, roč. 31, s. 5779.
- WOODRUFFE, C. Competent by any other name. *Personnel Management*, 1991, september, s. 30–33. In: AMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002.
- YIN, R. K. Case study research: Design and methods. London: Sage, 1994, 2003. In: HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

REFLEXIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PŘÍSTUP POSILUJÍCÍ SCHOPNOSTI STUDENTŮ INTEGROVAT POZNATKY DO PRAXE

JITKA NAVRÁTILOVÁ

*„Lidi je třeba učit, jak mají myslet,
a ne to, co si mají myslet.“*

Georg Christoph Lichtenberg

Reflexivní přístup vyvolává stále větší zájem a vzbuzuje velká očekávání v řadě oblastí lidské činnosti. V sociální práci se tento nový trend objevuje především u autorů z anglofonního jazykového okruhu (např. D’Cruz, 2007; Fook, 2002; Howe, 1994; Payne, 2005, Parton a O’Byrne, 2000; Thompson, 2002; Thompson a Thompson, 2006), kde má tento pohled na praxi své kořeny (Dewey, 1933; Argyris, 1957; Schön, 1983). V tomto příspěvku se zabývám vývojem reflexivního uvažování a poukazuji na to, jak se v jeho důsledku měnil i pohled na praktický výkon sociálních pracovníků. Sleduji, jak rozšíření reflexivního způsobu uvažování ovlivňovalo vzdělávací proces a formovalo způsob, kterým byli vzdělávání sociální pracovníci, stejně jako poukazuji na to, jak vzdělávací proces přinášel podněty pro rozvoj reflexivních přístupů využívaných v praxi. Cílem příspěvku je přinést poznatky o tom, jaké kapacity a zdroje studentů jsou rozvíjeny, pokud je v rámci vzdělávacího procesu kladen důraz na rozvoj reflexivní složky myšlení. Zvažuji také, zda reflexivně pojaté vzdělávání vytváří podmínky pro hlubší porozumění a hledání identity sociální práce. V tomto kontextu sleduji, zda jsou u studentů kultivovány znalosti a dovednosti, které jim umožňují vyjednávat si vlastní postavení a roli uprostřed nejistých podmínek vyplývajících z nejednoznačného postavení sociální práce ve společnosti (Musil, 2013).

Nejasnosti kolem pojmů

„Být reflexivní“ se dneska stalo téměř sociální normou. Nicméně Thompson a Thompson (2008) poukazují na to, že zájem o rozvíjení reflexe, zvláště pak reflexivní praxe sociálních pracovníků, obvykle není spojován s rozvojem porozumění toho, co znamená reflexivní výkon sociální práce. Tito autoři upozorňují na to, že přestože se mnoho lidí domnívá, že jejich praxe je reflexivní, ve skutečnosti mají velmi často jenom povrchní chápání toho, co je to reflexe a jakým způsobem má být takto zaměřená praxe realizována. Situace je navíc zkomplikována tím, že v rámci reflexivní praxe se setkáváme s různými termíny, které se k ní vztahují a odkazují na ni. V odborné literatuře jsem se setkala s pojmy *reflexivní*, *reflektivní*. Někteří autoři ještě používají i adjektivum kritické pro praxi, která se vyznačuje komplexnějším přístupem, který otevírá činnost sociálních pracovníků pečlivému zkoumání. Poměrně jasnou přehledovou stať nabízí Navrátil (2009, s. 79–93), který na základě studia prací zabývajících se tímto tématem zmapoval, jak jednotliví autoři vymezují tyto pojmy. Poukazuje na to, že pojmy „reflexivní“, „reflektivní“ a „kriticky reflexivní“ nebo „kriticky reflektivní“ se často používají zástupně, ačkoliv u některých autorů nabývají odlišných obsahů. O zaměnitelnosti těchto termínů v odborných textech hovoří také Cranton (1994), který navíc poukazuje na to, že ne každá reflexe může být označována přívlaskem kritická.

Mezi nejznámější autory, kteří rozlišují reflexivitu a reflektivitu, patří bezesporu Donald Schön (1983) a Jane Fook (2002). První z autorů, který se do povědomí široké odborné veřejnosti (nejenom sociálních pracovníků) dostal svým dílem *The reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* (Schön, 1983), identifikoval a popsal dva základní přístupy k vytváření nových poznatků při práci s lidmi. První z nich vychází z „reflexe-po-jednání“ (reflection-on-action) a druhý z „reflexe-při-jednání“ (reflexe-in-action), přičemž reflexe po jednání je spojována s termínem „reflektování“. To má vést k tvorbě prověřených, objektivních znalostí, které lze standardně využívat v obdobných situacích a případech. Reflexe po jednání je jednorázovou aktivitou, která probíhá vždy až po setkání s klientem, tedy po prožité zkušenosti. Objevení a pochopení určitých obecných zákonitostí, které se objevily při práci s klientem, a uvědomění si jich vede k osvojení lepších znalostí, které lze v obdobných situacích v praxi využít. Schön (1983) charakterizuje toto reflektování po jednání jako činnost, při které se zkoumá, proč pracovník

jednal, jak jednal, co se v procesu stalo, a na základě toho zvažuje svoji budoucí strategii jednání. Tyto explicitně vyjádřené a uvědomělé poznatky z předchozího procesu jsou základem pro tvorbu vzorců, modelů, příkladů a obrazů, které praktikům příště usnadní vhléd do obdobné situace a nabídnou možný postup pro budoucí práci.

Další autorkou, která velmi výrazně přispěla a ovlivnila způsob, jakým uvažujeme o reflexi, je Jane Fook. Navrátil (2009) spatřuje význam Fook (2002) především v tom, že přinesla nové poznatky o pojmech reflexivita a reflektivita a přispěla k lepšímu pochopení jejich obsahu. Redmond (2006) vidí přínos Fook především v tom, že dokázala rozlišit v soudobé praxi sociálních pracovníků dvojí způsob získávání poznatků, z nichž jeden vychází z reflektování praxe, zatímco základem druhého je její reflexivita. Tyto dva způsoby tvorby nových poznatků dokázala popsat, rozlišit a v obou rozpoznala možnosti pro osobní změnu a profesionální pokrok sociálních pracovníků.

U této autorky je patrný vliv Schöna na její pojetí reflexivity a reflektivity. Stejně jako u Schöna je i u ní reflektování spojeno s pozitivistickými myšlenkami a s disciplínami, u kterých lze daleko více přirozeně uplatnit konstantní metody a koncepty, jako je tomu např. u strojírenství a managementu. Smyslem reflektování, které se uskutečňuje až po akci, je tvorba objektivní (formální) teorie, která má být deduktivní cestou aplikována v praxi. Fook (2002) upozorňuje na to, že reflektivita vede sociální pracovníky k tomu, aby se distancovali od svých pocitů a usilovali o objektivní přístup v práci s klienty. Proces reflektování slouží k popírání praktické moudrosti sociálních pracovníků, která vzniká naopak prostřednictvím induktivní cesty každodenní praxe. Naopak reflexivitu chápe Fook (2002) především jako schopnost sociálního pracovníka vnímat a hodnotit vlastní vliv na výzkumnou či praktickou činnost. Základní rozlišení mezi těmito dvěma koncepty vidí Fook (2002) především v tom, že reflektivita je zaměřena na pochopení toho, jak věci fungují, zatímco reflexivita je zosobněním uvažování o situaci klienta z různých perspektiv a náhledů.

Přínos Fook je také v tom, že překročila hranice, které byly mezi těmito dvěma přístupy vytyčeny již Schönem, a dokázala je integrovat do praxe sociálních pracovníků. Navrátil (2009) k tomu dodává, že Fook (2002) dokázala propojit tyto dva koncepty a navrhuje jejich komplementární využití v praxi, a to především proto, že reflexivní postoj v jejím pojetí podporuje reflektování praxe. Reflexivní postoj je

tedy určitou dispozicí k reflexivitě, zatímco reflektování je spíše proces přezkoumávání praxe.

Z hlediska sociální práce je s poukazem na tyto významné autory zabývající se reflexivními přístupy v praxi sociální práce patrné, že především pojem reflection-in-action (reflexe-při-jednání), který je spojován s reflexivitou, je nástrojem a zdrojem komplexnějšího přístupu ke klientovi, který je senzitivní k takovým aspektům praxe, jako je například integrace pocitů sociálních pracovníků, jejich hodnotových a etických východisek stejně jako různých teoretických konceptů a poznatků. Navrátil (2009) na základě D'Cruz et al. (2007) rozlišil tři typy reflexivity. Jedná se o (1) reflexivitu jako tvorbu životních projektů, (2) reflexivitu jako kritiku poznání a (3) reflexivitu jako emoční introspekci.

První typ reflexivity se váže především na teorii pozdně moderní společnosti a důsledky, které pro jedince přináší (Beck, 2004; Giddens, 2003; Chytil, 2007; Navrátil, Navrátilová, 2008). V tomto pojetí je reflexivita spojena se schopností jedince reflektovat svoji životní situaci a na jejím základě realizovat závažná rozhodnutí a uskutečňovat své životní projekty. Reflexivita je tedy chápána jako schopnost jednotlivce si v nestabilním společenském řádu, který je charakteristický pro pozdně moderní společnost, utvářet vlastní individualizované projekty. Nestabilita pozdně moderních společností vystavuje každého řadě výzev a rizik a jedinec si na jejich základě *reflexivně vytváří vlastní projekt – životní plán*. To je možné jen díky neustálé reflexi vlastní životní situace. Ferguson (2003) rozumí reflexivitou schopnost jednotlivce formovat vlastní identitu mezi možnostmi i riziky, které jsou přítomné v jeho životě. S odkazem na autory zabývající se vývojem pozdně moderní společnosti (Bauman, 1995; Beck, 2004; Ferguson, 2004; Giddens, 2003; Navrátil, Navrátilová, 2008) lze říci, že jedinci jsou vystaveni neustálému hledání (reflektování), protože ve světě nemá nic pevný základ, žádné poznání není univerzálně platné, chybí určitý orientační bod (například náboženský), ze kterého by mohli čerpat jistotu pro svůj život. Reflexivitu tito autoři chápou jako individuální reakci jedince na životní situaci, ve které se nacházejí, na její otevřené výzvy, možnosti a rizika.

Role sociálního pracovníka je spojována především s podporou rozhodování klientů (Ferguson, 2003; D'Cruz et al., 2007). Řada jedinců se v podmínkách pozdně moderní společnosti dostává do obtížných situací právě proto, že nemají dostatek zdrojů a dovedností, které podporují jejich reflexivní budování vlastních životních projektů. Proto sociální

pracovník může prostřednictvím práce s informacemi a podporování klienta v jeho svobodném rozhodování sehrávat velmi důležitou roli při utváření životních plánů klientů (Navrátil, Navrátilová, 2008). *Vzdělávání reagující na požadavek připravit studenty na to, aby byli schopni doprovázet své klienty při tvorbě jejich životních projektů akcentuje znalosti a dovednosti, které jsou spojeny s monitorováním a vyhodnocováním sociálních, psychologických, ekonomických a dalších podmínek s ohledem na možné směřování života a hledání vlastní identity uprostřed nejisté doby.*

Druhý typ reflexivity (*reflexivita jako kritika poznání*), který identifikoval Navrátil (2009), je bezprostředně spojován s rozvojem kvalitativních výzkumných metod, jak o tom píše D'Cruz et al. (2007; cit. dle Navrátil, 2009). V tomto pojetí je reflexivita chápána jako nástroj kritického hodnocení profesní praxe. Důraz je přitom kladen na to, jakým způsobem se utváří poznatky a jaký vliv na jejich tvorbu mají mocenské vlivy a souvislosti. Tato autorka vychází z existence vazeb mezi mocí a poznáním v procesu tvorby nových poznatků. Tradiční „objektivisticky“ zaměřený výzkum nebral v úvahu vliv osobnosti výzkumníka ve výzkumném procesu. Tento přístup stál na neutralitě a odstupu výzkumníka. Reflexivita naopak upřela pozornost na výzkumníka a jeho ovlivnitelnost různými předpoklady, kulturními vzorci chování stejně jako na jeho zakotvenost v určitých předpokladech, které mohou být sociálně konstruovány. Reflexivita je v tomto pojetí chápána jako prostředek, s jehož pomocí má být dosaženo eticky a intelektuálně spolehlivého výzkumu. Mají být odhaleny skryté předpoklady umožňující uplatnění mocenských a diskriminačních vlivů při tvorbě nových poznatků. Toto chápání přenáší pozornost k výzkumníkovi, u něhož proces reflexivity umožňuje vyjádřit, prozkoumat a rovněž uznat skryté předpoklady, ze kterých vychází jeho výzkumná činnost. Navrátil (2009) uvádí, že reflexivita je v rámci této perspektivy chápána jako schopnost sociálního pracovníka monitorovat vlastní praxi, specifikovat proces tvorby poznatků a mocenské aspekty vztahu s klientem. *Zdůrazňování tohoto typu reflexivity ve vzdělávacím procesu znamená kultivovat a rozvíjet ty kapacity studentů, které pomáhají zpochybnit samozřejmé představy, kulturní artefakty a formy myšlení, jež tvoří zázemí sociálního pracovníka při tvorbě nových výzkumných a jiných poznatků. Součástí tohoto typu je také zvažování vlastní role, kterou sociální pracovník sehrává při podpoře klientů.*

Posledním typem reflexivity, označené Navrátilem (2009) jako *emoční introspekce*, přenáší pozornost k emocím v praxi sociálního pracovníka

(D'Cruz at al., 2007; Howe, 2008; Gibbs, 1988; Mezirow, 1990). Pozornost emoční stránce sociální práce nebyla samozřejmou v její praxi. Sledování historického vývoje poukázalo na to, že k emocím bylo nejprve přihlíženo s velkým odstupem (Thompson a Thompson, 2006; Webb, 2001) a byly chápány jako něco nevhodného, od čeho by se měl sociální pracovník spíše distancovat, ale především by je měl kontrolovat. Sociální pracovníci měli zvládat jak negativní emoce, jakými jsou strach a nejistota, tak se měli učit korigovat pozitivní emoce, aby vůči klientovi vystupovali bez příměsí nezvládnutých citů, které by mohly ovlivnit jeho objektivitu. Emoční stránka osobnosti sociálního pracovníka neměla být nástrojem pomoci klientovi (Biestek, 1957). Naopak, praxe sociálních pracovníků byla postavena na aplikaci výzkumných metod, škál, supervizí či jiných specifických postupů práce s klienty (Trinder a Reynolds, 2000). Sledování osobnosti sociálního pracovníka či klienta v úrovni jejich emocí či vzájemného vztahu bylo považováno za něco nepatřičného, co se má v co nejvyšší míře eliminovat. Navrátil (2009) zdůrazňuje, že v popředí stála technická stránka intervence, nikoliv osoba klienta a vztah k ní. Někteří autoři zdůrazňují důležitost rozvíjení uvědomování si vlastních emočních reakcí v rámci vzdělávání sociálních pracovníků (Ford a Jones, 1987; Mills a Kleinman, 1988; Machalová, Schavel, Tokárová et al., 2003). Přestože je tento postoj v praxi sociálních pracovníků již překonaný, objevují se nová rizika v podobě byrokratizace, manažerismu a ekonomizace sociální práce, která ovlivňují výkon sociální práce a vedou ke znesnadnění emoční introspekce (Ferguson, 2008; Gorman, 2000; Keeping, 2008). *Důraz na tento typ reflexivity ovlivňuje vzdělávací systém především v tom, že v praxi sociálních pracovníků je akcentována důležitost emocí a jejich vliv na průběh celého pomáhajícího procesu. U studentů jsou rozvíjeny ty znalosti a dovednosti, které pomáhají rozpoznávat a rozlišovat emoční vlivy vstupující do tohoto procesu, směřují k jejich hlubšímu porozumění a rozpoznání, jakým způsobem ovlivňují náš vztah ke klientovi, stejně jako samotný výkon sociální práce.*

V souvislosti s reflexivními přístupy se setkáváme rovněž s adjektivem „kritický“, které nabývá u různých autorů rozdílných významů. Baldwin (2004) poznamenává, že reflexe se stává kritickou, když má schopnost konstruovat a rekonstruovat praktické zkušenosti a znalosti způsobem, který umožňuje rozpoznat neefektivní nebo diskriminující přístup ke klientovi. Cranton (1994) označuje za kritickou takovou praxi, v rámci níž jsou nové poznatky získány na základě zpochybňování existujících

předpokladů, hodnot a perspektiv práce s klienty. Fook (2002) u kritického postoje sociálních pracovníků akcentuje především zpochybňování existujících mocenských vztahů. Navrátil (2009) hovoří o tom, že přestože jednotliví autoři akcentují rozdílné těžiště svého kritického uvažování, to co je v obecné rovině spojuje, je především zpochybňování a přezkoumání praxe.

Teoretická východiska a vývoj reflexivního myšlení

Přestože se požadavky na provádění kritické reflexe objevují již mnohem dříve, k jeho nárůstu a rozšíření došlo především v období pozdně moderní doby (D'Cruz, 2007; Ferguson, 2008; Fook, 2002; Howe, 1994; Payne, 2005; Parton a O'Byrne, 2000; Thompson, 2002; Thompson a Thompson, 2006; Navrátil, Navrátilová, 2008). Typickým rysem tohoto období je možnost volby různorodých perspektiv, ze kterých lze interpretovat vlastní zkušenost, vlastní život. Pro sociálního pracovníka přináší otevřenost k různým interpretacím na jedné straně možnost volby, na druhé straně velkou nejistotu, která ze zvolených perspektiv či konceptů je tím správným přístupem v jeho práci s klienty. Přesun pozornosti ke strukturálním kontextům, které ovlivňují život jednotlivců i práci sociálních pracovníků s klienty (Ferguson, 2008; Fook, 2002; Freire 1996; Chytil, 2007; Keller, 2007; Laan, 1998; Lorenz, 2007; Payne, 2005) znamenal výrazný impuls pro rozvoj reflexivního uvažování a reflektivní praxe. Kritická reflexe se stala nástrojem rekonstrukce aspektů moci, které zahrnovaly jak osobní, tak strukturální aspekty životní situace klientů. Tato rekonstrukce se stala předmětem kritického zvažování sociálních pracovníků, kteří tak mohli odhalit mocenské diskrepance a usilovat o spravedlivější uspořádání podmínek, v nichž by bylo možné zachovat status quo. Zohledňování těchto strukturálních vlivů a s tím spojeného rozšíření perspektiv při práci s klienty se stalo východiskem pro rozvoj reflektivní praxe sociálních pracovníků.

Na rozvoj konceptu kritického myšlení měli vliv především John Dewey, Jürgen Habermas, Paolo Freire, Jack Mezirow a Stephen Brookfield (Jarvis, 1987; Redmond, 2006). Tito autoři rozvíjeli v obecné úrovni koncept reflexe. Svou práci ovlivnili především Donald Schöna (1983), který ve své studii *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* rozpracoval koncept reflektivní praxe, jehož prostřednictvím

popsal základní povahu činností těch, kteří pracují s klienty, a poukázal na proces myšlení a tvorby nových poznatků vycházejících z praxe.

Významněji se budu v tomto článku zabývat především pojetím reflexe spojenou se jmény John Dewey (1930, 1933, 1947), Jack Mezirow (1985, 1990, 1991) a Stephan D. Brookfield (1987, 1995, 1999). Tito autoři se zabývali procesem učení, při kterém jsou jedinci vtahováni do kritického hodnocení jejich zkušeností a jejich interpretací. Ve svých pracích se zaměřují především na transformaci poznání a učení, kdy kriticky konfrontují vlastní interpretace určité zkušenosti. Pro ilustraci uvádím přístupy k reflexi u těchto zmiňovaných autorů, neboť významným způsobem ovlivnili soudobé vzdělávací programy zaměřených na reflexi praxe sociálních pracovníků.

John Dewey

Dewey je některými autory považován za nejvýznamnějšího autora zabývajících se reflexivním myšlením (Jarvis, 1987). Ačkoliv není v kontextu sociální práce tolik znám jako např. Donald Schön, jeho myšlenky jsou patrné u řady autorů zabývajících se reflexivním přístupem k poznání dodnes. V Americe je považován za otce moderního amerického vzdělávání. Povoláním byl pedagog, je však rovněž označován za filozofa a psychologa. Jeho přínos pro reflektivní uvažování je spatřován především v rozpracování základního myšlenkového konceptu: „Learn by Doing“. Toto motto jeho přístupu k poznání stojí na předpokladu, že učení skrze praxi je možné jenom tehdy, když je doprovázeno kritickým uvažováním – reflektováním. Jeho význam na vytvoření konceptu reflexe spočívá především v tom, že jako první rozpracoval analýzu reflexe. Tu považoval za naprosto centrální nejenom v učení, ale také ji chápal jako předpoklad osobního rozvoje každého jedince. Myšlenku reflexe vlastního jednání jako podmínky osobního růstu můžeme vysledovat již u Sokrata a v současné době se s pojetím reflexe jako předpokladu osobního rozvoje setkáváme také u autorů, jako je např. D’Cruz et al. (2007), Thompson a Thompson (2008).

Dewey považoval reflexi (1933, 1947) za kontinuální proces, který se nevztahuje jenom k učení, ale i k naší existenci. Vše, co děláme, vychází z určitých perspektiv našeho osobního nastavení, přesvědčení. Proto mají všechny naše činnosti být podrobeny kritickému zkoumání, abychom odhalili prvotní předpoklady, ze kterých vycházejí. Zkušenost

byla pro něj centrálním aspektem reflexe, od níž se vyvíjel celý koncept reflexe, který chápe jako *nástroj rozvoje osobnosti*. Reflexe není u něj chápána jako reflektovaná minulost, kdy hodnotíme naše postupy, ale zaměřuje se naopak na budoucnost. Jako učitel zastával přesvědčení, že inteligence není nezbytnou vrozenou kvalitou, ale lze ji postupně získávat a vybrušovat na základě zkušenosti v procesu kritické reflexe. Tento postoj vychází z jeho celkového přístupu k učení, ve kterém zdůrazňuje jeho kontinuálnost a nikdy nekončící proces. Za těmito Deweyho postoji (1930, 1947) stojí snaha o neustálý růst, který vidí jako výchovný ideál. Jako pedagog vnímal, že prostřednictvím růstu dochází k naplnění individuálních cílů každého jedince. Růst byl předpokladem seberealizace a rozvinutí schopností, kterými jednotlivci disponují. K tomu, abychom vůbec mohli dosáhnout tohoto celoživotního rozvoje a učení, je zapotřebí naučit se používat reflexi a udělat z ní neoddelitelnou součást myšlení a přístupu ke zkušenosti.

Dewey (1933, 1947) zkoumal, jaké je spojení mezi praktickou zkušeností a myšlením. Vycházel z toho, že každá zkušenost v sobě zahrnuje spojitost mezi konkrétní činností a jejími následky. Pokud by mezi nimi spojitost neexistovala, pak nelze hovořit o něčem takovém, jako je životní zkušenost. Proto zaměřuje svoji pozornost na reflexi vztahu mezi určitou akcí a jejími následky. Dewey indikoval, že reflektivní postoj se objeví především u takových aspektů praxe, kde se nedá pracovat rutinním způsobem. Neznámé situace vytváří podhoubí pro nejistotu a zmatek, které nutí praktika k tomu, aby přezkoumal, reflektivně zvažoval předchozí akci a usiloval o pokus vytvořit nový způsob jednání v dané situaci. Nejistota a zmatek, který se objevuje při práci, je tedy Deweyem chápána jako zdroj tvůrčího myšlení (srovnej Schöna a Lama a kol.). Zahnutí strachů a nejistot do modelu tvorby nových poznatků je jakýmsi pomyslným mostem, který spojuje učení Deweyeho s Schönem (1983) a ostatními autory, zabývajícími se reflektivním přístupem k praxi. Ti považují tyto „zmatečné“ situace za základ pro tvorbu nového poznání a praktického vzdělávání u studentů sociální práce (D’Cruz et al., 2007; Lam et al., 2007; Navrátil, Šišláková, 2007; Redmond, 2006).

Reflexivní uvažování podle Deweye (1947) zahrnuje tyto kroky:

- *Pocitování problému* – v rámci zkoumané situace je nezbytné uvědomit si, které aspekty v ní nevykazují známky běžného chování a dají se charakterizovat jako nefunkční, jako problematické.

- *Kritická reflexe* – jde o zahájení konceptualizace problémové situace. Jejím záměrem je podrobit relevantní data kritické reflexi a analyzovat všechny aspekty problémové situace.
- *Formulace hypotéz* – v této fázi jde o formulování rozdílných hypotéz, které se vztahují k problémové situaci. Jde především o kognitivní propracování těchto hypotéz.
- *Třídění hypotéz* – kritické zpracování těchto hypotéz umožňuje vybrat jednu z nich, u které se na základě reflexe předpokládá, že bude nejvíce efektivní.
- *Testování hypotéz* – na základě experimentální zkušenosti dochází k ověření fungování hypotézy v dané situaci.
- *Výběr alternativní hypotézy* – jde o reflektivní zvažování, zda by jiná hypotéza nemohla být vhodnější pro zkoumanou situaci.

Převzato od Dewey (1933, s. 100–103; 1947, s. 82–83) a Redmonda (2006, s. 11).

Kritickou reflexi chápe Dewey jako základ veškerého poznání. Jenom skrze uvažování lze dosáhnout pokroku. Vědění poskytuje sice poznání, ale vztahuje se do minulosti a není zárukou pokroku (srovnej Schön). Rozvoj reflexivního uvažování umožňuje zvažovat stále nové situace a posunuje tak poznání dopředu a umožňuje růst. Prostřednictvím kritické reflexe mohou jedinci překonat a transformovat nejasnosti, pochybnosti a konfliktní situace do stavu, který jim umožňuje nalézt rovnováhu v jejich životech. V tomto směru nejsou jeho myšlenky daleké uvažování soudobých myslitelů, kteří vidí reflexivitu především jako nástroj tvorby životních projektů (Ferguson, 2003; Giddens, 2003; D’Cruz et al., 2007). Dewey (1933) téměř tři čtvrtě století před nimi vycházel z toho, že kritická reflexe umožní jedinci orientaci ve světě a nalezení určité jistoty a směřování v nejistém světě, který nemá žádný pevný základ (srovnej Bauman, 1995; Dewey, 1947; Ferguson, 2004; Giddens, 2003). Redmond (2006) poukázal na to, že v Deweyově díle je základní důraz kladen na zkušenost. Vychází z toho, že pozorování i přímá akce jsou syntetizovány s pojmovými idejemi, které vedou k vyššímu a lepšímu uspořádání praxe. Dewey (1947) považuje za základ reflexe přemýšlení o jejích konkrétních aspektech. Tyto konkrétní praktické zkušenosti mají být zkoumány a mají se stát předmětem abstraktního uvažování. Dewey zdůrazňuje nutnost „vyjmutí“ určitého aspektu praxe a uvažování o něm jako o sobě samém. Pokud bychom toto neudělali, pak je

zde riziko, že naše uvažování je ovlivněno vlivy, které s daným aspektem praxe v určitou chvíli souvisejí a ovlivňují jej. Tvorbu vyšších konstrukcí hypotéz a pojmů, vycházejících z reflexivního myšlení, považuje za základ vědecké činnosti a předpoklad tvorby nových teorií. Tyto teorie sám chápe ve velmi praktickém duchu. Tím, že vědecká teorie zkoumá aspekty praktických činností, vytváří návody v jakési „čisté“ podobě, oprostěné od různorodých situačních příměsí. Tak mohou být v praxi použity v daleko významnější míře, neboť přesahují rámec běžných podmínek praxe.

Dewey (1933, 1947) hovoří o tom, že absence reflexe v rámci praxe degraduje jednotlivé činnosti na bezmyšlenkovité a rozmarné impulsy, které vedou k rutinnímu jednání. U takového jednání neexistuje žádné předporozumění situacím, se kterými se v průběhu praxe či po ní jednotlivci setkávají. Na toto navazuje i Schön, který poukazuje na to, že průběžné reflektování umožní sociálnímu pracovníkovi integrovat nejistotu i konstantní změnu do pomáhajícího procesu. Tím dochází nejenom k reflexi měnící se situace, ale k předporozumění myšlení a chování sociálního pracovníka. Využívání rutinního jednání během praxe považoval Dewey (1933, 1947) za nebezpečné a neopodstatnělé, neboť nepřináší žádný užitek a pokrok.

Z hlediska vzdělávání sociálních pracovníků je u Deweye zajímavé to, že ve vzdělávacím procesu přisuzuje velkou roli učiteli. Hovoří o tom, že učitel má na svoje studenty vliv a ten by měl být rovněž součástí reflexivního uvažování. Tuto myšlenku můžeme později objevit i u Brookfielda (1995, 1999), který se systematicky věnuje roli učitele při integraci reflexivního uvažování do vzdělávání. Redmond (2006) k tomu kriticky poznamenává, že přílišným zdůrazňováním vlivu učitele na své žáky opomněl Dewey (1930, 1933, 1947) sledovat vliv prostředí na studentovo učení. Přestože se nezaměřoval na vlivy okolí, které ovlivňují studentovo učení, jak poukázali později jiní autoři (Brookfield, 1987; Ferguson, 2008; Havrdová et al., 2008; Chytil, 2007; Lorenz, 2007; Navrátil a Navrátilová, 2007), jeho přínos pro vzdělávání je významný už díky jeho základnímu předpokladu, že každá zkušenost by měla být zvažována a znovu rekonstruována. Tato nově reorganizovaná zkušenost nese novou informaci, dává nový význam předchozí zkušenosti. Ta se stává východiskem pro tvorbu nového poznání, ze kterého lze čerpat pro budoucí zkušenost.

Jack Mezirow

Stejně jako Dewey (1933, 1947) a Schön (1983) považuje Jack Mezirow za základ reflexivního uvažování uvědomění si a emancipaci našeho myšlení od předsudků a předpokladů, ze kterých vycházíme. Jde o pravdivou reflexi našich referenčních rámců, které ovlivňují způsob, jak uvažujeme, jakým způsobem se díváme na svět kolem nás a jakým způsobem pracujeme s klienty. Každé uvažování o praktické zkušenosti má projit *transformací individuálního významového vnímání*. To vychází z našich individuálních významových referenčních rámců a ovlivňuje způsob, jakým přistupujeme k událostem praxe. Tyto myšlenky se zřetelně objevují i u Taylor a White (2000), které hovoří o prozkoumání skrytých předpokladů a nerefektovaných poznatků, stejně jako u Payna (2005), který přenáší pozornost na vztah myšlení a jazyka a požaduje reflexi a uvědomění si předsudků, kterými je ovlivněna naše řeč a jazyk. Podle Mezirowa (1990) je transformace nezbytným předpokladem k „očištění“ našeho uvažování od vlastních příměsí a od neprofesionální praxe. Transformace zde představuje „emancipační proces“, v němž se odpoutáváme od „příměsí“, které nevhodně ovlivňují naši praxi. Reflexivitu jako emancipační proces můžeme sledovat také u Fook (2002), která ji vidí především jako odpoutání se od mocenských struktur, které jsou konzervovány a přenášeny do naší praxe prostřednictvím myšlení. U D’Cruz et al. (2007) lze emancipační proces sledovat jako ochotu podrobit vlastní myšlení i praxi analýze, která sleduje, jaké mocenské vztahy se podílejí na tvorbě poznatků. Mezirow (1990) poukazuje na to, že každý kriticky uvažující jedinec si uvědomuje, jaké psychosociální a kulturní předpoklady ovlivňují naše vnímání a vedou nás, abychom sebe i naše vztahy viděli určitým způsobem. Nová rekonstrukce – transformace nám pomůže odhalit tyto předpoklady a pomůže rozvinout nové chápání zkušenosti, kterou jsme zažili. Tento autor tak obohatil reflexivní přístupy v myšlení a vzdělávání především proto, že rozpoznal a rozepsal jednotlivé úrovně této transformace.

- 1) *Reflexivita* – znamená jednoduché uvědomění si chování, vnímání, jakým způsobem uvažujeme o určité události, jakým způsobem se v ní chováme.
- 2) *Afektivní reflexivita* – uvědomění si pocitů, jaké máme z našeho vnímání situace, myšlenek a jednání v určité situaci. Jde o nazírání role pocitů.

- 3) *Analytická reflexivita* – jde především o hodnocení toho, jakým způsobem je účinné naše myšlení, vnímání provedených akcí. V této úrovni jde o identifikaci existujících vztahů a kontextů. Smyslem této úrovně je rozpoznat vztahy mezi jednotlivými jevy.
- 4) *Hodnotová reflexivita* – uvědomění si hodnot a hodnocení, které zaujímáme a které přisuzujeme jednotlivým aktérům a akcím v rámci zkoumané situace. Jde tedy o nazírání hodnotových aspektů.

Tyto první čtyři úrovně Mezirowovy transformace patří mezi uvědomované aktivity. Další úrovně kritické reflexe (transformace) označuje Mezirow (1990) za součást metapoznání.

- 5) *Pojmová realita* – je zaměřena na sledování, zda naše úsudky nebo koncepty, které využíváme, jsou přijatelné nebo adekvátní k posouzení konkrétní situace a pro volbu určitého rozhodnutí či intervence. Jde tedy především o nazírání konceptů a jejich důsledků.
- 6) *Psychická realita* – tato úroveň je směřována k rozpoznání vlastních předsudků, návyků, na základě kterých děláme unáhlená rozhodnutí.
- 7) *Teoretická reflexivita* – sledování a uvědomění, zda některá naše rozhodnutí nejsou ovlivněna sociálními, kulturními či psychologickými tlaky. Ty nás mohou nevědomky vést k nesprávným závěrům. V této úrovni jde o nazírání na efekty naší práce. Teoretická reflexe vytváří vhodné podmínky pro změnu myšlení a vidění situací, se kterými se setkáváme, což je předpokladem pro změnu našeho jednání.

Převzato od Mezirowa (1981, s. 12–13;) in: Redmonda (2006, s. 16–17) a Navrátila (2009, s. 88).

Naplnění těchto úrovní reflexivity vede k transformaci a plné emancipaci, která je předpokladem reflexivně zaměřeného uvažování a praxe. Studenti jsou zcela cíleně vedeni ke kultivaci těch vlastností a dovedností, které jsou předpokladem k uskutečnění transformace.

Stehen D. Brookfield

Stephen Brookfield patří k autorům, kteří patří k současným propagátorům, myslitelům a didaktikům v oblasti reflexivních přístupů ve vzdělávání a praxi. Vedle toho, že významně přispěl k rozvoji přístupu

kritické reflexe, zvláště pak v oblasti vzdělávání dospělých, je z hlediska zaměření této práce zajímavý i tím, že se systematicky věnuje roli učitele ve vzdělávacím procesu, kterým směřuje své prakticky zaměřené publikace, rozvíjející jejich schopnost být více reflexivními při výuce studentů (Brookfield, 1987, 1995; Brookfield, Preskill, 1999). Ve svých pracích se věnuje praktickým aspektům reflexivního způsobu výuky a rozpracovává jeho metody. S předchozím autorem Jackem Mezirowem jej spojuje společný zájem o rozvoj kritické reflexe v rámci vzdělávání dospělých. Brookfield se nezabývá úrovněmi reflexe, ale hovoří o *komponekách kritického uvažování*. Jeho reflexe stojí na identifikaci čtyř hlavních komponent kritického myšlení. Brookfield (1987) svůj koncept kritického uvažování postavil na předpokladu, že pouze přítomnost všech těchto komponent je předpokladem, že naše uvažování se může stát kritickým.

- 1) *Identifikace předpokladů*. V rámci ní bychom měli rozpoznat, z čeho vycházejí naše předpoklady. Jakými idejemi, názory či postoji jsou živeny. Tato identifikace se stává základem pro prozkoumání validity předpokladů, ze kterých vychází naše uvažování.
- 2) *Zdůrazňování kontextu*. Každý, kdo uvažuje o určitém problému, by si měl být vědom jeho celkového kontextu. Brookfield je odpůrcem dekontextualizovaného přístupu k problémům a to se projevuje i v jeho schématu kritického myšlení.
- 3) *Prozkoumání alternativních akcí*. Centrálním bodem tohoto aspektu reflexivního uvažování je schopnost sledovat akci, o které přemýšlíme, z více stran a prozkoumat alternativní způsoby myšlení a interakcí.
- 4) *Stát se reflexivně skeptickým*. Tato komponenta zdůrazňuje důležitost určité skeptičnosti vůči jasným závěrům k problémům, které řešíme. Sám autor dodává, že se stává přirozeně podezřivavým ke všem, kteří mají jasné odpovědi na všechny životní problémy.

V pracích Brookfielda je patrné, že reflexivitu, která se v obecné úrovni snaží o celistvější a citlivější přístup ke klientovi, rozšiřuje i o komponentu, jež se zaměřuje na reflexi prostředí, která může výrazným způsobem ovlivnit proces učení studentů.

Donald A. Schön

Rozvoj reflexivního myšlení je nejčastěji spojován se jménem Donalda Schöna, ačkoliv nebyl zakladatelem tohoto přístupu. Jeho přínos a vliv spočívá především v tom, že zpřístupnil reflexivní způsob uvažování mnoha jiným oborům a profesionálům, kteří pracovali v praxi s klienty (Thompson a Thompson, 2008; Redmond, 2006). Ve své práci navázal především na práce Johna Deweye (1916, 1930 a 1933). Na základě zkušenosti z práce v různých oborech, ve kterých Schön pracoval, zjistil a uvědomoval si, že existuje obrovské vakuum mezi teorií a praxí. Spojení mezi nimi bylo velmi problematické, navíc pro obory, které nebyly technicky zaměřené, neexistoval model, který by umožňoval integraci teoretických poznatků s požadavky praktiků, kteří pracují s klienty. V centru jeho zájmu bylo sledování, jak jsou získané znalosti využívány v praxi a jak lze zkušenosti z praxe využít pro tvorbu nových poznatků. Integrace teorie s praxí byla také ztížena tím, že neexistoval model, který by pomohl pochopit podstatu práce praktiků-profesionálů. K této situaci podle Redmonda (2006) přispívala také skutečnost, že u tzv. „minoritních“ profesí, jako je například sociální práce, psychologie, psychoterapie, ošetrovatelství, nelze verifikovat výsledky činností rigorózními metodami.

Schön (1983, 1987) ve svých pracích vycházel z toho, že vědomostní báze pouze zřídka dává přímé praktické rady, jak máme v praxi postupovat. Například znalost zákona neříká členům profese, jak praktikovat zákon, neříká, jak si mají plnit své povinnosti. Schön (1983) si kladl otázku po podstatě vztahu mezi profesními znalostmi a praxí. Pokud není přímý vztah mezi těmito znalostmi a praxí, co je tedy jeho podstatou? Toto byla klíčová otázka, která stála za vznikem modelu reflexivní praxe integrující teoretické poznatky do praxe, umožňující praktikům řešit jejich každodenní situace, do kterých se při práci s klienty dostávají.

Schön (1983) výrazně přispěl k pochopení a rozvoji práce praktiků tím, že v rámci zmiňovaného modelu identifikoval a popsal dva základní přístupy k vytváření nových poznatků při práci s lidmi. První z nich vychází z reflexe po jednání (reflection-on-action) a druhý z reflexe při jednání (reflexe-in-action). V rámci těchto přístupů zdůrazňuje významnost praxe a praktických dovedností, které v průběhu praxe získáváme. Ve své neznámější knize *The Reflective Practitioner* (1983) diskutoval a popsal novou epistemologii praxe. Zaměřuje se v ní na způsob získávání nových poznatků skrze praxi. Zdůrazňuje myšlenku, že *umění*

praxe – mistrovství je lepším východiskem pro profesionální vzdělávání než *technická racionalita*, vycházející ze systematické, na teorii založené znalosti získané akademickým vzděláváním (Redmond, 2006). Schönovo pojetí nezavrhne akademické vzdělávání, spíše se na něj dívá z jiného úhlu pohledu. Teoretické poznávání sice může přinášet nové poznatky a budovat formální teorii, ale není přínosem pro pochopení situací, se kterými se sociální pracovníci v praxi setkávají. Tento způsob získávání nových poznatků a práce s klienty vychází z myšlenek technické racionality, kterou Schön nepovažuje za vhodnou uplatňovat při práci s klienty. Dodává k tomu, že lidské chování nelze chápat pouze v termínech vědeckých norem a zákonů. Takový způsob myšlení má za následek stanovovat fixní způsoby práce, které vedou k rutinnímu jednání a nepřihlíží k jedinečnosti klientů. „Zmechanizované jednání“ je podle Schöna v profesionální praxi naprosto nevyhovující, taková praxe jde často velmi křivolakými uličkami, je obtížná a nese s sebou řadu nepředvídatelných situací, které způsobují mnoho nejistot a zmatků, s nimiž se musí praktik vyrovnat. K této kritice se časem připojil i Jasper (2003), který tvrdí, že užívání technické racionality vede praktiky k tomu, že jejich role je především implementovat výzkumná zjištění a teoretické modely vědců, výzkumníků a teoretiků (viz „evidence-based“ přístup).

Schön proto hledá jiný způsob přístupu k praxi, který by více propojoval teoretické poznatky s požadavky vycházející z praxe, při níž se počítá s tím, že se sociální pracovník při práci s klienty stává často nejistým a bezradným. Thompson a Thompson (2008) dodávají, že Schön vidí profesionální znalosti ne jako vědecké zdroje správných odpovědí, ale spíše jako látku, ze které mohou praktici „šít“ svoji profesionální odpověď. Nevhodnost pozitivistického přístupu k praxi podnítilo Schöna k přemýšlení nad jiným způsobem uvažování o práci praktiků a o propojení teoretického poznání s praxí. Přichází proto s novým konceptem, s *reflection-in-action*, který umožňuje sociálnímu pracovníkovi pracovat způsobem reflektujícím aktuálnost klientovy situace a zároveň se může věnovat jak svým pocitům a chování, tak svému způsobu myšlení. Tím Schön výrazně integruje teorii a praxi, která se ve vzájemné symbióze stává východiskem pro práci praktiků.

Redmond (2006, s. 37) popsal na základě Schönových textů (1983, 1992) model reflexivní praxe následujícím způsobem:

- *Poznávání při jednání (knowing-in-action)* – v kontextu zvládnání určitého spontánně vykonávaného úkolu provádí obvyklé rutinní akce, které mohou vést k neočekávaným výsledkům.
- *Překvapivé výsledky (surprise result)* – vykonávající zaznamenává nečekaný výsledek, který chápe jako překvapení – omyl, chybu, která by měla být napravena, anomálii, jejíž smysl má být teprve objeven, a příležitost, která má být prozkoumána.
- *Poznání při jednání (knowledge-in-action)* – překvapení spouští reflexi, která je ovlivněna jak překvapivými výsledky, tak i poznáváním při jednání, které k němu vedlo. Jednající se ptá sám sebe: „Co to je a současně jaké porozumění a strategie mě k nim přivedly?“
- *Reflexe po jednání (reflection-on-action)* – jednající reformuluje nebo přetváří své porozumění situace, jeho zarámování problému, který se pokouší řešit, jeho obrazu o tom, o co běží, a jeho strategie jednání, kterou se snaží realizovat.
- *Reflexe při jednání (reflection-in-action)* – na základě této restruktury vytváří novou strategii jednání.
- *Reflexivní praxe (reflective practice)* – pokouší se uskutečnit nový postup, který vytvořil, uskutečňuje experimenty, jejichž výsledky interpretuje jako výsledky a výstupy, které mohou být buďto uspokojující, anebo přinášející nová překvapení, která podněcují k dalšímu kolu reflexe a experimentování.

Tento model umožňoval nový pohled na práci praktiků. Je v něm integrován prostor pro zvažování sociálních pracovníků a posuzování rozmanitých důsledků, kterých může určitá intervence nabýt. Zároveň je do procesu práce s klientem vtažena i osobnost pomáhajícího, který si je vědom, že jeho vlastní předpoklady a předsudky mohou ovlivňovat průběh vztahu s klientem. Především se však otevírá prostor pro kreativitu sociálního pracovníka a dává se prostor jeho tvořivosti, která však není bezbřehá, ale je podrobena pečlivému zkoumání, které se opírá o teoretické poznatky. Sociální pracovník se nestává pouze nástrojem ustálených postupů a rutinního jednání. Tento model vytváří podmínky, aby se praxe sociálních pracovníků stala prostorem pro aplikování takového pojetí, které přistupuje individualizovaně ke klientům a pracuje s nimi odborným a kreativním způsobem.

Integrativní model reflexivního vzdělávání

Popsat základní dimenze a prvky reflexivního přístupu je poněkud obtížné, protože jak jsem již uvedla výše, řada autorů zabývajících se tímto tématem k němu přistupuje svým způsobem a jednotlivá pojetí se mohou odlišovat právě v důrazu na určité prvky či dimenze a opomíjení jiných. Vybrala jsem si proto třídimenzionální model od Thompson a Thompsona (2008), kteří předkládají model, jež integruje poznatky dosavadní reflexivní praxe.

Thompson a Thompson (2008) integrují poznatky reflexivistů do třídimenzionálního modelu, jež umožňuje sociálním pracovníkům pracovat s klienty na základě reflexivní praxe. Rozlišují tyto dimenze:

1. *Dimenze kognitivní:* v rámci ní je přiznána důležitost chápání a uvažování v obecné úrovni, stejně jako schopnost dělat analýzy a být kreativní.
2. *Dimenze afektivní:* uvědomění si důležitosti emocí pro naši praxi, jejich schopnosti ovlivňovat naši praxi. V této dimenzi nejde jenom o pochopení jejich potřebnosti, ale také uvědomění si nebezpečí, které představuje jejich ignorování v pomáhajícím procesu.
3. *Dimenze hodnotová:* v rámci této dimenze jde o uvědomění si morálně-politických faktorů, které jsou přítomné v naší práci a které by měly být zohledněny.

Dimenze kognitivní (reflexe myšlení)

Thompson a Thompson (2008) v rámci této reflexe hovoří o několika typech uvažování, které by měli sociální pracovníci rozvíjet, aby jejich práce s klienty mohla být profesionální. Tato dimenze skrývá mnoho úrovní uvažování a každá z nich má být podrobena reflexi a následné kultivaci. Autorům jde o rozvíjení kognitivního světa. Od prostého až po kreativní uvažování, které je zdrojem schopnosti profesionálů přemýšlet o problémech v komplexitě a přitom tvořivě využít všech možných zdrojů, aby mohli ke klientům přistupovat jedinečným způsobem.

Od prostého zvažování k mistrovské kreativitě

Základním předpokladem dle Thompson a Thompson (2008) je otevřená – vnímavá mysl. U studentů by se měly rozvíjet takové kognitivní

schopnosti, které jim umožní být otevřenými vůči podnětům, které na nás působí v rámci problémů, se kterými se v rámci své praxe setkávají. Thompson a Thompson (2008) hovoří o tom, že vnímavá mysl je spojena s osvětlováním a uvědomováním si, jak pohlížíme na problémy a jeho jednotlivé elementy. Dewey (1933) ve své knize *How we Think* popisuje druhy myšlení. V rámci nich hovoří o tom, že reflexe je jako řetěz, který spojuje naše myšlenky a směřuje je k závěrům. Reflexe nemá být pouze proudem myšlení a vědomí. Reflexe tomuto všemu dává jasný směr a vede nás proces myšlení k určitému cíli. U studentů bychom měli usilovat o to, aby se skryté předpoklady a myšlenky, které ovlivňují praxi, staly zjevnými. Právě vnímavá mysl je některými autory považována za předpoklad dosažení moudrosti (Clutterbuck, 1998). Samotná znalost, jak již poznamenal Schön (1983), nevede k moudrosti, ale pouze vědomost, která je oživena znalostí a vnímáním dalších relevantních souvislostí, může dát této vědomosti smysl, který je klíčem k řešení situace, se kterými se jako praktici můžeme v terénu setkávat. Thompson a Thompson (2008) považují vnímavou mysl za protilátku proti rutinnímu způsobu jednání s klienty. Dokáže účinně blokovat procesy, které nám mohou automaticky nabíhat, když řešíme určité problémy. A to především tehdy, když máme tendenci reagovat na problémy tak, že o nich neuvažujeme, ale zaměřujeme svou pozornost především na hledání řešení. Pokud sociální pracovník nemá vnímavou mysl, lze si jen těžce představit, že by mohl být kreativní při práci s klientem. Pravděpodobně nebude mít schopnost vidět věci v jejich komplexitě (Musil, 2004) a nebude brát v potaz alternativní způsoby řešení problémové situace.

Od vnímání a uvědomování si problémů, které přináší praxe je zapotřebí podle Thompson a Thompson (2008) přejít k analýze, která jednotlivým podnětům a problémům dává smysl. To znamená objevení témat a problémových okruhů, které se týkají situace, již jako sociální pracovníci řešíme. Jde o rozpoznání charakteristik, které nám pomáhají formovat celkový obrázek o situaci. Až na základě analýzy můžeme chápat, o co v dané situaci jde. Může situaci poskládat v úplně jiném světle a dát obsahu nový význam. Schopnost analytického uvažování vycházejícího z teoretických poznatků by měla být jednou ze základních schopností sociálního pracovníka.

Kreativita a kreativní uvažování je důležitou součástí reflexivního přístupu k praxi. Tuto schopnost spojují někteří autoři spíše s uměním či mistrovstvím (Schön, 1983). Znamená totiž schopnost se na věci, které

se jeví jako zcela jasné, jejichž interpretace odráží běžně přijímané hodnocení, podívat z jiného úhlu pohledu a vidět a zvažovat nové možnosti a rozměry řešeného problému (Musil, 2004). Význam kreativity pro praxi spočívá rovněž v tom, že bez její přítomnosti snadno upadneme do zasetých kolejí a naše praxe se stane málo efektivní. To může mít velmi negativní důsledky na naše klienty, neboť při používání standardizovaných metod bez zapojení kreativity, se pro nás bezděčně stanou málo důležitými, neboť se dostanou až na druhou kolej (Guggenbuhl-Craig, 2007). Thompson a Thompson (2008) k tomu dodávají: „Jestliže vždycky děláš, co jsi vždy dělal, uděláš vždycky to, co jsi vždy udělal.“ Jinými slovy, pokud v naší práci chybí kreativita, uzavíráme cesty pro pomoc a sami sebe děláme neúspěšnými. Spoléhání se pouze na standardizované postupy je tedy ohrožující pro všechny zúčastněné strany pomáhajícího procesu.

Dimenze afektivní (reflexe emocí)

Reflexivní přístup k praxi, na rozdíl od tradičních přístupů, které neuznávaly význam emocí pro pomáhající proces, zdůrazňuje jejich významnost a reflektování emocí je jedním z předpokladů tohoto přístupu (Biestek, 1957, Webb, 2001). Pohled na roli emocí v pomáhajících profesích se změnil především v souvislosti s kritikou přístupů, které vycházely z pozitivistických myšlenek a které zdůrazňovaly emoční neutralitu sociálního pracovníka. Dreyfus, Dreyfus and Banner (1996; in Thompson a Thompson, 2008) poznamenaly, že emoce byly tradičně vnímány jako opak poznání a racionality. Proto byla po lidech z pomáhajících profesí vyžadována emoční neutralita. Rozvoj reflexivního přístupu v praxi přinesl také nový pohled, který vychází z toho, že stejně jako je důležité uvažování, tak i pocity mají své nezastupitelné místo v procesu reflexe. Thompson a Thompson (2008) poznamenávají, že bychom udělali velkou chybu, kdybychom nerozpoznali, jak kruciólní roli v pomáhajícím procesu hrají pocity a emoce. Jejich významnost je spojována především se schopností sdílet problémy našich klientů a stejně tak ve schopnosti adekvátně odpovídat na problémy klientů. Rozvoj reflexivního přístupu k praxi přináší i poznání, že emoce hrají klíčovou roli v práci s klienty, a dokonce jsou morálním kompasem v učení a praxi. Thompson a Thompson (2008) vycházejí z toho, že v rámci reflexivní praxe je naprosto nezbytné, aby emoce byly integrovány jako jeden z základních elementů reflexe.

V rámci „emocionální“ dimenze rozlišují Thompson a Thompson (2008) několik základních prvků, které vytvářejí tuto dimenzi a bez nichž by reflexivní praxe nebyla celistvá. Studenti by se měli ve své práci naučit reflektovat *rozdíly mezi sympatiemi a empatií* vůči klientům. V pomáhajících profesích bychom měli směřovat ke schopnosti být empatičtí na rozdíl od uplatňování sympatií k našim klientům. To je totiž základním předpokladem, že jsme citliví k našim klientům, ale zároveň nedovolíme, aby nám emoce ublížily.

Dalším důležitým prvkem, jež by měl být v rámci reflexivního vzdělávání rozvíjen, je kultivace emoční inteligence, chápaná ve významu vyznat se sám v sobě i v ostatních při současném zvládnání vlastních i cizích emocí (Cournoyer a Stanley, 2002; Goleman, 1995, 2000; Howe, 2008). V obdobném duchu hovoří i Thompson a Thompson (2008) o potřebě emoční inteligence u sociálních pracovníků, neboť díky ní budou schopni číst emoce jiných lidí, rozpoznat i nepatrné narážky (podněty) v jejich řeči a chování, které nám dávají důležité podněty o jejich emočním stavu. Toto je také určitá platforma pro rozhodování, jak bychom se měli zachovat. Jestliže můžeme využít tato vodítka, máme lepší výchozí pozici, jak těmto lidem pomoci, protože jsme schopni lépe chápat jejich situaci.

Při reflexi emocí se u sociálních pracovníků velmi často setkáváme s úzkostmi a nejistotami, které jsou nedílnou součástí pomáhajícího procesu. Ty jsou v rámci reflektivně zaměřené praxe předpokládány a nejsou obecně považovány za problém a naopak mohou být považovány i za užitečné (Schön, 1983, 1987). Nicméně pokud intenzita strachu a úzkosti přeroste „zdravou“ míru, pak se stává bariérou v pomáhajícím procesu (Thompson, Murphy, Stradling, 1994). Přemíra úzkosti může být hodně oslabující a vytváří problémy nejenom pro nás, ale také pro kolegy a pro ty, kterým se snažíme pomoci. Je proto důležité držet naši úzkost v patřičných mezích. To je možné také díky tomu, že usilujeme o objasnění, čeho se obáváme a snažíme se identifikovat zdroje podpory, kterých můžeme využít pro překonání svých úzkostí a nejistot (Thompson a Thompson, 2008).

Dimenze hodnot: (reflexe hodnot)

Sociální práce byla vždy spojována s určitými hodnotami, které byly ukazatelem práce sociálních pracovníků. Představovali něco, co je v profesi považováno za dobré a žádoucí. Zdůrazňování určitých hodnot ovlivno-

valo podobu sociální práce. Jejich prostřednictvím bylo poukazováno na to, co je považováno za vhodné, užitečné a vhodné k následování (Clark, 2000). Je proto velmi důležité rozpoznat, na jakých hodnotových základech stojí naše práce pomáhajících. Moss (2007) k tomu poznamenává, že „bez uvědomění si hodnot se naše praxe může stát nebezpečnou. Hodnoty neutváří jenom naše myšlení a pocity, ale také naše reakce“. V tomto ohledu podporuje integrace hodnot do naší praxe kongruentní chování, prostřednictvím kterého panuje shoda v tom, jak o klientech uvažuje, jaké pocity vůči nim máme a jak se k nim chováme (Dryden, 2006). Absence této shody je pak riziková nejenom pro klienta, ale také pro sociálního pracovníka.

Jestliže si neuvědomujeme, jaké hodnoty ovlivňují jednotlivé dimenze naší praxe, pracujeme většinou ve tmě. Reflektivní praxe se vždy vyznačuje reflexí hodnotových předpokladů naší práce. Thompson a Thompson (2008) dodávají, že reflektování hodnot je něčím, co vytváří základ pro kvalitní profesionální praxi. Mezi nejdůležitější hodnoty, o které by v praxi měli sociální pracovníci usilovat, jsou dle těchto autorů partnerství, zmocňování, rovnost a sociální spravedlnost.

Rozvoj schopností a kapacit v rámci procesu praktického vzdělávání

Výše popsané modely reflexe nám skýtají představu o struktuře reflexivního přístupu. Jenom samotná znalost struktury a snaha o její integraci do vzdělávání sociálních pracovníků s velkou pravděpodobností nepostačí k realizaci reflexivně zaměřené praxe. Bez sledování a uzpůsobení dalších částí praxe, které konstituují nezbytný kontext reflexivní praxe, si nemůžeme být jisti, že se nám podaří pro ni vytvořit vhodné podmínky a tím napomoci k její realizaci.

Thompson a Thompson (2008) uvádějí tři základní oblasti, které jsou nezbytné pro rozvoj reflexivního myšlení. Jedná se o vytvoření (1) *osobního reflektivního prostoru*, (2) *dyadického reflektivního prostoru* a (3) *skupinového prostoru pro učení*. Domnívám se, že zajištění těchto podmínek vzdělavatelem umožňuje, aby se v rámci praktického vzdělávání vytvořily předpoklady pro realizaci osobní i skupinové reflexe zkušenosti studenty sociální práce. Vzniká tak prostor pro individuální budování reflexivní cesty studentem, které by mělo být sledováno a podporováno učitelem, např. prostřednictvím deníků praxe (Navrátil et al., 2007; Lam

et al., 2007), osobních konzultací či jiným způsobem. Vytvoření reflexivního prostředí se týká přizpůsobení kontextu celé organizace. Znamená to tedy, že reflexivně pojaté vzdělávání se nepředpokládá pouze pro rozvoj a kultivaci dovedností studentů a učitelů, ale základním předpokladem je rovněž zvažování vlivu a role dalších prvků, jako je např. vzdělávací systém, materiální podmínky vzdělávání, role sociální práce ve společnosti atd.

Pokud budu zvažovat, jak je pohlíženo v rámci jednotlivých dimenzí praktického vzdělávání na rozvoj kapacit studentů, pak na základě výše uvedeného lze konstatovat následující:

1) *Formulace vzdělávacích cílů*

Z hlediska cílů jsou studenti vedeni k tomu, aby se naučili nahlédnout na životní situaci klientů z různých úhlů pohledu, dokázali porozumět, čím je daná situace ovlivňována jak ze strany klienta, tak ze strany prostředí i studenta samotného. Rozvíjeny jsou takové kognitivní znalosti a praktické zkušenosti, které vedou k porozumění životní situace klientů a jejich sociálnímu fungování v komplexitě.

2) *Role odborných praxí*

Smyslem praxe je zvyšovat citlivost studentů na různé kontexty životní situace, v níž se klient nachází, a rozvoj schopnosti vnímat různá řešení.

3) *Význam odborných praxí*

Význam praxe je vnímán obecně jako významný, ale zdůrazňuje se role reflexivních průvodců (instruktorů, tutorů, supervizorů), kteří studentovi pomáhají v průběžné reflexi a konfrontaci „toho, co je“ s „tím, co by mohlo být jinak“.

4) *Spolupráce škol s poskytovateli praxí (sociálními službami)*

Předpokládá se otevřená a kreativní spolupráce, která vytváří příležitosti pro inovace v metodách práce s klientem při řešení jeho obtížných životních situací. Vzdělavatelé ovlivňují výkon sociální práce u poskytovatelů sociálních služeb a naopak poskytovatelé přímo ovlivňují vzdělávací obsah přípravy studentů. Reflexivně zaměřená praxe vytváří podmínky pro to, aby studenti aktivněji vstupovali do spolupráce mezi školou a poskytovateli praxí. Např. mohou vyjednávat o své stážové pozici v organizaci, očekává se jejich hodnocení organizace z hlediska naplňování cílů stáží atd.

5) *Logistika praxí*

Vyhledávají se organizace, které mají vysokou reputaci v oblasti kvality služeb. V kompetenčním modelu je role praxí tak významnou částí vzdělávání sociálních pracovníků, že kolem jejího průběhu a organizace je zapotřebí vytvořit samostatný organizační útvar. V těchto organizačních jednotkách mohou pracovat lidé, kteří organizují praxe, zpracovávají kompetence, které si mají studenti osvojit, vytvářejí manuály, v nichž jsou definovány standardy toho, co studenti mají dosáhnout.

6) *Příprava a ukončení praxí*

Tento přístup je spíše založen na podpoře studenta při zvládnutí celého procesu na základě individuálních preferencí a s pomocí průběžné reflexe, která usnadňuje studentovi možnost vědomého tj. reflektovaného zvládnutí přípravné fáze studentské praxe. V tomto přístupu ustupuje do pozadí administrace celého procesu nástupu studenta do praxe a naopak vzrůstá význam „reflexivního ošetření“ této změnové situace.

7) *Vedení studentů na praxi a ve škole*

Reflexivní přístup staví do centra pozornosti především schopnost studenta vnímat různé stránky životní situace klienta, jejich empirické i teoretické konotace. Současně s touto variabilitou interpretací a pohledů na životní situaci je student veden k tomu, aby zvažoval, jak do mnohvrstevnaté životní situace klienta může intervenovat a jaké důsledky zvolená forma intervence může přinést.

8) *Pojetí vztahu teoretického a praktického vzdělávání*

Reflexivní přístup vyvažuje význam teorie i praxe. Doceňuje jak roli teoretické připravenosti a kritické schopnosti, tak i dovednostní přípravy. V reflexivním modu je student veden k tomu, aby absolvoval trénink dovedností, ale současně je povzbuzován k tomu, aby dovednosti chápal v kontextu teorie a aby jejich použití chápal jako volbu z mnoha možností, která musí být podřízena důslednému a poctivému zkoumání životní situace.

Předložené modely prezentující reflexivní způsob vzdělávání ukazují, že cílem, ke kterému směřují, je naučit studenty rozvíjet a kultivovat jejich myšlení. Bez tohoto předpokladu nelze dělat dobrou praxi, neboť hrozí riziko, že naše vystupování vůči klientům bude ovlivněno vlastními představami a vlivy jiných subjektů, které jsou součástí životní si-

tuace klientů. V první řadě je zapotřebí tyto vlivy rozpoznat a následně analyzovat jejich působení na situaci samou, či na naše postoje k této situaci. Díky tomu je také možné se na životní situaci klientů dívat z různých úhlů pohledu a stejně tak navrhnout různá řešení v zájmu pozitivní změny v životě klientů. Bylo by však mylné se domnívat, že reflexivní přístup je zaměřen především na rozvoj kognitivních znalostí a schopností. Tento přístup vyvažuje význam teorie a praxe. Vždyť myšlení je kultivováno v zájmu dobré praxe. V rámci tohoto přístupu je doceneována jak role teoretické připravenosti a kritické schopnosti, tak i dovednostní příprava. V reflexivním modelu je student veden k tomu, aby absolvoval trénink dovedností, ale současně je povzbuzován k tomu, aby dovednosti chápal v kontextu teorie a aby jejich použití chápal jako volbu z mnoha možností, která musí být podřízena důslednému a poctivému zkoumání.

Tyto předpoklady mimo jiné vedou studenty k tomu, aby zvažovali vlastní roli v celém pomáhajícím procesu. Součástí jejich reflexivních úvah jsou nezbytně také ty, které je směřují nejenom ke zvažování vlastní role, ale také úvahy o identitě profese sociální práce. Reflexivní způsob myšlení vede studenty přirozeně k tomu, že jsou „nuceni“ opouštět rutinní a zaběhnuté způsoby řešení a hledat nové, neobvyklé cesty přispívající k řešení. Na nich jsou pak nezřídka postaveni před úkol vyjednávat jak s klientem, tak i s jeho okolím o své roli, kterou sehrávají při řešení jeho životních situací.

Seznam literatury:

- ARGYRIS, C. *Personality and Organization: The Conflict between System and the Individua*. New York: Harper and Row, 1957.
- BALDWIN, M. Critical Reflection: Oportunities and Threats to Professional Learning and Service Development in Social Work Organizations. In: GOULD, N., BALDWIN, M. *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization*. Aldershot: Ashgate, 2004.
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 1995.
- BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. Praha: Slon, 2004.
- BIESTEK, F. *The casework relationship*. Chicago: Loyola University Press, 1957.
- BROOKFIELD, S. D. *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- BROOKFIELD, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- BROOKFIELD, S. D., PRESKILL, S. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education a Open University Press, 1999.

- CLARK, C. *Social Work Ethics: Politics, principles and practice*. Basingstoke: Macmillan, 2000. In: PIERSON, J., THOMAS, M. et al. (ed.) *Collins dictionary of Social Work*. Glasgow: HarperCollins Publisher, 2006
- CLUTTERBUCK, D. *Learning Alliances: Tapping into Talent*. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 1998.
- CRANTON, P. Understanding and Promoting Education and the Disabling University. *The Journal of Graduate Education*, 1994, roč. 10, č. 4, s. 175–186.
- COURNOYER B. R., STANLEY, M. J. *The Social Work Portfolio: Planning, Assessing, and Documenting Lifelong Learning in a Dynamic Profession*. United States: Brooks/Cole, Thomson Learning, 2002.
- DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1916.
- DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. New York: Modern Library, 1930.
- DEWEY, J. *How We Think*. New York: Heath, 1933.
- DEWEY, J. *O pramenech vychovatelské vědy*. Praha: Jaroslav Samec, 1947.
- D'CRUZ, H., GILLINGHAM, P., MELENDEZ, S. Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *Br J Soc Work*, 2007, roč. 37, č. 1, s. 73–90.
- DREYFUS, H., DREYFUS, S., BENNER, P. Implications of the Phenomenology of Expertise for Teaching and Learning Everyday Skillful Ethical Compartment. In: BENNER, P., TANNER, C., CHESLA, C. (eds.) *Expertise in Nursing Practice: Daring, Clinical Judgement and Ethics*. New York: Springer, 1996.
- DRYDEN, W. *Poradenství: stručný přehled*. Praha: Portál, 2008.
- FERGUSON, H. Welfare, Social Exclusion and Reflexivity: The Case of Child and Woman Protection. *Journal of Social Policy*, 2003a, roč. 32, č. 2, s. 199–216.
- FERGUSON, H. *Protecting children in Time: Child Abuse, Child Protection and the Consequences of Modernity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.
- FERGUSON, H. The Theory and practice of critical best practice in social work. In: JONES, K., COOPER, B., FERGUSON, H. *Best Practice in Social Work: Critical Perspectives*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- FOOK, J. *Social Work: critical theory and practice*. London: Sage, 2002.
- FORD, C., JONES, A. *Student supervision*. London: Macmillan Education LTD, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguins Books, 1996.
- GIBBS, G. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Polytechnic, 1988.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 2003.
- GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha, Columbus, 2000.
- GORMAN, H. Winning Hearts and Minds? – Emotional Labour and Learning for Care Management Work. *Journal of Social Work Practice*, 2000, roč. 14, č. 2, s. 149–158.
- GUGGENBUHL-CRAIG, A. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2007.
- HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M., FICHTENHOFER, B. et al. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008.
- HOWE, D. Modernity, Postmodernity and Social Work. *Br J Soc Work*, 1994, roč. 24, č. 5, s. 513–532.

- HOWE, D. *The Emotionally Intelligent Social Worker*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.
- CHYTIL, O. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, roč. 8, č. 4, s. 64–71.
- JARVIS, P. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm, 1987.
- JASPER, M. *Beginning Reflective Practice – Foundations in Nursing and Health Care*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2003.
- KEEPING, C. Emotional engagement in Social Work: Best Practice and relationships in mental health work. In: JONES, K., COOPER, B., FERGUSON, H. *Best Practice in Social Work: Critical Perspectives*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- KELLER, J. *Teorie modernizace*. Praha: Slon 2007.
- LAAN, Gert van der. *Otázky legitimity sociální práce: Pomoc není zboží*. Boskovice: Albert, 1998.
- LAM, M. Ch., WONG, H., LEUNG, T. T. F. An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students' Reflection on their Placement Experiences. *British Journal of Social Work*, 2007, roč. 37, s. 91–105.
- LORENZ, W. Teorie a metody sociální práce v Evropě – profesní profil sociálních pracovníků. *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, č. 1, s. 62–71.
- MACHALOVÁ, M., SCHAVEL, M., TOKÁROVÁ, A. et al. *Súčasný stav a koncepcia prípravy a ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov na Slovensku*. Prešov: Akcent Print, 2003.
- MEZIROW, J. A critical theory of self-directed learning. In: BROOKFIELD, S. *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- MEZIROW, J. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: MEZIROW, J. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MILLS, T. a KLEINMAN, S. Emotions, reflexivity and action: An interactionist analysis. *Social Forces*, 1988, roč. 66, č. 4, s. 18.
- MOSS, B. *Values*. Lyme Regis: Russell House, 2007.
- MUSIL, L. „ráda bych Vám pomohla, ale“: dilemata práce s klienty v organizacích. Brno: Marek Zeman, 2004.
- NAVRÁTIL, P. *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení. Problémy posouzení životní situace v pozdně moderní době*. Habilitační práce. Brno: MU FSS, 2009.
- NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Sociální práce / Sociálna práca*, 2008, roč. 8, č. 4, s. 124–135.
- NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Tribun, 2007.
- PARTON, N., O'BYRNE, P. *Constructive Social Work*. London: Macmillan Press, 2000.
- PAYNE, M. *Modern Social Work Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
- REDMOND, B. *Reflection in Action. Developing Reflective practice in Health and Social Services*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2006.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith, 1983.

- TAYLOR, C. a WHITE, S. *Practising Reflexivity in Health and Welfare*. Buckingham: Open University Press, 2000.
- THOMPSON, N. *People Skills*, 2 vyd. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2002.
- THOMPSON, N, MURPHY, M., STRADLING, S. *Dealing with Stress*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Press LTD, 1994.
- THOMPSON, S., THOMPSON, N. *The Critically Reflective Practitioner*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- TRINDER, L. Introduction: The Context of Evidence-Based Practice. In: TRINDER, L., REYNOLDS, S. *Evidence-based practice: A Critical Appraisal*. Oxford, Malden: Blackwell Science, 2000.
- WEBB, S. A. Some Consideration on the Validity of Evidence-based Practice in Social Work. *British Journal of Social Work*, 2001, roč. 31, s. 57–79.

III. SPECIFICKÁ TÉMATA PRAKTICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

V předchozí části jsme představili různá teoretická pojetí k praktickému vzdělávání studentů. Ještě předtím jsme poukázali na základní principy resilienčního konceptu včetně jeho využití v praxi. Tuto aplikační linii obsahují i následující dva oddíly. Ve třetí části představujeme různá úskalí (řečeno resilienční terminologií – rizikové činitele), s nimiž se student při výkonu své praxe může potýkat. Na tyto činitele nahlížíme optikou sociálně ekologického pojetí a rozlišujeme je do mikro (student na praxi), mezo (organizace poskytující praxi studentovi, škola) a makro úrovně (profesní komory vydávající standardy vzdělávání v oblasti praxe a supervize). Tato rizika mohou představovat určité ohrožení zdárné profesní přípravy studentů, což by měli mít na paměti ti, kdo doprovází studenta v průběhu jeho praxe a supervize – ať už se jedná např. o tvůrce curricula praktického vzdělávání studentů na dané škole, tak také supervizory a instruktory z organizací realizace praxe.

A právě jednomu ze subjektů praktického vzdělávání – koordinátorovi praxí je věnována další kapitola, která je zamýšlením nad jeho rolí ve vztahu k posilování resilienčního potenciálu studentů. Jen dodáváme, že v této monografii používáme pro označení osoby, která má na starosti organizační rámec praxí na škole, termín koordinátor praxí. Jedná se o ekvivalent termínů tutor či mentor, s nimiž se lze na některých školách rovněž setkat. V této kapitole může čtenář rovněž hlouběji proniknout do teorie věnované protektivním a rizikovým činitelům resilience. Jak se zde ukáže, pokud usilujeme o posilování resilience studentů sociální práce v rámci praxe a supervize pak je role koordinátora v tomto směru velmi důležitá a nezastupitelná.

RIZIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ NA PRAXI

MONIKA PUNOVA

Pokud zaměříme svou pozornost na curriculum studia sociální práce, zjistíme, že není o nic méně náročnější, než je tomu u ostatních humanitních oborů. Platí to také u části studia zaměřené na praxi v terénu, protože uvádí studenty do reálných situací za zdi školy, do reality, která mnohdy bourá představy studentů dané přednáškami, texty z odborné literatury. Při supervizích studentů se setkáváme s tím, že studenti mnohdy objevují „nový svět“, o němž předtím neměli tušení. Něco jiného je například četba knih pojednávajících o citovém strádání seniorů v domovech pokojného stáří a něco zcela jiného je pohled do očí konkrétního člověka v takovém zařízení. Jeden mladý muž, který docházel v rámci praxe doprovázet seniory do léčebny dlouhodobě nemocných, pronesl při jedné supervizi tato slova: „Celý den se dívají ke dveřím a čekají, zda za nimi přijde někdo mimo personál léčebny. Někdo, kdo by si s nimi chvilku popovídal, aby se necítily tak strašně osaměle. Jejich smutný pohled ke dveřím ve mně rezonuje i po návratu z léčebny.“

O tom, že sociální práce je náročnou profesí, pojednává řada knih. Stačí si do vyhledávače zadat pojmy sociální práce a stres či syndrom vyhoření. Je náročná na udržení normálního fungování a psychické pohody u sociálních pracovníků, což platí také pro studenty, kteří zakouší obtíže profese v terénu. Zvláště pro ty, kteří ještě nemají vybudovány patřičné mechanismy, jež by přispívaly k jejich resilienci tváří v tvář obtížím této profese. V této souvislosti je zajímavý výzkum studentů sociální práce prvního ročníku, který provedli Tobin a Carson (1994). Jak tito autoři zjistili, 34 % těchto studentů prokazovalo vysokou úroveň psychické nepohody.

Situaci řady studentů výstižně charakterizují Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007), kteří v této souvislosti hovoří o kombinaci idealismu a tvrdé reality. Tento střet s realitou výkonu profese je o to náročnější, že se jedná o sociální práci. Ostatně skutečnost, že studium sociální práce, které propojuje teoretickou výuku s její praktickou složkou,¹⁷ je náchyl-

¹⁷ Lze namítnout, že vzdělávání v jakékoliv pomáhající profesi by mělo kombinovat

nější ke vzniku stresu u studentů oproti jiným oborům, upozorňují např. Dziegielewski a kol. (2004),¹⁸ Collins a kol. (2010).

Realizace praktického vzdělávání budoucích sociálních pracovníků není snadnou záležitostí i kvůli tomu, že zahrnuje celou řadu subjektů. Jak uvádím ve svém dřívějším příspěvku (Navrátil, Šišláková, 2007), jednotlivé činitele praktického vzdělávání můžeme ve shodě s Bronfenbrennerem (1979) a Fraserem a kol. (1997) rozlišit do jednotlivých ekosystémových úrovní. Přičemž bychom měli mít na paměti, že hovoříme-li o fungování těchto subjektů v rámci sociálně ekologického modelu, pak máme především na mysli skutečnost, že jsou v neustálé interakci s činiteli ostatními. Pokud tedy uvažujeme o praktickém vzdělávání studentů, pak bychom měli brát v potaz nejen jeho subjekty, ale také sítě vztahů, jimiž jsou propojeny. Následující schéma uvádí hlavní aktéry, kteří vstupují do hry při praktické přípravě budoucích sociálních pracovníků.¹⁹

Pojďme se nyní podívat na tyto subjekty optikou rizika z hlediska úspěšnosti praktického vzdělávání. Zaměříme se na to, kteří činitelé představují potenciální riziko ve vzdělávání studentů sociální práce. Nejprve ale stručně charakterizují pojem rizika jako takového. V kontextu resiličního pojetí této knihy za něj považují činitele (ohrožení, překážky, bariéry, nepříznivé životní okolnosti, adverzity), které vedou k tomu, že student je nucen zvýšit aktivitu či mobilizovat své vnitřní zdroje k udr-

teorii s praxí, nicméně není tomu tak. Dodnes se na některých českých vysokých školách setkáváme s tím, že například psychologie je vyučována pouze teoreticky, případně je doplněna dobrovolnou praxí, či praxí povinnou ale v minimálním rozsahu.

¹⁸ Podle těchto autorů to platí i pro vzdělávání v dalších aplikovaných oborech, jako např. u pedagogů, zdravotních pracovníků.

¹⁹ Jiné schéma praktického vzdělávání budoucích sociálních pracovníků nabízí Caspi, Reid (2002), podle nichž se vyznačuje strukturou, obsahem a procesem:

- struktura – dané uspořádání praktického vzdělávání (např. konkrétní studenti mají svého supervizora, překážky praxe, skupinové přístupy uplatňované v rámci vzdělávání, úkoly, organizace praxe);
- obsah – soustava cílů na různých úrovních učebního procesu, je zde vymezeno k čemu má praktické vzdělávání směřovat, čeho má být dosaženo;
- proces – fáze vzdělávání zaměřené na studenty, sem patří i přístupy, jež kombinují pedagogiku s andragogickými prvky.

Podle těchto autorů je posledně jmenovaný proces praktického vzdělávání klíčovým prvkem, jež zásadně determinuje jeho úspěšnost.

Obrázek č. 4: **Subjekty praktického vzdělávání studentů sociální práce**

žení či dosažení požadovaného vyrovnaného stavu (well-beingu). Tato rizika se mohou nacházet na všech ekosystémových úrovních, jež souvisí s praktickým vzděláváním studentů (viz obrázek č. 4), mohou být různé intenzity a četnosti a mohou se vyskytovat v různém kontinuu z hlediska jejich biologické, psychické, sociální či spirituální závažnosti. (Punová, 2012a). V souvislosti s intenzitou a četností výskytu rizikových činitelů rovněž platí, že jejich vyšší výskyt nemusí nutně vést k horšímu výslednému jednání, ke slabší adaptaci. Výstižně to charakterizují Matějček a Dytrych (1998, s. 98): „...nepochybně neplatí přímá úměrnost mezi velikostí či závažností rizika podle standardních medicínských či společenských kritérií a skutečnou biologickou či psychickou reakcí daného individuálního subjektu.“ Někdy vidíme, že student se v rámci praxe potýká s celou řadou problémů (o některých z nich pojednává tato kapitola) a přesto ji absolvuje způsobem, jež jej posune pozitivním způsobem v jeho profesní dráze. Někdy nás to může přivádět k úvahám, jako by jim výskyt rizika neuškodil, ale naopak prospěl. Hodnocení prospěšnosti či naopak škodlivosti rizika má nutně pravděpodobnostní charakter.

Je skutečností, že otázkám zdrojů stresu u studentů sociální práce doposud nebylo věnováno příliš mnoho výzkumů. Zvláště to platí pro náš

český kontext. Jiné je to v zahraničí, kde již byly výzkumy na toto téma realizovány. V následujícím textu představím některé z nich, protože mohou být velmi analogické našim poměrům. S jistou mírou zjednodušení se je pokusím začlenit do výše uvedeného ekosystémového rámce.

Mikróroveň

Student na praxi

Na studenta působí jednak konfigurace jeho biopsychosociálních dimenzí a jednak vlivy jeho prostředí, s nimiž se musí potýkat. Kde lze nalézt zdroj stresu u studentů (Šišlákova, 2007, s. 34 in Navrátil, Šišlákova)?:

- ***V jejich současném životním příběhu či v jejich historii.*** Například v jejich vlastní rodině je některý ze členů alkoholik a oni záměrně volí praxi v zařízení zaměřeném na práci s alkoholiky, nebo sám student má zkušenost s užíváním drog a jako místo praxe volí organizaci, jež se věnuje narkomanům. Dalším příkladem je student, který má vlastní zkušenost s týráním či zneužíváním a na praxi dochází do organizace, jež se věnuje obětem těchto trestných činů. Vidíme zde riziko, že neblahou minulost či současnost student nemusí mít dostatečně zpracovanou a právě praxe tak pro něj může být nástrojem, jak se dostat z vlastních problémů. V takových případech může existovat riziko identifikace studenta s osudy klientů, ti se pak stávají nástrojem pomoci studentovi. Pak je otázkou, „komu se v rámci takové praxe pomáhá“. Platí zde moudrost našich předků, že pomáhat druhým se dá pomocí jizev, nikoliv pomocí nezhojených ran.
- ***Nereálná očekávání vůči praxi a nastavení cílů praxe.*** Studenti mohou například preferovat pouze přímou práci s uživateli zařízení praxe, což může být v rozporu s tím, co jim zařízení dovolí vykonávat. Ne všechny organizace umožňují studentům přímou práci s uživateli, případně po studentech vyžadují i další činnosti (jako např. administrativní práce), což se studentům nemusí líbit.
- ***Předsudky vůči uživatelům služeb organizace.*** Mohou vyplývat např. ze studentovy neznalosti cílové skupiny (např. u práce se zdravotně postiženými, se seniory, s uživateli drog), nebo z xenofobního postoje (vůči Romům či příslušníkům jiných národnostních menšin).

Mezzouroveň

Organizace poskytující praxi

- **Ambivalentní postoj organizace vůči praxi studenta.** V některých případech může dojít k tomu, že zařízení nemá ujasněnou filozofii poskytování praxe studentům, což může vést např. k tomu, že studenta pojmají jako „nutné zlo“, studentům nenabízí dostatečné příležitosti pro učení se praktickým poznatkům. Toto nepochopení role studenta může vést například k tomu, že mohou mít vůči studentu příliš vysoká očekávání, mohou jej považovat za „levnou pracovní sílu pro všechno“ apod.
- **Malá smysluplnost stážových pozic nabízených studentům.** Organizace mohou poskytovat málo podnětné či jednotvárné činnosti (jako například administrativu, neustálé kopírování materiálů, zpracovávání kartoték, zpracovávání rešerše odborné literatury).
- **Nedostatečné vymezení role praktikanta.** Na toto riziko upozorňují i Marsh, Triseliotis (1996). Tato nejednoznačnost role může vést k napětí mezi studentem i personálem organizace.
- **Nevhodné doprovázení a komunikace se studentem.** Student může mít pocit, že je v organizaci na obtíž, že jen zvyšuje pracovní zátěž zaměstnanců. Rovněž mu neprospívá, pokud mu v organizaci není poskytována průběžná i závěrečná zpětná vazba, případně pokud je tato reflexe jeho činnosti ze strany organizace brána jako obtěžující povinnost požadovaná školou, jež studenta na praxi vysílá.
- **Umístění organizace.** V některých případech může být místo výkonu praxe v prostoru, který pro studenta nemusí být bezpečný. Svou roli hraje také vzdálenost, kterou musí student překonat, aby se na praxi dostal. Jak se ukázalo ve výzkumu 39 studentů sociální práce z univerzity v australské Viktorii, právě velká vzdálenost zařízení praxe²⁰ představovala pro některé studenty překážku. S tím totiž souvisí i dlouhý čas strávený cestováním a drahá doprava, což pro některé studenty může představovat významnou překážku.
- **Slabé zajištění osobní ochrany.** Otázkám bezpečnosti studentů se věnovali Tully, Kropf (1993), Gair, Thorpe (1996), Maidment, (2003).

²⁰ S tímto problémem se potýkali především studenti ze vzdálených oblastí, kterých je v rozlehlé Austrálii velké množství.

Zjistili, že někteří studenti měli velmi špatné zkušenosti s tím, jak v organizaci usměrňují konflikty. Některé organizace podle studentů také marginalizovaly skutečnost, že někteří studenti byli vystaveni zřetelnému verbálnímu i fyzickému násilí ze strany klientů.

- **Přítomnost napětí na pracovišti.** Hektičnost současné společnosti se může odrážet také v činnosti organizace. Rostoucí pracovní tempo (nezřídká přetížení), restrukturalizace organizace, její špatná ekonomická situace, nedostatečné finanční ohodnocení pracovníků, problémy v komunikaci mezi pracovníky, to vše může vést ke stresu pracovníků, vytváření klimatu nejistoty, jež se může přenášet i na studenty. Potvrzuje to i výzkum Solondz (1995), ve kterém respondenti z řad studentů hovořili o negativním dopadu právě těchto činitelů. Ve výzkumu Maidment (2003) zase studenti hovořili o negativním dopadu přítomnosti konfliktu na pracovišti.

Škola

- **Marginalizace významu praktického vzdělávání.** Škola může preferovat takové nastavení vzdělávání studentů sociální práce, které upřednostňuje teoretickou výuku a praxi považuje pouze jako jeho doplňující složku, již není potřeba věnovat velký prostor. Může se to projevovat například nízkým kreditovým ohodnocením praxe (v případě vysokoškolského vzdělávání), statutem dobrovolné volitelného předmětu, či nedostatečným organizačním zajištěním.
- **Nedokonalé propojení mezi teorií a praxí.** Tento aspekt se ukázal jako důležitý ve výzkumu Marsh, Triseliotis (1996).
- **Nedostatečný tým zajišťující praxi.** Je skutečností, že zajištění praxe studentů kladou vůči škole velké nároky. Škola musí za tímto účelem zřídit tým lidí, jež se na praxi studentů podílejí. Je potřeba ošetřit otázku uzavírání smluv mezi školou, organizací a studentem, někdo musí mít na starosti komunikaci se studenty i organizacemi, koordinovat jednotlivé supervizory ve škole, podílet se na tvorbě koncepce praktického vzdělávání na škole. To vše vyžaduje nemalé finanční náklady.
- **Vysoké/nízké požadavky na teoretickou přípravu studentů na praxi, na vypracovávání průběžných a závěrečných úkolů souvisejících s praxí.** Zvláště zde platí, že jakýkoliv extrém může pro studenty představovat riziko. Na jednu stranu je může zatěžovat, aby souběžně s výkonem praxe studovali příliš velké množství odborné literatury

a zpracovávali velké množství výstupů z praxe. Na druhou stranu nestačí, aby studenti pouze docházeli do terénu a své zkušenosti konfrontovali s odbornými poznatky a vytvářeli reflexi prostřednictvím písemných výstupů z praxe.

- **Vysoký/nízký počet hodin praxe.** Opět je potřeba vyhybat se extrémům. Aby praxe pro studenta nebyla jen letmou zkušeností, či naopak nekonečným břemenem. S počtem hodin strávených na praxi může také souviset rozsah činnosti, který studenti v rámci praxe vykonávají. Ve výzkumu Maidment (2003) studenti hovořili o tom, že je jim nepříjemné, pokud se v organizaci nudí v důsledku nedostatku činnosti, či naopak pokud vykonávají příliš mnoho činnosti, jež v nich vyvolává stres.
- **Nekvalifikovaný supervizor.** Úspěšnost supervize do značné míry závisí na osobě supervizora. Mezi jeho základní odborné předpoklady patří absolvování supervizního výcviku a vzdělání v sociální práci (či alespoň podobném humanitním oboru) a také je velmi vhodné, aby měl zkušenost z praxe v oboru. Lze pochybovat o tom, zda může dostatečně supervidovat praxi studenta učitel, který sice má patřičné vzdělání, ale sám se praktické sociální práci nikdy nevěnoval. Vedle těchto odborných předpokladů je rovněž důležité, jakým způsobem supervizor studenty na praxi doprovází, jaký vztah s nimi má. Ve výzkumu Marsh, Triseliotis (1996) se ukázaly jako rizikové právě problémy v jejich vzájemném vztahu.

Makróroveň

Profesní komory vydávající standardy vzdělávání

Vzdělávací politika škol sociální práce se odvíjí od standardů, jež jim určují jejich profesní komory. Ještě předtím, než uvedu jistá úskalí, jež mohou představovat pro praktické vzdělávání, zaměřím se na jejich stručné představení. Pro porovnání uvádím nejprve zahraniční zkušenost (Punová, 2012b). Bez ní jsou totiž české standardy vytrženy z kontextu.

3.1.1 Mezinárodní standardy vzdělávání dle IASSW a IFSW

Mezi nejvýznamnější organizace zastřešující vzdělávání budoucích sociálních pracovníků patří Mezinárodní asociace škol sociální práce

(IASSW)²¹ a Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW)²². Obě organizace vydaly v roce 2004 v australském Adelaide *Globální standardy vzdělávání a výcviku sociálních pracovníků*, které sice nejsou pro vysoké školy závazné, ale měly by jim nabízet určitý výchozí rámec při vytváření studijního pojetí praxí v dané zemi. V následující části uvádím pasáže ze Standardů zaměřené na to, co by měly školy zajistit v oblasti odborné praxe a supervize studentů²³.

1. Pojetí praxí, studijní plány a jejich organizační uspořádání má být v souladu s celkovými vzdělávacími cíli, předpokládanými výsledky a očekávanými výstupy.
2. Předpokladem je existence jasně formulovaných plánů týkajících se organizace, implementace a evaluace v prakticky i teoreticky zaměřených předmětech.
3. Uživatelé služeb jsou zapojeni v rámci plánování a realizaci předmětů týkajících se praxe.
4. Je potřeba zvážit a rozvinout původní či lokálně specifické vzdělávání v sociální práci a praxi, jež může vyplývat z tradic a kultur různých etnických skupin a společností, přičemž tyto tradice a kultury nesmí porušovat lidská práva.
5. Důležité je věnovat zvláštní pozornost neustálé revizi a vývoji studijního programu.
6. Školy by měly zajistit, aby studijní program pomáhal studentům sociální práce rozvíjet schopnost kritického myšlení a vědeckého způsobu uvažování, aby jim otevíral nové zkušenosti a paradigmatu a přiblížil je tak k celoživotnímu vzdělávání.
7. Praktické vzdělávání by mělo svou délkou a komplexností cílů a učebních příležitostí usilovat o adekvátnější přípravu studentů na výkon profese.
8. Je kladen důraz na plánovanou koordinaci a vztahy mezi školou a organizací.

²¹ IASSW vznikla v roce 1928 a vedle vydávání Standardů se zaměřuje na podporu rozvoje vzdělávání sociálních pracovníků, mezinárodní výměnu i výzkum v oblasti sociální práce a v neposlední řadě také chrání lidská práva a sociální rozvoj skrze politické a právní aktivity.

²² Opět se jedná o mezinárodní organizaci zaměřenou na sociální spravedlnost, ochranu lidských práv a sociální vývoj prostřednictvím podpory sociální práce.

²³ Viz <http://ifsw.org/policies/global-standards/>.

9. Instruktoři z organizací a supervizoři by měli být orientováni na praxi.
10. Předpokládá se, že vybraní supervizoři praxí či instruktoři jsou kvalifikovaní a zkušení s ohledem na vývojový status profese sociální práce v dané zemi a mají příslušnou orientaci na praxi v terénu.
11. Instruktoři praxe jsou začleněni do vývoje studijních osnov.
12. Předpokládá se partnerství mezi vzdělávací institucí, organizací poskytující praxe a uživateli služeb při rozhodovacím procesu o praktickém vzdělávání a evaluaci studentské praxe.
13. Instruktorům praxe i supervizorům je potřeba zpřístupnit manuál zaměřený na standardy praktického vzdělávání, procedury, standardy či kritéria posouzení a vzájemná očekávání.
14. Nezbytné je rovněž zajištění dostupných a přiměřených zdrojů, aby bylo možné praxi v terénu realizovat.

Těmto bodům nelze upřít snahu o komplexnost, přesto je překvapující absence obsahového vymezení praxí (např. jaké kompetence, dovednosti a znalosti by si měl student v jejím průběhu osvojit). Na druhou stranu je z nich patrný akcent na standardizaci organizačního uspořádání praxí a kladou velký důraz také na vzájemné interakce mezi jednotlivými subjekty. Ať už se jedná o školy, o organizace poskytující praxe studentům a konkrétně o tzv. instruktory na pracovišti, tak také o supervizoři a uživatele služeb těchto organizací. Za přínosnou považují rovněž existenci instruktážního manuálu, který by měl provázet jednotlivé aktéry při realizaci praxe. V neposlední řadě je důležitá deklarace akcentu na nezbytné zdroje, bez nichž by praxe nemohla být realizována. Z hlediska tématu této kapitoly považují za důležité upozornit, že jejich nedodržování (či podcenění některého z jejich bodů) může představovat určité riziko.

3.1.2 České standardy vzdělávání dle ASVSP

Praktické vzdělávání studentů v České republice se řídí tzv. Minimálními standardy vzdělávání v sociální práci ASVSP (dále jen Standardy)²⁴, jež určuje Asociace vzdělatelů v sociální práci²⁵. Tyto Standardy plní jak

²⁴ Bližší informace o Asociaci a Standardech viz <http://www.asvsp.org/standardy.htm>.

²⁵ ASVSP je dobrovolné sdružení vyšších odborných škol a vysokoškolských fakult, jež nabízí (nebo na to aspirují) tříleté pomaturitní studium sociální práce. Tato profesní asociace usiluje o zkvalitnění služeb sociální práce v ČR, za tímto účelem vydává již zmíněné Standardy, jejichž dodržování jednotlivými školami pravidelně kontroluje.

funkci normativní, tak také metodickou, pro členy ASVSP to znamená, že mají určitý prostor pro autonomii a specifičnost výukového programu. První standardy byly vypracovány v roce 1991, jejich poslední revize pochází z roku 2011. Na jejich vypracování se podíleli zástupci zaměstnavatelů sociálních pracovníků, Společnosti sociálních pracovníků ČR, kateder vzdělávajících sociální pracovníky na filozofických fakultách Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity a Univerzity Palackého, tehdejších sociálně právních akademií a představitelů škol sociální práce z Holandska, Velké Británie a USA.

Určitou výhodu lze spatřit v tom, že české Standardy oproti těm mezinárodním explicitně určují profil absolventa sociální práce²⁶. Zároveň kladou velký důraz na praktickou výuku, oproti zahraničním Standardům se zvláště zaměřují na úpravu odborné praxe a zvláště na supervizi. Celkový rozsah praktického vzdělávání je alespoň 25 % studia (někteří členové se přiklánějí spíše ke 30 %). Standardy vymezují základní principy praktické výuky:

- individualizovaný přístup ke studujícím podporující jejich osobnostní zrání a profesní růst
- partnerství, aktivní participaci a vzájemné hodnocení všech zúčastněných stran (studující – škola – pracoviště).

Jejich součástí je rovněž vymezení tzv. cílových kompetencí (postojů, znalostí, dovedností). Dále jsou zde uvedeny základní cíle odborné praxe, které jsou zaměřeny na rozvoj kompetencí, reflexi poznatků z praxe a sebereflexi. Jedním z cílů je také motivace studentů k hledání a nalézání profesní identity. Dále je ve Standardech doporučeno, aby odborná praxe byla systematicky plánována, koordinována a hodnocena na základě plnění úkolů, kterými studující prokazují dosažení vzdělávacích cílů, což dokladují v tzv. portfoliích. Zároveň je zde stanoveno, že realizace praxe je doprovázena seminářem.

²⁶ Měl by mít teoretické znalosti z psychologie, sociologie, práva, sociální politiky, sociální filosofie, teorie řízení a výzkumné metodologie. Vedle toho by měl mít určité komunikační a psychosociálně terapeutické dovednosti, organizační schopnosti a profesionální přehled o sociální problematice, aby byl způsobilý k výkonu individuální či skupinové klientské práce, aby po dvouleté praxi byl schopným manažerské činnosti přinejmenším na střední úrovni vedení, aby ve svém regionu dokázal provádět komunitní sociální práci (ovlivňovat sociální politiku) a aby se mohl věnovat výzkumné činnosti.

Standard zaměřený na supervizi je orientován na podporu profesního růstu studenta skrze získávání teoretických poznatků o supervizi a jejím praktickém zakoušení. Jejím cílem je reflexe praxe s cílem získání základních dovedností, znalostí a postojů. Opět vidíme zaměření na rozvoj kompetencí. Standard nehovoří o organizačním uspořádání v rámci praktického vzdělávání, jen stručně uvádí, že supervize by měla probíhat v malé supervizní skupině (její velikost nespécifikuje) pod vedením kvalifikovaného supervizora (není zřejmé, co je míněno touto kvalifikací). Dále se připouští možnost, že supervize může probíhat i individuální formou.

Není pochyb o tom, že české Standardy jsou ve srovnání s těmi zahraničními mnohem komplexnější. Nicméně v kontextu současných výzkumů (viz další kapitoly této knihy) považuji za rizikovou skutečnost, že inklinují k zužujícímu kompetenčnímu modelu a že zdůrazňují reflexivitu. Z principiálního hlediska v nich postrádám prvek reflektivity a podpory resilience. Rovněž kladou menší akcent na organizační uspořádání praxí a nevyjadřují se k jejich finančnímu zabezpečení. Ostatně o slabých místech Standardů hovoří i Navrátil (2007, in Navrátil, Šišláková, 2007, s. 13), který uvádí: „*Minimální standard ASVSP pro odbornou praxi a supervizi lze vnímat jako významný, ale dnes již nedostatečný nástroj pro podporu rozvoje kvalifikované praxe a supervize. Z hlediska modelů praktického vzdělávání obsahuje prvky integrativního pojetí a rovněž svým specifickým postojem k pojetí supervize vytváří svébytné pojetí, které supervizi odděluje od vedení studentů na praxích, které ponechává bez povšimnutí. Tento model je zcela atypický s ohledem na vývoj v anglosaském prostředí, v němž je velký důraz kladen rovněž na standardizaci podmínek výkonu praxí v zařízení sociálních služeb.*“ I na příkladu výše uvedených mezinárodních Standardů se ukazuje, že nejen v anglosaském kontextu je přijímán tento normativní prvek organizačního uspořádání praxí. Právě v této oblasti je dle mého názoru další slabé místo realizace praxí. Podrobně hovoří o tom, čemu by se měl student v rámci praxe a supervize naučit, co by si měl osvojit – „o čem by měla praxe a supervize být“, méně již o tom, „jak toho dosáhnout“. Školám pak chybí metodické vodítko pro zajištění praktického vzdělávání svých studentů, což může přispívat k určité nejistotě při koncipování praktické výuky.

Lze namítnout, že výše uvedený výčet rizikových prvků, jež vstupují do procesu praktického vzdělávání studentů, je mnohem větší. Ostatně cílem této kapitoly nebylo podat jejich vyčerpávající výčet, protože to není možné. Zcela jistě bychom mohli například v rámci makroúrovně

hovořit například o politice státu v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků. Pokud nenastaví takové curriculum studenta, které by akcentovalo i praktický prvek výuky, tak jednotlivé školy nemají prostor (či jej mají velmi zúžený) k tomu, aby praxi zahrnuli do své výuky. Zůstaneme-li u makro pohledu, pak bychom měli brát na zřetel také vliv dalších institucí, které se například podílejí na financování praxí. Ať už jsou to možní sponzoři z řad firem (v České republice jev prozatím nereálný), nebo z řad fondů Evropské unie. Právě strukturální fondy EU přináší na řadě českých vysokých škol významnou část financí nezbytných pro zajištění praktické výuky studentů²⁷.

Závěr

Zaměření na riziko a posouzení rizikových oblastí praktického vzdělávání byla věnována celá řada výzkumů. Jak je patrné z tohoto textu, především se jednalo o výzkumy zahraniční. V českém kontextu totiž chybí výzkumy zaměřené na tyto činitele a na jejich možné dopady na praxi a supervizi studentů. České výzkumné prostředí se tak vymyká zahraničnímu, kde se „optika rizika“ stala jedním z centrálních témat pro sociální práci z počátku 20. století (viz např. Maidment, 2003). Stalo se tak v návaznosti na existující ekonomické a sociální klima, které kladlo větší nároky na zapojení pracovníků. Tento větší pracovní nápor pak logicky vedl k jejich většímu pracovnímu stresu, což následně ovlivnilo také studenty, kteří na daném pracovišti vykonávali praxi.

V této kapitole bylo poukázáno na skutečnost, že praktické vzdělávání klade na studenty nemalé nároky, jimž není vždy snadné dostát. Někdy může být praxe podnětem pro změnu – ať už místa realizace praxe, nebo dokonce studijního oboru. Otázkám možných selhání na praxi ze strany studenta²⁸, které může vyústit v předčasné ukončení praxe, se věnovala řada autorů (např. Durkin, Shergill, (2000), Furness, Gilligan (2004). Jedním z nich byl i Parker (2010), který poukazoval na ničivé dopady tohoto kroku jak na klienty organizace bývalé praxe studenta,

²⁷ Viz například na FSS projekt Centrum praktických studií, Centrum praktických a evaluačních studií.

²⁸ Bucknell (2000) popisuje na řešení orientovaný přístup praktického vzdělávání, který je zaměřen právě na prevenci selhání studentů na praxi.

tak také na další subjekty (studenta, učitele ve škole, supervizory, ostatní studenty). V návaznosti na to Barron (2004a) pak zdůrazňoval finanční aspekt daného rozhodnutí, kdy student pak musí prodlužovat studium, což stojí nemalé finanční prostředky jak samotného studenta, tak také jeho vzdělavatele.

Furness, Gilligan (2004 in Parker, 2010) reflektovali jinou skutečnost spojenou s nedokončením praktického vzdělávání. Poukazují na to, že někteří studenti jednoduše nejsou vhodní pro tuto profesi a právě skrze realizaci praxe se to může projevit. Jak vidíme, předčasné ukončení praxe nemusí mít vždy negativní konotace, ale naopak může být pro studenta reálnějším zdrojem poznání skutečné profese. Na druhou stranu je potřeba k takovému kroku přistupovat s velkou obezřetností. Furness, Gilligan (2004 in Parker, 2010) v této souvislosti hovoří o potřebě explicitního posouzení důvodů, proč student „není vhodný“ pro výkon praxe a budoucí profese²⁹.

Tato kapitola byla zaměřena na některé z možných rizik, jež vstupují do vztahu student – organizace praxe – škola – vzdělávací komora. Pochopitelně k těmto činitelům bychom měli přistupovat s jistým odstupem a vědomím toho, že mohou pro studenta představovat ohrožení, ale také výzvu. V krajním případě může student na základě neuspokojivé situace na praxi tuto praxi ukončit, případně se může rozhodnout pro změnu studijního oboru. Co je však v souvislosti s tématem této kapitoly podstatné, je skutečnost, že studenti se na praxi nesetkávají pouze s rizikem, ale také s činiteli, které jim naopak praxi usnadňují, které jim pomáhají ji zvládat a postupně profesně růst.

Seznam literatury:

- BARRON, C. (2004a). Do we need a second opinion here? *Journal of Practice Teaching in Health and Social Work*, vol. 5, no. 2, pp. 22–38. In: PARKER, J. When Things Go Wrong! Placement Disruption and Termination: Power and Student Perspectives. *British Journal of Social Work*, 2010, vol. 40, s. 983–999.
- BARRON, C. (2004b). Fair play: Creating a better learning climate for social work students in social care settings. *Social Work Education*, vol. 23, no. 1, s. 25–37. In: PARKER, J. When Things Go Wrong! Placement Disruption and Termination: Power and Student Perspectives. *British Journal of Social Work*, 2010, vol. 40, s. 983–999.

²⁹ Baroon (2004b in Parker, 2010) předkládá pro toto posouzení koncept „fair play“.

- BRONFEBRENNER, U. *The ecology of human development*. 1979, Cambridge: Harvard University Press.
- BUCKNELL, D. Practice teaching: Problem to solution. *Social Work Education*, 2000, vol. 19, no. 2, s. 125–144.
- CASPI, J., REID, W. *Educational Supervision in Social Work*. 2002, New York: Columbia University Press.
- COLLINS, S. Statutory Social Workers: Stress, Job Satisfaction, Coping, Social Support and Individual Differences. *British Journal of Social Work*, 2008, 38, s. 1173–1193.
- COLLINS, S., COFFEY, M., MORRIS, L. Social Work Students: Stress, Support and Well-Being. *British Journal of Social Work*, 2010, 40, s. 963–982.
- DURKIN, C., SHERGILL, M. A team approach to practice learning. *Social Work Education*, 2000, vol. 19, no. 2, s. 165–174.
- DZIEGIELEWSKI, S., TORNAGE, B., ROEST-MARI, S. Addressing stress with social work students: A controlled evaluation. *Journal of Social Work Education*, 2004, vol. 40, no. 1, s. 105–119.
- FRASER, M. (ed.). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. 1997, Washington DC: NASW.
- GAIR, S., THORPE, R. (1996). Helpers as Victims: Assaults on Women in Social Welfare Practice. In: THORPE, R., IRWIN, J. (eds.). *Women and Violence. Working for Change*. Sydney: Hale and Iremonger.
- Global standards for the education and training of the social work profession. Standards with regard to programme curricula including field education*. [online]. Switzerland: IFSW, 2012 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z WWW: <http://ifsw.org/policies/global-standards>.
- FURNESS, S., GILLIGAN, P. Fit for purpose: Issues from practice placements, practice teaching and the assessment of student's practice. *Social Work Education*, 2004, vol. 23, no. 4, s. 465–479. In: PARKER, J. When Things Go Wrong! Placement Disruption and Termination: Power and Student Perspectives. *British Journal of Social Work*, 2010, vol. 40, s. 983–999.
- MAIDMENT, J. Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content. *Australian Social Work*, 2003, vol. 56, no. 1, s. 50–60.
- MARSH, P., TRISELIOTIS, J. *Social Workers and Probation Officers: Their Training and First Year in Work*. 1996, Avebury UK: Aldershot.
- MAROON, I., MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro praxi*. 2007, Praha: Karolinum.
- MATĚJČEK, Z., DYTRICH, Z. Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 1998, roč. 42, č. 2, s. 97–105.
- Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP*. [online]. Brno: ASVSP, 2011 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z <http://www.asvsp.org/standardy.php>.
- NAVRÁTIL, P. a kol. *Manuál k odborné praxi v sociální práci*. 2007, Brno: Centrum praktických studií.
- NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávání v sociální práci*. 2007, Brno: Centrum praktických studií, Tribun EU.
- PUNOVÁ, M. Resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. *Sociální práce/ Sociální práce*, 2012a, roč. 12, č. 2, s. 90–103.

- PUNOVÁ, M. Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno. 2012b, *Aula, revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, vol. 20, č. 2, s. 48–61.
- PARKER, J. When Things Go Wrong! Placement Disruption and Termination: Power and Student Perspectives. *British Journal of Social Work*, 2010, vol. 40, s. 983–999.
- SALEEBEY, D., (ed.). *The Strengths Perspective in social work practice* (4th ed.). 2006, Boston: Allyn and Bacon.
- SOLOMONDZ, K. The Cost of Efficiency. In: REES, S., RODLEY, G. (eds.). *The Human Costs of Managerialism*. 1995, Leichhardt: Pluto Press.
- ŠIŠLÁKOVÁ, M. Podpora resilience v supervizi studentů. In: NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávání v sociální práci*. 2007, Brno: Centrum praktických studií.
- TOBIN, J., CARSON, J. Stres and the student social worker. *Social Work and Social Sciences Review*, 1994, vol. 3, no. 3, s. 246–256.
- TULLY, C., KROPE, N. Is field a hard hat arena? A study of violence in field placements. *Journal of social work education*, 1993, vol. 29, s. 191–200.

ROLE KOORDINÁTORA PRAXÍ PŘI PODPOŘE RESILIENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ

ANNA JÍLKOVÁ

Úvod

Profese sociálního pracovníka je obvykle považována za velmi obtížné povolání. V souvislosti s jeho výkonem se u pracovníků může častěji než v jiných povoláních objevovat stres a vyčerpání, a to zejména v počátcích jejich práce v této oblasti. Například Matoušek (2003) uvádí, že pracovníci v pomáhajících profesích jsou vystaveni ve zvýšené míře rizikům, například syndromu vyhoření. Častá je také fluktuace pracovníků a jejich nedostatek.

V souvislosti s výkonem práce sociálního pracovníka a přípravou na tento výkon je proto podle mnoha autorů velmi žádoucí mluvit o konceptu resilience (odolnosti, nezdolnosti, houževnatosti). Podle Kinman a Grant (2011) odolnost zmírňuje negativní dopad pracovního stresu a vysvětluje, proč se některým zaměstnancům, kteří mají vysokou hladinu stresu při práci, daří zvládat výzvy. Je také považována za kvalitu, která jim pomůže reagovat pozitivně na stresující situace a zvyšovat jejich profesní růst. Je proto užitečné posilovat tuto odolnost a právě studium může být k tomuto velkou příležitostí.

Během studia musí studenti získat celou řadu dovedností, znalostí a zkušeností, které by jim měly umožnit vykonávání profese sociálního pracovníka. Tyto dovednosti se mohou týkat samotného studenta, jeho vztahu ke klientům, nebo organizace, ve které bude působit. Přestože úkolem studentů na praxi je podle Havrdové (1999) osvojovat si zpravidla pouze základní dovednosti, může být tento úkol pro ně velmi obtížný. Mohou se pak v souvislosti se vzděláváním a s vykonáváním praxe setkat s řadou úskalí, které mohou narušit jejich schopnost zvládat obtížné situace, které s sebou tato činnost přináší. Tato úskalí jsou často nazývána riziky, či rizikovými faktory. Mohou se však objevovat i faktory, které studenta mohou naopak chránit a přispívat k tomu, aby tyto nepříznivé situace úspěšně zvládal bez toho, aby to na něm zanechalo negativní

následky. Tyto faktory lze nazvat jako protektivní. Od spolupůsobení rizikových a protektivních faktorů se pak odvíjí již zmíněná resilience. Podpora resilienceních schopností může být proto chápána jako nezbytná součást přípravy na praxi, kdy se prostřednictvím supervize a jiných nástrojů u studentů rozvíjí schopnosti zvládat obtíže, se kterými se na praxi i v jiných situacích setkávají.

Na ovlivňování resilience u studentů sociální práce může mít vliv řada osob. Významná může být například role vyučujícího, supervizora, garanta, apod. Ve svém textu bych se ráda zabývala úlohou koordinátora praxí při podporování resilience studentů vykonávajících praxi. Koordinátor praxí je osoba, která má na některých školách na starosti administrativní záležitosti týkající se praxí. Je v kontaktu se studenty a organizacemi, ve kterých studenti vykonávají praxi a řeší s nimi provozní záležitosti. Mezi jeho úkoly může podle Navrátilové (2007) patřit zejména agenda podepisování smluv, domluva pracovišť praxí, komunikace s nimi a jiné úkoly.³⁰ Podle výzkumu Navrátilové nemají všechny vysoké školy tuto osobu ustanoveny, někde tato agenda leží na vyučujících, nebo ji vykonávají jiné osoby. V posledních letech se však agenda praxí stala natolik rozsáhlou, že školy stále častěji přistupují k tomu, že pro tuto agendu vyčleňují samostatnou osobu.

Než se zaměřím na problematiku zvyšování resilience, nejprve bych chtěla stručně vymezit, jak budu pojímat rizikové a protektivní faktory, ze kterých se resilience u studentů odvíjí.

Rizikové a protektivní faktory

Rizikové faktory budu ve vztahu ke studentům sociální práce vnímat jako určité stresory v rámci přípravy studenta na své budoucí povolání, které zvyšují pravděpodobnost negativních důsledků, nebo jeho špatné adaptace v budoucnu. Masten a Reed (2002) definují rizikový faktor jako měřitelnou charakteristiku ve skupině jedinců, nebo jejich situaci, která předpovídá negativní výsledek v budoucnosti při specifických výsledných kritériích. Rizikem či nepřízní mohou být genetické, biologické, psychologické, environmentální či socioekonomické faktory studenta.

³⁰ Tato osoba může být označovaná na různých školách různě, například tutor, instruktor praxí, nebo organizační referent praxí.

Matějček a Dytrych (1998) zdůrazňují, že neexistuje přímá úměrnost mezi velikostí či závažností rizika a skutečnou biologickou, nebo psychickou reakcí daného individuálního subjektu (např. někteří studenti procházející mnohými nesnázemi v průběhu studia a výkonu praxe se nakonec mohou lépe adaptovat a lépe fungovat ve svém budoucím povolání než ti, kteří těmito nesnázemi neprošli). Rizikové faktory mohou mít tendenci vyskytovat se společně, spojovat se a společně také působit. To je pro studenty mnohem více ohrožující, obzvláště působí-li po delší dobu.

Naopak protektivní faktory budu pojímat jako faktory přispívající k pozitivním výsledkům u studentů vykonávajících praxi navzdory určitému riziku. Protektivní faktor upravuje účinky rizika pozitivním směrem. (Luthar a kol. 2006). Masten a Reed (2002) definují protektivní faktor jako měřitelnou charakteristiku ve skupině jedinců, nebo jejich situaci, která předpovídá pozitivní výsledek v budoucnosti v kontextu rizika, nebo nepřízně.

Ochranné faktory někdy mohou mít také ameliorativní účinky, které studenta nejen chrání, ale také posilují a podporují jeho adaptační mechanismy. Jsou to faktory napomáhající resilienci. Avšak, jak upozorňuje Matějček a Dytrych (1998), protektivní činitelé nutně nemusí vést k resilienci. Může se stát, že nejsou dost silné a nestačí tam, kde vulnerabilita studenta, nebo nepříznivá životní situace jsou tak silné a mocné, že se nedají překonat.

Možnosti podporování resilience

Resilience je nejčastěji vnímána jako pozitivní adaptace na nepřízeň, která na člověka působí (např. Wright, Masten, 2006). V případě přípravy studenta na povolání sociálního pracovníka ji budu pojímat jako dynamický a interaktivní proces, který umožní studentovi dobře se adaptovat a úspěšně fungovat v kontextu vystavení nejrůznějším nepříznivým vlivům v oblasti praktického vzdělávání. Na pozadí tohoto procesu pak stojí jednotlivé faktory, které ovlivňují výsledný obraz resilience u daného studenta. Odolnost však neznamená neporazitelnost ve všech oblastech lidského života. Nikdo nemůže být obdařen absolutní odolností, ta se podle Ruttera (Šolcová, 2009) liší v různých oblastech života, u různých jedinců, v různých situacích, v různých obdobích, ve svém původu apod.

Důležitější je spíše podle něj hledat vývojové a situační mechanismy, které se podílejí na protektivních procesech.

Autoři také zdůrazňují ještě jednu okolnost, že v oblasti resilience nejde jen o to nepříznivou situaci „nějak přežít“, ale důležitá je také okolnost, že člověk může mít z překonání této situace také přínos. Bernardová (Novotný, 2010) hovoří například o vytvoření pocitu sociální kompetence, dovednosti k řešení problémů, pocitu smyslu, podpora sebeúcty, sebeuplatnění, autonomie a optimismu, což jsou zcela jistě důležité dovednosti a rysy pro budoucí uplatnění sociálního pracovníka.

Je také známo, že na výsledném obrazu resilience se podílí faktory napříč různými prostředími, ve kterých člověk žije. Je to např. prostředí rodiny, školy, sousedství a komunity. Faktory z těchto prostředí se vzájemně ovlivňují a vzájemně mezi sebou reagují. Proto je resilience často viděna v sociálně ekologickém kontextu. Zkoumání těchto faktorů prostřednictvím ekologického pohledu umožňuje podle Adamsona (2012) uznání důležitosti individuálních, kulturních a společenských vlivů na budoucí sociální pracovníky.

Tématem zvyšování resilience se dlouhodobě zabývaly např. autorky Masten a Reed (2002). Ty uvádějí, že podpora zdravého rozvoje a kompetencí je přinejmenším stejně důležitá jako prevence problémů a vede ke stejnému cíli. Je důležité nejen identifikovat rizika a předcházet jim, ale také najít aktiva a protektivní systémy a podpořit je podle našich nejlepších znalostí. To má podle nich klíčový význam pro budoucnost.

Podle Winfieldové (Šolcová, 2009) má proces posilování resilience následující charakteristiky:

- je dlouhodobý a podléhá vývoji;
- zaměřuje se na přednosti, potenciály a zdroje jedince, a ne na jeho slabosti, nedostatky a rizika;
- je kladen důraz na změnu systémů, struktur, přístupů, postojů a přesvědčení v rámci školství a společnosti tak, aby umožňovaly dětem/mládeži uspět.

Podle autorů je vždy efektivnější podporovat vývoj resilience co nejdříve, před objevením problémů. Ke zvyšování resilience často nejsou potřebné žádné nákladné projekty, ale spíše přístupy, ve kterých je důraz na pozitivní vývoj studenta, víra v to, že se v nich nachází potenciál k tomuto vývoji, laskavý přístup a poskytnutí příležitosti osvědčit se.

Takovýto proces podle Šolcové (2009) musí zanechat stopy i na nás samotných a také na okolní společnosti a prostředí, což je podle ní velmi žádoucí.

Podle Luthar a kol. (2006) se mají brát v úvahu při zvažování možností podpory resilience čtyři kritéria. Koordinátor praxí by se podle nich měl u studentů zaměřit zvláště na faktory, které:

- mají vliv na relativně velký počet studentů ve škole;
- jsou snadno přístupné vnějším zásahům;
- jsou relativně trvalé, zasahují velkou část života studenta;
- dávají do pohybu další ochranné procesy.

Co se týká samotné podpory resilience studentů, Masten a Reed (2002) identifikují 3 druhy strategií podporující resilienci:

1. Na riziko zaměřené strategie – tyto strategie směřují k redukci vystavení riskantním zážitkům, je zde snaha o odstranění, nebo redukci vystavení ohrožení.
2. Na aktiva zaměřené strategie – směřují ke zvýšení množství, přístupu a kvality zdrojů potřebných pro rozvoj kompetencí a posilování finančního a sociálního kapitálu.
3. Na proces zaměřené strategie – tyto strategie směřují k mobilizaci základního ochranného systému pro vývoj resilience. Snahy jdou mimo pouhé odstraňování rizik, nebo sčítání aktiv, ale místo toho usilují o ovlivnění procesu, který by změnil život rodiny, nebo jednotlivce.

Z těchto intervencí vyjdu a zaměřím se nyní na konkrétní možnosti koordinátora praxí při podporování resilience studentů. Využiji k tomu sociálně ekologický model, který je k tomuto účelu často využíván.

Sociálně ekologický kontext a možnosti působení koordinátora praxí na podporu resilience u studentů

Jak již bylo zmíněno, resilience je vnímána mnoha autory jako sociálně ekologický fenomén. Může být vyvíjena prostřednictvím interakcí studentů s prostředím – v rodině, ve škole, sousedství, komunitě a fungování jedince nemůže být nikdy nezávislé na těchto prostředích. Prostředí

může podle Brook (2005) přispět k ohrožení osoby různými problémy, ale může také poskytovat ochranu a zvyšovat pravděpodobnost pozitivních výsledků. Ekologická perspektiva napomáhá podle Powerse (2010) správnému pochopení interakcí mezi jednotlivci, jejich sociálním a ekonomickým prostředím.

Sociálně ekologický přístup nabízí systematické a logické členění faktorů zahrnující vlastnosti studenta a jeho nejbližší okolí až po jeho široké okolí. Tento pohled může být užitečný nejen pro uvědomění širokého spektra faktorů působících na studenty, ale také může sloužit pro efektivnější intervenci při podporování resilience. Například Corcoran a Nichols – Casebolt (2004) uvádějí, že neefektivnější intervence se zaměřují na rizikové faktory napříč všemi úrovněmi systému a že sociální práce zaměřená na posilování, která se zaměřuje na osobu v prostředí, má jedinečnou pozici pro to, aby přispěla ke znalostem z této oblasti. I když v současnosti podle Jacka (2000) došlo již k přeorientování pozornosti na širší kontext při hodnocení jedinců a jejich životních situací, důraz na širší kontext však podle něj ještě stále není dostatečný.

Zatímco sociálně ekologický přístup využívá teorii systémů a zdůrazňuje předvídatelné vztahy mezi rizikovými a protektivními faktory, například Ungar (2004) upřednostňuje konstrukcionistický výklad odolnosti, který podle něj lépe odpovídá postmodernímu chápání, kde jsou vztahy mezi těmito faktory spíše chaotické, komplexní, relativní a kontextuální. Faktory týkající se odolnosti podle něj mohou být relevantní pouze pro specifické vývojové stupně, nebo pro určitou oblast života. I dopad rizika na jedince se velmi liší, akutní výskyt rizika nemusí mít stejný dopad jako chronický. Je také problém se subjektivitou konceptu resilience, zatímco ze subjektivního hlediska může jedinec projevat odolnost, ze společenského hlediska tomu tak není. Stejný problém se objevuje napříč různými kulturami. Nelze tedy pak podle něj jednoznačně předpovědět, který konkrétní rizikový student bude prospívat a který bude mít problémy. Sám vnímá rizikové a protektivní faktory jako multidimenzionální, jedinečné pro každý kontext a sociálně konstruované.

Existují ještě některé další pohledy na rizikové a protektivní faktory, které nabízí např. Ungar (2004) Ten spolu se svými spolupracovníky z Dalhousie Univerzity založil projekt, který odráží aktuální názory současného vědeckého zkoumání resilience. Podle Novotného (2008) se tím vcelku úspěšně vyrovnává s většinou problémů, které jsou s resiliencí spojené. Faktory resilience rozděluje do několika skupin – individuální,

vztahové, společenské a kulturní. Na celkovém obrazu resilience se individuální faktory podílí podle autora nejvíce (ze 40 %), menší podíl připadá na kulturní a společenské (22 a 25 %), nejmenší podíl pak na vztahové faktory (13 %).

Já se však vrátím k sociálně ekologickému členění protektivních a rizikových faktorů, které je prozatím asi nejvíce rozšířené. Známy sociálně ekologický model Uriho Bronfenbrennera se zaměřuje právě na interakce mezi jedinci a prostředím, které vedou ke změně. Tento model analyzuje vliv vnějšího prostředí na fungování a postupné přizpůsobení jedince. Z Bronfenbrennerova pojetí pak vyšel při svém členění faktorů Fraser (Corcoran, Nichols – Casebolt, 2004). Faktory v těchto úrovních byly empiricky validovány v rámci longitudinálních studií rizikové mládeže a dají se podle autora rozdělit do tří úrovní: mikroúroveň, mezoúroveň a makroúroveň. Punová v předcházející kapitole z tohoto dělení vychází a vztahuje je do prostředí studenta vykonávající praxi následovně:

1. mikroúroveň – student na praxi;
2. mezoúroveň – organizace poskytující praxi, škola;
3. makroúroveň – profesní komory vydávající standardy vzdělávání, mezinárodní standardy vzdělávání, české standardy vzdělávání.

Já z tohoto rozdělení vyjdu a při zamýšlení se nad úlohou koordinátora praxí při podpoře resilience studentů se zaměřím především na první dvě zmíněné úrovně. Na makroúrovni jsou možnosti jeho působení podle mého názoru jen velmi omezené.

Mikroúroveň

Tato úroveň se týká zejména individuálních faktorů u jednotlivých studentů, kteří v rámci svého studia vykonávají praxi. Těch je autory identifikováno mnoho. Mohou to být například takové individuální charakteristiky jako je samostatnost, schopnost řešit problémy, cílevědomost, nebo vytrvalost. Významnými faktory na této úrovni může být také například vnitřní motivace, postoj ke vzdělávání, optimismus, nebo také naděje v dobrou budoucnost.

Jedna studie (Kinman, Grant, 2011), která se zabývala studiem prediktorů odolnosti u začínajících sociálních pracovníků – praktikantů, jako klíčové faktory identifikovala emoční inteligenci, schopnost reflexi-

vity, empatii a sociální kompetence. Studie potvrdila, že praktikanti, kteří mají tyto charakteristiky, budou odolnější vůči rizikům vyskytujícím se na pracovišti.

Dalším neopomenutelným faktorem, na který upozorňuje řada autorů, jsou sociální vazby. Podle Langenkamp (2010) je již dlouho známo, že sociální vazby vytvořené v rámci školy podporují akademický úspěch.

To bylo několik příkladů protektivních faktorů na mikroúrovni v oblasti individuálních a sociálních faktorů u studentů, které mohou mít velký vliv na zvládání vysokých nároků, které studium a výkon praxe přináší.

A jak na tyto faktory může působit koordinátor praxí z hlediska podpory resilience studentů? Domnívám se, že z hlediska jednotlivých strategií zaměřených na podporu resilience, které jsem uvedla, lze za doménu koordinátora praxí v působení na podporu resilience studentů považovat strategie působení na rizika. V ostatních oblastech (v oblasti podpory aktiv a působení na proces) je podle mého názoru jeho role spíše okrajová. Tím pádem i možnost působení na individuální faktory studentů a sociální vazby mezi studenty a dalšími osobami je omezená. V těchto oblastech je významná zejména role supervizorů, instruktorů praxí, garanta praxí, nebo ostatních osob.

Z hlediska strategie zaměřené na riziko spatřuji úlohu koordinátora praxí zejména v předcházení strachu, nejistotám a komplikacím studentů při zařizování a při průběhu jejich praxe. Za nejdůležitější intervenci může být považováno včasné a pravidelné informování studentů. Studenti by měli zavčas obdržet upozornění, aby se začali v předstihu zajímat o místo, kde budou vykonávat svoji praxi, aby věděli, které dokumenty bude potřeba vyplnit a jak, a další záležitosti týkající se výkonu jejich praxe. Všechny tyto informace by v aktualizované podobě studenti měli také nalézt na několika místech, například v manuálu o praxi, na webových stránkách apod. Měly by zde být označeny osoby, které mohou v případě nejasností kontaktovat.

Stránky by také měly obsahovat aktualizovaný seznam organizací doporučených pro praxi, ze kterých si studenti mohou vybírat, včetně popisu stážových pozic, na kterých studenti mohou pracovat. Pokud by studenti měli s něčím problém, mohou se kdykoliv na koordinátora praxí obrátit. Ten jim pak může buďto poradit, nebo když je potřeba a problému se sejde více, záležitost řeší s příslušnými osobami, např. s vyučujícími/supervizory, nebo s garantem praxí. Všechny tyto kroky by měly

příspět ke snížení stresu, strachu a počátečních nejistot a umožnit hladký průběh vykonávání praxe.

Nyní se zaměřím na další úroveň, která zahrnuje především kontext organizace, kde studenti vykonávají praxi a oblast školy, která praxi zprostředkovává a poskytuje studentovi potřebné zázemí.

Mezzoúroveň

a) organizace poskytující praxi

Co se týká faktorů vyskytujících se v různých zařízeních, kde studenti vykonávají praxi, ty pravděpodobně nejvíce působí na stále zaměstnance těchto organizací. Některé z těchto faktorů však mohou dopadat také na studenty, které v daném zařízení vykonávají praxi. Zejména to, jak organizace funguje, jaké jsou mezi pracovníky vztahy, nebo jak je daná pracovní pozice vnímána veřejností.

Dále může být rozhodující např. to, jaké má vůči studentovi organizace očekávání, kolik mu svěřuje pravomocí a jaká je jeho konkrétní náplň práce. V neposlední řadě je důležité také to, jak je tato práce ostatními pracovníky oceňována. V některých organizacích může být role praktikanta podceňována, organizace může mít strach z toho, aby student pracoval přímo s klientem, a mohou mu pak ukládat spíše podřadné a administrativní úkoly. Také je důležité to, jak má organizace nastaven systém praxí a jak jednotliví pracovníci ke studentovi přistupují (zda je berou jako „nutné zlo“, nebo naopak využívají maximálně jeho přítomnosti a snaží se o rozvoj dovedností studenta a předání vlastních zkušeností).

Autoři (např. Meyer, 2008) se také zabývají konkrétními rizikovými faktory, které mohou naopak ohrožovat fungování studenta na jeho pracovišti na praxi. Některé z těchto faktorů mohou na studenty vykonávající praxi působit v menší míře, protože v zařízení netráví většinou tolik času jako ostatní zaměstnanci, naopak některé z těchto faktorů mohou na studenta působit silněji, protože ještě nemají tolik zkušeností a jejich jednání provází často nejistota.

Nejčastěji uváděnými rizikovými faktory dopadající na sociální pracovníky a potažmo na studenty sociální práce může být například pracovní stres, únava nebo emoční vyčerpání. K tomuto stresu a vyčerpání může přispívat například hrozba právní odpovědnosti za kroky sociálního pracovníka, konflikt mezi snahou pomoci a nutností kontroly

klientů, nebo také přehlcení sociálních pracovníků klienty a nadbytečnou administrativou. Pracovníci často pracují s velkým množstvím případů a nejsou za svou práci dostatečně docenováni, ať už ze strany svého zaměstnavatele, nebo ze strany společnosti.

Dalšími rizikovými faktory, které se studentů sociální práce mohou dotýkat méně, jsou např. hrozby a násilí ze strany klienta, omezení zdrojů (např. nedostatek peněz na financování určitých služeb apod.), nebo změny v sociální politice. Nemalou roli hraje také již zmíněný obraz sociálního pracovníka v očích veřejnosti, kdy je často vnímáno spojení sociálních pracovníků s nemajetnými a zdravotně postiženými občany a jeho roli provází často předsudky.

V této oblasti vidím roli koordinátora praxí především v tom, aby pomohl zajistit hladký průběh nástupu studenta na praxi a zajistit veškeré potřebné administrativní záležitosti. Na podmínky na praxi by měl být student připravený již dopředu. Student by měl počítat s tím, že časová zátěž praxí je velká, měl by mít představu o tom, co jej čeká, aby nebyl zaskočený a mohl tomu přizpůsobit svoji strategii studia i života. To by studentům mělo být od počátku jejich studia zdůrazňováno, zejména koordinátorem praxí a vyučujícími předmětů (např. v průběhu organizační schůzky na začátku jejich studia, emaily před zahájením praxe, v rámci teoretického předmětu před zahájením praxe). Další oblastí, částečně z oblasti působení na aktiva a proces, je také například posilování sociálních vazeb na pracovišti, kde je však role koordinátora praxí značně omezená a výraznější je například role instruktora praxí.

b) škola

V této oblasti je rozhodující to, jak má škola nastaven systém vzdělávání a praxí a jaký má v rámci ostatní výuky význam. Zejména je důležité to, jak studenti tento význam vnímají a zda se s ním ztotožňují, jestli souhlasí s principy a cíli, na kterých je tento systém založen. Důležité proto je, zda učitelé komunikují význam práce se studenty.

Když je student zapojen do vzdělávacího plánování a zná jeho smysl, zcela jistě to má pozitivní vliv na jeho motivaci ke studiu a jeho úspěšnost. Na tomto se shoduje mnoho autorů, že je velmi důležitým faktorem to, jak student vnímá svou propojenost se školou, zda cítí svoji aktivní roli při studiu a je mu umožněno aktivně zasahovat do změny jeho podmínek (např. právě podmínek při vykonávání praxe), nebo je naopak jen „pasivním“ příjemcem prováděných opatření.

Velký význam mají podle Meyer (2008) také vysoká, nebo naopak nízká očekávání školy od studenta a poskytování potřebné podpory. To je podle ní přímo spojené s vysokou akademickou úspěšností. V poskytnutí péče a podpory vidím kromě vyučujících/supervizorů i místo působení koordinátora praxí, který poskytuje kdykoliv možnost konzultace nejasností a podporu při zvládnání těžkostí a při administrativě spojené s praxemi. Také jistě hrají význam vztahy mezi studenty samotnými, které lze posilovat prostřednictvím pořádání společných setkání, workshopů apod.

V oblasti studentských praxí je podstatné to, aby byl stanoven přiměřený počet hodin praxe, aby její výkon nekladl na studenty příliš vysoké nároky, nebo naopak, aby praxe nebyla vnímána studenty jako nepřiměřeně lehká. Nedílnou roli v odolnosti studentů hrají také osobnosti učitelů, vztahy mezi nimi a studenty a také to, jak jsou sami vyučující kvalifikováni a školeni. Pokud mají být v oblasti resilience pro studenty přínosem, sami by se měli v této oblasti velmi dobře orientovat.

Meyer (2008) v souvislosti s podporou resilience v prostředí školy zmiňuje také poskytnutí příležitosti k účasti studentů na dění ve škole, zejména při organizaci praxí. Studenti by se měli v oblasti systému praxí orientovat a měli by chápat jejich význam. K tomu může přispět koordinátor praxí zejména prostřednictvím podpory komunikace mezi studenty a pracovníky školy, kdy by měl být obhájen význam praktické výuky a jiných opatření ve vzdělání. Měl by být také podporován pocit sounáležitosti studenta se školou prostřednictvím jeho aktivního zapojení do systému. Jednotlivé opatření a změny by měly být se studenty komunikovány, zdůvodněny a veškeré změny by měly být v předstihu oznámeny a studentům by měla být dána možnost se k nim vyjádřit. Jejich zpětná vazba na tato opatření by měla být pro pracovníky školy velmi významná.

Tím je u studenta posíleno vědomí, že není jen pasivním subjektem, ale osobou, která má možnost něco změnit a jejíž hlas je brán vážně. Koordinátor praxí by měl také studenty upozorňovat na veškeré novinky a změny, které se v oblasti studia a výkonu praxe objevují.

Poslední faktor, ve kterém spatřuji roli koordinátora praxí je také udržování aktivního partnerství mezi organizacemi a školou. V tomto ohledu vidím smysl v tom udržovat dobré vztahy s organizacemi, ve kterých studenti školy nejčastěji pracují. Za tímto účelem se koordinátor praxí může podílet na pořádání organizačních setkání mezi školou

a spolupracujícími organizacemi. Na těchto setkáních se jednak mohou vyřešit nejrůznější nejasnosti a tato setkání také mohou přispívat ke zlepšení vzájemných vztahů. Kromě těchto setkání by škola měla být s těmito organizacemi v častém kontaktu a poskytovat jim možnost konzultace různých záležitostí.

Závěr

V tomto textu jsem se zabývala možnostmi podporování resilience u studentů prostřednictvím koordinátora praxí, který má na starosti administrativní a provozní záležitosti týkající se výkonu praxe u studentů. Zabývala jsem se také vybranými faktory, které působí na studenty sociální práce a ze kterých se odvíjí resilience.

Resilienci jsem v tomto textu chápala jako dynamický a interaktivní proces, který umožní studentovi dobře se adaptovat a úspěšně fungovat v kontextu vystavení nejrůznějším nepříznivým vlivům. Někteří autoři uspořádávají rizikové a protektivní faktory podle různých kritérií. Nejznámější je pravděpodobně dělení na základě sociálně ekologického přístupu do několika úrovní podle Fräsera (mikroúroveň, mezoúroveň a makroúroveň). Pokud se tyto úrovně aplikují na problematiku studentů vykonávajících praxi, na mikroúrovni jsou významné zejména individuální faktory studenta a sociální vazby. Mezoúroveň zahrnuje zařízení, ve kterém studenti vykonávají praxi a oblast školy, která studentům poskytuje potřebné zázemí. Faktory vyskytující se na této úrovni mohou být zejména nastavení systému praxí v organizaci a jejich očekávání vůči studentovi. Co se týká školy, důležité je zejména pojetí praktického vzdělávání budoucích sociálních pracovníků ve škole a vnímání významu tohoto pojetí studenty. Na makroúrovni se jedná zejména o vzdělávací standardy, kde je možnost působení koordinátora praxí velmi omezená.

Na studenty sociální práce vykonávající praxi působí obdobné faktory jako na stávající sociální pracovníky – některé z nich v menší míře, protože studenti vykonávají praxi po omezenou dobu a v kratších intervalech než stálí zaměstnanci. Naopak některé z rizikových faktorů na ně mohou působit více díky jejich menší míře zkušeností.

Pohlížela jsem na tyto faktory z pohledu koordinátora praxí, který se stará o administrativu praxí. Zabývala jsem se otázkou, zda a jak může

tato osoba působit při podporování resilience u studentů. Vybrala jsem si strategie podporování resilience, které popisují Masten a Reed (2002) – strategie zaměřené na rizika, aktiva a proces, které jsem aplikovala do kontextu praktického vzdělávání studentů sociální práce. Největší úlohu koordinátora praxí spatřuji v oblasti první strategie, působení na rizika. Do ostatních oblastí může zasahovat jen ve velmi omezené míře.

V oblasti působení na rizika vidím jeho největší možnosti v předcházení stresu, strachu, nejistotám a komplikacím, a to jak prostřednictvím pravidelného informování a podpory studentů, tak i v oblasti komunikace s organizacemi. Dalším úkolem z hlediska podporování resilience studentů může být také pomoc při zajišťování aktivního partnerství mezi organizacemi a školou. V neposlední řadě se také může podílet na vnímání systému praxí studenty, kdy je nezbytné, aby se student cítil jako aktivní součást tohoto systému a měl možnost se na něm podílet. Koordinátor praxí tedy podle mého názoru má určitou možnost podílet se na podporování resilience studentů, i když jeho úloha není zdaleka tak výrazná, jako např. úloha supervizorů, nebo instruktorů praxí, kteří jsou se studentem v častějším a intenzivnějším kontaktu.

Jak tedy obecně popisuje mnoho autorů zmíněných v tomto textu, význam školy pro podporování resilience u studentů je značný. Práce na budování resilience může být velmi významnou investicí do budoucnosti. Může pomoci předcházet problémům při studiu a vykonávání praxí a později řadě problémů v souvislosti s výkonem práce sociálního pracovníka, např. emocionálnímu vyčerpání a syndromu vyhoření. Proto je důležité se na podporování resilience zaměřovat. Vždyť, jak píše Šolcová (2009, s. 52): „*Výzkumy resilience naštěstí ukázaly, že nás příroda vybavila dispozicemi, které nám umožňují vyrovnat se úspěšně i s nejtěžšími protivenstvími a nepřízní, dostane-li se nám pomoci.*“

Seznam literatury:

- ADAMSON, C. a kol. Building Resilient Practitioners: Definitions and Practitioner Understandings. *British Journal of Social Work*, 10, 2012, s. 120.
- BROOK, J. E. Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. *Children & Schools*, vol. 28, no. 2, 2006, s. 69–76.
- CORCORAN, J., NICHOLS-CASEBOLT, A. Risk and Resilience Ecological Framework for Assessment and Goal Formulation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 21, no. 3, 2004, s. 211–234.

- HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999.
- JACK, G. Ecological Influences on Parenting and Child Development. *British Journal of Social Work*, 2000, vol. 30, s: 703–720.
- KINMAN, G., GRANT, L. Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies. *British Journal of Social Work*, vol. 41, 2011, s. 261–275.
- LANGENKAMP, A. G. Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context. *Sociology of Education*, vol. 83, no. 1, 2010, s. 1–19.
- LUTHAR, S. S. a kol. *Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, and Future Research*. New York: Academy of Sciences, 2006, s. 105–115.
- MASTEN, A. S., REED, G. J. Resilience in development. In: SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J. (eds.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press, 2002.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. Riziko a resilience. *Československá psychologie*, roč. 42, č. 2, 1998, s. 97–103.
- MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.
- MEYER, K. M. *Becoming more resilient: Perceptions of resiliency development education in post-secondary students*. A dissertation. Iowa State University, 2008.
- NAVRÁTILOVÁ, J. Odborná praxe a supervize studentů sociální práce v ČR: předběžné výsledky výzkumu. In: NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Centrum praktických studií, 2007.
- NOVOTNÝ, J. S. Resilience dnes: teoretické koncepte, nedostatky a implikace. *Československá psychologie*, roč. 54, č. 1, 2010, s. 74–87.
- POWERS, J. D.: Ecological Risk and Resilience Perspective: A Theoretical Framework Supporting Evidence-based Practice in Schools. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2010, vol. 7, s. 443–451.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009.
- ŠIŠLÁKOVÁ, M. Podpora resilience v supervizi studentů. In: NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Centrum praktických studií, 2007.
- UNGAR, M. A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *YOUTH & SOCIETY*, vol. 35, no. 3, 2004, s. 341–365.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.
- WRIGHT, M. D., MASTEN, A.S.: Resilience Processes in Development. In: GOLDSTEIN, S., BROOKS, R. B. *Handbook of resilience in children*. New York: Springer, 2006.

IV. APLIKACE RESILIENČNÍCH PRVKŮ VE VYBRANÝCH OBLASTECH SOCIÁLNÍ PRÁCE

Principy resilienčního konceptu, jež jsme představili v předchozích kapitolách, mají dle našeho názoru velmi široké uplatnění při vzdělávání sociálních pracovníků. V tomto oddíle bychom chtěli názorněji ukázat jeho aplikaci při supervizi studentů praxe učitelem na univerzitě. Následující kapitoly tedy nabízí různé pohledy na supervize studentů. První kapitola této části nabízí pohled na přípravu komunitních sociálních pracovníků. Vedle důkladného popisu teorie související s komunitní sociální prací jsou zde obsaženy konkrétní didaktická doporučení pro supervizory studentů komunitní praxe. Následující kapitola je věnována využití systemického přístupu v rámci profesní přípravy studentů. Čtenář se zde opět setká s důkladnou teoretickou přípravou týkající se systemického přístupu z různých hledisek (otázka práce s předpoklady, pojetí problému, moc pracovníka v pomáhajících profesích). Nalezne zde i aplikaci systemického konceptu pomoci a kontroly do oblasti sociální práce. Otázce využití systemického přístupu a pozitivně orientované sociální práce (sociální práce zaměřené na silné stránky klientů) je věnována poslední kapitola, která rovněž obsahuje celou řadu praktických návodů vhodných pro supervize studentů praxí zaměřených na individuální sociální práci.

Autorky uvedených kapitol čerpají ze svých letitých zkušeností supervizorek studentů sociální práce Katedry sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně a svá pojetí doplňují konkrétními příklady ze své praxe. I zde nechybí příklady možných doporučení pro ty, kdo se věnují doprovázení studentů na praxi.

POSILOVÁNÍ RESILIENCE SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA V KONTEXTU KOMUNITNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE

KATEŘINA KUBALČÍKOVÁ

Cílem následující kapitoly je nahlédnout téma resilience optikou rozvoje znalostí a dovedností sociálního pracovníka, který se věnuje výkonu své činnosti v kontextu komunitní sociální práce, resp. rozvoje znalostí a dovedností studentů sociální práce, které mohou posilovat jejich resilienci v praxi.

Komunitní sociální práce je v českých podmínkách zatím poměrně málo rozšířený přístup k řešení obtížných sociálních situací. Jak uvádí Gojová (2008, s. 7) samotný pojem „komunitní sociální práce“ se začíná objevovat až počátkem devadesátých let 20. století. Jednu z příčin neurčitěho postavení tohoto typu sociální práce lze bezpochyby spatřovat v nejistotě při určení samotného pojmu „komunita“ a s tím přímo spojenou otázkou, kdo je nebo má být klientem komunitní sociální práce. Popple (1996, s. 5) za cíl komunitní sociální práce považuje „posílit schopnost lidí zvládat znevýhodnění a obtížné situace tím, že získají větší míru kontroly nad těmi okolnostmi života, jimž jsou společně vystaveny. Komunitní pracovník podněcuje a podporuje skupiny lidí, které usilují o zlepšení podmínek a příležitostí v místě jejich bydliště. Bezprostřední cíle (komunitní sociální práce) jsou často dílčí... jejím obecným cílem je posílit sebedůvěru, dovednosti a sebe-organizační kapacitu pospolitosti, které lidem umožní tyto schopnosti používat a šířit dlouho poté, co je opustí komunitní pracovník“.

Podstatou této definice komunitní sociální práce je tedy myšlenka, že klíčovým a málo využívaným zdrojem zlepšení situace lidí, kteří ji sami nezvládají, protože jsou společností znevýhodňováni, je jejich schopnost svou situaci řešit společně. Pokud se lidé, kteří jsou vystaveni podobným životním okolnostem, ve snaze tyto okolnosti zvládat spojí, mohou si sami navzájem poskytovat užitečné služby, zformulovat, vyjádřit a prosazovat vlastní situaci přiměřené změny, účastnit se na vyjednávání a rozhodování o jejich realizaci a stát se respektovaným účastníkem veřejného života obce nebo širší společnosti. Vychází se zde z předpokladu, že o společné řešení projeví lidé zájem a budou schopni

efektivní sebe-organizace. Komunitní pracovníci nemohou lidem, kteří jsou vystaveni podobným životním okolnostem, vštípit zájem o kolektivní řešení své situace. Mohou však tento zájem povzbuzovat, případně se mohou pokusit nabídnout myšlenku společného řešení a sebe-organizace lidem, kteří s ní nejsou obeznámeni. Těm, kdo zájem mají, mohou pomoci získat dovednosti potřebné k účinné sebe-organizaci. Jedná se však o velmi náročný úkol jak pro sociálního pracovníka, tak pro jeho klienty, ale také všechny ostatní členy komunity. Zejména ze strany sociálního pracovníka vyžaduje zvládnání jeho role osvojit si řadu znalostí a dovedností. Než přistoupíme k jejich podrobnějšímu rozboru, je nezbytné vyjasnit obsah pojmu komunita, jak bude uchopen pro potřeby tohoto textu.

Vymezení pojmu komunita

Musil (1999) s ohledem na výše uvedenou definici komunitní sociální práce a na základě syntézy poznatků dalších autorů (Hadley *et al.* 1987, s. 6–10; Hartl, 1997, s. 124–130; Willmont, 1986, s. 83–101) vymezuje termín „komunita“ v několika významech:

- Slovem „komunita“ jsou označováni lidé, kteří sdílejí životní okolnosti a z nich plynoucí znevýhodnění. Mezi jednotlivci přitom nemusí existovat trvalejší přímé vazby. Souhrn lidí, jejichž společným znakem je určitý typ znevýhodnění, by bylo vhodné nazývat „kategorií znevýhodněných“ nebo „kategorií klientů“.
- Jak naznačuje Poppleho definice, cílem sociálního pracovníka je snaha napomoci, aby se z mechanického shluku lidí, jejichž společným znakem je určitý typ znevýhodnění, stala sebe-organizující se, ustálenými vazbami propojená a akceschopná skupina. Znevýhodnění klienti se členy své, sociálním pracovníkem podporované, skupiny stávají na základě vědomého rozhodnutí. Spojuje je vědomě formulovaný zájem na změně určitých parametrů života v sousedství nebo obci. Členství v organizované skupině znevýhodněných je pro ně jednou z dílčích rolí, kterou se jim jako jedincům vyplatí s větším nebo menším zaujetím a nasazením „hrát“ (Hartl, 1997, s. 136–137). Tuto směs asociativních a pospolitostních vazeb dobře vystihuje termín „komunita zájmů“ (Popple, 1996: 4; Willmont, 1986, s. 83–85).

- Sociální pracovník se někdy snaží podpořit vznik sebe-organizující se sítě znevýhodněných a jejich blízkých (příbuzných, přátel, sousedů) schopných jim poskytnout – ve spolupráci s formálními poskytovateli – potřebnou péči. Organizovaná síť, která takto vzniká, je do značné míry propojena typicky komunitními vazbami přátelství nebo příbuzenství. Účelové vazby mohou v takových sítích vznikat mezi sousedy, kteří do pečovatelského svazku vstupují vedeni vědomím, že se potřebují navzájem. Obdobně mohou být účelové také vazby mezi sítí neformálních a formálních pečovatelských, tj. profesionálních služeb, které tímto mohou usilovat např. o doplnění personálních zdrojů nebo např. dosáhnout přesunu klientů z institucionální do domácí péče. Organizované skupiny, které takto vznikají, jsou opět směsí asociativních a pospolitostních vazeb. Tyto skupiny jsou obvykle označovány jako „neformální síť“, které poskytují „neformální péči“ (Poppo, 1996, s. 56–58; Hadley et al., 1987, s. 6–7, 96–113). Jejich propojení s profesionálními službami lze chápat jako integraci formální a neformální péče (Hadley et al., 1987, s. 96–113). Pro jejich označení by také bylo možné použít termín „servisní komunita“.
- U třech předchozích kategorií představuje obec, případně širší územní jednotka samosprávy základní operační prostor sociálního pracovníka. Obec nebo jiná úroveň státní správy či samosprávy se ovšem může stát přímo odběratelem služeb sociálních pracovníků, které často zaměstnává. Zastánci výše zmíněného reformního přístupu často vystupují v roli expertů, kteří na zakázku obecních nebo regionálních autorit zabezpečují lepší koordinaci formálních služeb v rámci daného správního území, jsou zprostředkovateli vazeb mezi formálními (profesionálními) a neformálními (domácími či dobrovolnickými) službami nebo zabezpečují přiměřenost nabídky místních služeb potřebám místních (znevýhodněných) obyvatel. Zastánci radikálního pohledu tento přístup často kritizují a kladou důraz na podporu artikule autentického zájmu znevýhodněných na vymanění se z mocenského vlivu úřadů a oficiálních agentur. Ty považují za nástroje sociální kontroly a integrace znevýhodněných do systému, který je strukturálně diskriminuje a ovládá. Termínem komunita je v tedy v tomto případě myšlena „obec“ nebo „lokalita“. Z hlediska sociální práce může obec či lokalita představovat jak prostor, který je determinující pro vznik znevýhodnění, tak prostor, ve kterém se lze nacházet potenciál (lidský, materiální, informační, politický, mediální apod.) a zdroje pro řešení obtížných situací.

1. Dovednosti sociálního pracovníka vzhledem k formám komunity a typům komunitní práce

Jestliže v této kapitole diskutujeme posilování resilience komunitního sociálního pracovníka ve vztahu k otázce, jak nastavit praktickou přípravu studentů vysokoškolského oboru sociální práce, lze jako první a nezbytný krok praktické přípravy chápat rozvíjení schopnosti porozumět cílům a funkci komunitní sociální práce. To znamená jednak schopnost rozlišovat různorodé významy pojmu komunita a dále schopnost reflexe odlišné pozice sociálního pracovníka jak v různých formách komunit, tak z hlediska dynamiky komunitních forem, tzn. roli sociálního pracovníka při transformaci komunity jako „kategorie znevýhodněných“ v „komunitu zájmů“ a případně míru podpory při vytvoření spolupracující sítě, tzn. „servisní komunity“, to vše v kontextu místních (obecních) podmínek.

Dalším předpokladem pro naplnění cílů a funkcí komunitní sociální práce je pak rozvoj obecných dovedností komunitního pracovníka, mezi které Musil (1999, srov. Hartl 1997) řadí zejména: (1) reflexe vlastních hodnot, zájmů a ustálených představ v konfrontaci s hodnotami, zájmy a ustálenými představami jiných skupin a jedinců – členů komunity; (2) poznávání obce a klientů; (3) navazování kontaktů – budování vazeb mezi lidmi a organizacemi; (4) vyjednávání; (5) vedení kampaně; (6) posilování kompetencí obyvatel nebo klientů; (7) management a administrace profesionálních a dobrovolných sítí nebo organizací; (8) ukončení práce se členy obce, zájmové nebo servisní komunity³¹.

Kromě shora uvedených obecných kompetencí pak komunitní sociální pracovník obvykle potřebuje disponovat dalšími znalostmi a dovednostmi, které se mohou lišit s ohledem na přesnější vymezení typu komunitní sociální práce, které se v praxi věnuje. Jednu z nejpodrobnějších typologií komunitní práce zpracoval Popple (1996, s. 55–73), který rozlišuje šest základních typů této činnosti – podrobněji jsou představeny v tabulce níže.

³¹ V podobném rozsahu popisují obecné dovednosti komunitního pracovníka také autoři Kirst-Ashman a Hull (2009, s. 21–26), výše uvedenou škálu doplňují ještě o advokacii, mediaci a facilitaci.

Tab. č. 7: Typy komunitní práce

Typ	Strategie
Komunitní péče	umožnit přechod z institucionální do domácí péče a zlepšit situaci obyvatel kultivací sociálních sítí a služeb dobrovolníků, vytvářením svépomocných jednotek, podpora zájmu o dobrovolnou nebo neformální péči o potřeby blízkých
Komunitní organizace	zlepšení koordinace činnosti různých sociálních služeb – snaha vyhnout se duplicitě, efektivně nabídnout služby a uspokojit potřeby
Komunitní rozvoj	podpora skupin při získávání sebedůvěry a dovedností potřebných k prosazování zlepšení a kontroly kvality vlastního života, posilování aktivní participace a svépomoci vzděláváním, podněcováním skupin k artikulaci vlastních priorit
Komunitní plánování	analýza podmínek, programů a služeb, stanovení cílů a priorit, mobilizace zdrojů, zavádění a hodnocení efektivity služeb a programů
Komunitní vzdělávání	přizpůsobit vzdělávání poměrům v obci – buď formou podpory sociální integrace specifických skupin nabídkou specifického vzdělávání, nebo podněcováním kritického vědomí a kritickou reflexí místní zkušenosti a situace, což vede k akci, po níž následuje další kritická reflexe
Komunitní akce	konfliktní, přímá, místní akce usilující o vyjednávání s mocnými o dílčí problém, cílem je omezit nerovnosti a zlepšit nevhodné životní podmínky (typicky podmínky bydlení, odpor proti urbanistickým zásahům, nevhodným změnám zákonů, apod.)

Zdroj: Popple (1996)

Jak je naznačeno v tabulce, jednotlivé typy komunitní práce mohou být obsahově velmi odlišné a představují rozdílné strategie, které sociální pracovník pro změnu nebo zlepšení situace klientů – členů komunity uplatňuje (Popple, 1996). Rozdílnost strategií pak logicky anticipuje také různost rolí sociálního pracovníka. V systému komunitní péče je sociální pracovník chápán jako podporovatel či organizátor neformální pomoci, případně návazné formální a neformální péče, iniciátor dobrovolnických aktivit či sousedské pomoci. V rámci komunitní organizace se sociální pracovník stává organizátorem, manažerem či koordinátorem sítě služeb na místní úrovni. V kontextu komunitního rozvoje a komunitního plánování jsou k roli sociálního pracovníka směřována obdobná očekávání – měl by se stát prostředníkem nabízejícím jednotlivým aktérům procesu rozvoje, resp. plánování, možnosti usnadňující změnu. Komunitní vzdělávání vcelku jednoznačně určuje roli sociálního pracovníka jako vzděla-

vatele znevýhodněných skupin s cílem usnadnit změnu prostřednictvím posilování kompetencí členů komunity. Komunitní akce předjímá úzkou vazbu mezi klienty a sociálním pracovníkem, který se v tomto případě stává aktivistou zastupujícím zájmy znevýhodněných skupin.

V úvodu textu bylo uvedeno, že komunitní sociální práce nemá zatím v České republice silnou pozici. Gojová (2008, s. 28) konstatuje, že v domácí praxi lze identifikovat prvky komunitního rozvoje, komunitní organizace, komunitního vzdělávání a nejčastěji pak komunitní plánování, které se prosazuje v oblasti sociálních služeb.

Odlíšná očekávání od role sociálního pracovníka v jednotlivých typech komunitní práce bezprostředně souvisí také s profesní přípravou těchto pracovníků. Ta by s ohledem na zvládnání této profese měla zahrnovat nejen obecné dovednosti komunitního pracovníka zmiňované výše, ale také získávání specifických dovedností právě ve vztahu k typu komunitní práce, kterému se v praxi věnuje.

V dalším textu proto zaměříme pozornost právě na komunitní plánování a některé specifické aspekty profesní přípravy sociálních pracovníků, kteří působí v tomto segmentu komunitní sociální práce.

2. Komunitní plánování jako specifický typ sociální práce

Využití komunitního plánování v oblasti pomáhajících profesí je nezbytné nahlédnout v širším kontextu. Koncem devatenáctého století dochází k rozmachu územního plánování a územního rozvoje obcí a měst, které postupně překračuje hranice tvorby sídelních koncepcí a získává podobu tzv. strategického plánování, jež zahrnuje širší spektrum oblastí fungování společnosti. Přibližně od druhé poloviny dvacátého století se v oblasti strategického plánování začínají prosazovat také principy trvale udržitelného rozvoje spojované s kolaborativním způsobem rozhodování. Zejména v anglosaských zemích (Velká Británie, Austrálie, USA) se začíná v 70. letech 20. století metoda komunitního plánování výrazněji uplatňovat při rozhodování o místních systémech sociálních služeb, především v souvislosti s posilováním prvků komunitní péče, snah o flexibilitu nastavení služeb ve vztahu k potřebám obyvatel, individualizaci poskytované pomoci, ale také sledováním ekonomické efektivity rozdělování veřejných zdrojů (Rosecký, Oriniaková, 2005).

Metoda komunitního plánování se v České republice intenzivněji prosadila zejména v sektoru sociálních služeb, kde bylo její využití posíleno

jednak systematickou podporou ze strany Ministerstva práce a sociálních věcí³² a následně pak přijetím právní normy, tj. Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, která předpokládá aktivity samosprávy v oblasti koncipování sociálních služeb.

Komunitní plánování představuje svébytnou metodu sociální práce³³, jejíž základní východiska lze popsat následovně:

- (1) Hledání a dosahování dohody o podobě místního systému pomoci spočívá v interakci klíčových aktérů této dohody, kterými jsou klienti, poskytovatelé a zadavatelé (např. Brueggemann, 2002);
- (2) Hledání a dosahování dohody o podobě místního systému pomoci je postaveno na důkladném rozpoznání místních podmínek, tedy porozumění potřebám a sociálním problémům obyvatel dané lokality a porozumění struktuře a způsobu poskytování pomoci (např. Netting, Kettner, McMurtry 1993);
- (3) Hledání a dosahování dohody o podobě místního systému pomoci je chápáno jako proces, kdy jednání v rámci tohoto procesu vedená, nabývají pro účastníky stejného významu jako výstupy, které jsou na základě těchto jednání zpracovány (např. Průvodce, 2004).

Jednou ze základních vlastností komunitního plánování je procedurální charakter této metody. Brueggemann (2002, s. 138) obdobně jako další autoři (Poppo, 1996 nebo Matoušek, 2003), popisuje komunitní plánování jako proces směřující k vytvoření systému pomoci v zájmu těch, kteří budou tuto pomoc využívat. V rámci tohoto procesu jsou sledovány zdroje, které mohou přispět k jejich rozvoji. Komunitní plánování představuje prostor spolupráce mezi občany, zástupci lokální politiky, nevládními organizacemi, institucemi veřejné správy a samosprávy a dalšími subjekty (včetně např. komerčních), klíčovým prvkem procesu komunitního plánování je posilování účasti občanů na rozhodování.

Proces komunitního plánování tedy představuje několik na sebe navazujících etap. Brueggemann (2002) rozlišuje následující etapy: (1) vy-

³² Např. iniciováním zpracování metodik komunitního plánování, proškolením krajských metodiků-vzdělavatelů, kteří mohou poskytovat odbornou pomoc obcím, případně vypisováním grantových schémat, jejichž prostřednictvím bylo možné uplatnění této metody na úrovni obcí finančně podpořit.

³³ Banks (2003) řadí komunitní plánování mezi „makro“ metody v sociální práci, obdobně jako Brueggemann (2002) nebo Netting, Kettner, McMurtry (1993).

tváření sítí, struktur a vazeb; (2) vytvoření pracovní skupiny pro řízení procesu; (3) definování problému; (4) zjištění stanovisek k danému problému a k jeho příčinám; (5) získávání informací o problému; (6) generování možných variant řešení; (7) posouzení a porovnání alternativních opatření; (8) zajištění zpětné vazby; (9) veřejná prezentace návrhu opatření členům komunity a prezentace návrhu opatření osobám, které dělají politická rozhodnutí; (10) implementace opatření do praxe; (11) monitoring a hodnocení plánu. V současné praxi v České republice se nejčastěji uplatňuje strukturování komunitního plánování do čtyř etap: (1) přípravná etapa – vznik základního organizačního členění, podpora zapojení významných aktérů, vzdělávání, hledání politické podpory, rozvaha materiálních a personálních zdrojů; (2) analyticko-popisná etapa – shromažďování potřebných poznatků jako např. zpracování socio-demografické analýzy území, sumarizace zjištění o potřebách občanů, analýza a evaluace stávající nabídky sociálních služeb, zjišťování stanoviska zadavatelů, sledování dostupných zdrojů statistických dat a administrativních údajů apod.; (3) plánovací etapa – vyjasnění výchozích hodnot, společná vize přiměřeného systému služeb, dlouhodobý výhled rozvoje služeb, formulace priorit pro stanovené období; (4) realizační etapa – konkretizace jednotlivých kroků rozvoje, popř. útlumu sociálních služeb ve stanoveném období, sestavení plánu rozvoje sociálních služeb, dohody o spolupráci mezi jednotlivými subjekty (Metodiky, 2007).

Aplikace komunitního plánování v praxi předpokládá respektování základních principů této metody sociální práce: (1) princip triády – přesněji účast všech podstatných subjektů na rozhodování; (2) princip rovnosti – postavení všech účastníků v procesu rozhodování je rovnocenné; (3) princip skutečných potřeb – distribuce statků (např. lokální systém sociálních služeb) je koncipován s ohledem na reálné potřeby občanů; (4) princip dohody – podstatou rozhodování o nastavení priorit je shoda všech klíčových aktérů; (5) princip vše je veřejné – veškerá jednání, zpracované podklady, stejně jako návrh plánu na další období jsou dostupné veřejnosti; (6) princip dosažitelnosti řešení – priority a opatření navrhovaného plánu rozvoje (např. sociálních služeb) odpovídají reálným možnostem dané lokality; (7) princip cyklického opakování – jednotlivé fáze komunitního plánování na sebe navazují, v době platnosti jednoho plánu, je zahájena fáze přípravy plánu na následující období; (8) princip kompetence účastníků – za kompetentní k formulaci návrhu na podobu lokální sítě sociálních služeb nejsou považováni pouze experti,

laici představují zdroj poznání různorodých životních situací a potřeb; (9) princip přímé úměry – čím více je posilována účast laiků, tím více profesionální musí být koordinace celého procesu a důraz na vzdělávání a informovanost všech účastníků.

Na základě shora uvedených charakteristik komunitního plánování, je patrné, že při zvažování profesní přípravy sociálních pracovníků, kteří se angažují v tomto typu komunitní práce, a zejména pak přípravy praktické, je nutné studentům přiblížit jak dynamickou, tak statickou perspektivu této metody. To znamená, zaměřit se jak na pochopení a osvojení základních principů, které utváří charakter komunitního plánování, tak také na porozumění průběhu komunitního plánování v čase. Pro zvládnutí role sociálního pracovníka, který zajišťuje proces komunitního plánování v obci nebo v rámci lokality, se z hlediska profesní přípravy jeví jako klíčové obsáhnout znalosti a dovednosti ve dvou rovinách: (1) schopnost reflektovat, resp. analyzovat potenciál dané komunity a (2) schopnost mobilizovat zdroje, resp. reflektovat potenciál klíčových aktérů podílet se na procesu vyjednávání a rozhodování. Podrobněji diskutujeme tyto roviny v následujících dvou kapitolách textu, kde jsou také rozebrány jednotlivé dílčí kompetence, jejichž osvojení je pro studenty oboru sociální práce nezbytné pro adekvátní zvládnutí role komunitního sociálního pracovníka v oblasti komunitního plánování.

3. Znalosti a dovednosti sociálního pracovníka potřebné pro rozpoznávání potenciálu komunity

Autoři Netting, Kettner, McMurtry (1993) pracují s konceptem na znalosti založené komunitní práce, resp. makro praxe. Postup získávání znalostí o komunitě pak konstruují do dvou rovin: (1) porozumění komunitě a sociálním problémům komunity a (2) porozumění místnímu (komunitnímu) systému sociálních služeb. Každá rovina pak sestává z dílčích úkolů a cílů, které je třeba zvládnout s využitím specifických metod. V první rovině je pozornost zaměřena na: (1) identifikaci či vymezení cílové populace; (2) určení základních rysů komunity; (3) rozpoznání nesouladů; (4) identifikace struktur.

Co se týká identifikace cílové populace, považují autoři za nereálné zabývat se všemi členy komunity, přesněji řečeno zjišťovat potřeby členů komunity „plošně“. Za cílovou populaci jsou považovány osoby, rodiny, skupiny, které formulují problémy nebo potřeby, tedy očekávají pomoc.

Porozumět specifikům jednotlivých cílových skupin v praxi např. znamená seznámit se podrobněji s jejich historií, jak jsou početně zastoupeny, jak příslušníci cílové skupiny chápou své potřeby, jakou mají představu o roli komunity při zajištění těchto potřeb.

Příklad cvičení 1 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Jaká je demografická struktura obyvatel dané lokality? Jaké jsou klíčové sociální charakteristiky obyvatel dané lokality? Jaké zdroje pro určení sociálních charakteristik jsou k dispozici? Jaké informace jsou nedostupné? Jaké skupiny obyvatel se v lokalitě jeví jako klíčové z hlediska potřeby zajištění pomoci?

K určení základních rysů komunity lze využít několik cest, základem je vyjádření počtu osob a určení prostorových hranic. Zejména geografické určení může být velmi různorodé – od místního společenství, přes správní obvod (tedy nějakou administrativně určenou jednotku), ale i širší (např. již zmiňovaný mikroregion nebo svazek obcí). Geografické vymezení nám např. umožní lokalizovat příslušníky cílových skupin v rámci hranic komunity, sledovat existující fyzické bariéry, zjistit zda nevznikají disproporce mezi hranicemi komunity a kompetencemi veřejné správy apod.

Příklad cvičení 2 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Jaké jsou základní charakteristiky této lokality? Jaké bariéry lze v lokalitě identifikovat? Jakým způsobem je vymezena lokalita z hlediska procesu komunitního plánování sociálních služeb?

Pro určení základních rysů komunity lze přistoupit také skrze zaměření se na sociální problémy. Je pravděpodobné, že v komunitě existuje více sociálních problémů, přičemž některé z nich mohou být významné pro všechny členy komunity, část sociálních problémů je typická pouze pro některé cílové skupiny nebo subskupiny. Je nezbytné se obeznámit s tím, jak tyto sociální problémy chápou samotní členové komunity a jednotlivých cílových skupin. Kromě toho je také vhodné sledovat, zda a jak se k řešení těchto sociálních problémů dosud přistupovalo, jaké informace jsou dostupné, např. stanoviska odborníků, statistické údaje, dříve realizované výzkumy, zprávy v místním tisku apod.

Důležitým aspektem pochopení komunity je pochopení hodnot, ke kterým se její členové hlásí, ale také to, které skupiny či osoby jsou s těmito hodnotami v rozporu, jaký je vztah k těmto hodnotám ze strany příslušníků cílových skupin apod. Hodnotové orientace a preference členů komunity mohou např. ovlivnit jejich postoje k poskytování služeb nebo podílu příslušníků cílových skupin na rozhodování. S tím pak mohou bezprostředně souviset i diference a nesoulady mezi skupinami v komunitě, které mají odlišné historické zkušenosti a hodnotová východiska. Takto vzniká prostor pro nedorozumění, nepochopení a napětí mezi skupinami navzájem nebo cílovými skupinami a komunitou. Znevýhodnění a diskriminace cílových skupin nebo jednotlivců může mít kořeny v postojích komunity k osobám z hlediska jejich pohlaví, rasy, etnicity, sexuální orientace, věku nebo nějaké formy postižení, přičemž tyto postoje mají svoji dynamiku, tzn. mohou se proměňovat v čase.

Příklad cvičení 3 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Došlo v posledním roce v lokalitě k veřejným konfliktům? Jaký byl charakter těchto konfliktů? Kdo byli jejich aktéři? Jaká byla reakce na tyto konflikty v rámci komunity? Projevila se přítomnost konfliktů v procesu komunitního plánování sociálních služeb?

Čtvrtou oblastí porozumění komunitě je poznání její struktury, tedy rozpoznání ohnisek moci (koho lze považovat za formální a neformální leadery), způsob rozhodování o alokaci zdrojů (zda převažují místní zdroje nebo externí, jaké jsou investiční priority apod.) jakou podobu má vazba mezi místní politikou a oblastí sociálních služeb, jaká je existující struktura sociálních (případně zdravotních) služeb a zdroje financování (případně nepeněžní zdroje).

Příklad cvičení 4 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Jak je v dané lokalitě nastaven mechanismus financování sociálních služeb? Kdo jsou nejvýznamnější poskytovatelé sociálních služeb v lokalitě? Je pro danou lokalitu vytvořen strategický dokument pro rozvoj v oblasti sociálních služeb? Kdo jeho vytvoření inicioval? Kdo se na jeho tvorbě podílel?

Druhá rovina podle autorů Netting, Kettner, McMurtry (1993) spočívá v porozumění místnímu (komunitnímu) systému sociálních služeb,

to znamená, je třeba analyzovat tři podstatné aspekty komunity: (1) jakým cílovým skupinám jsou služby poskytovány, tzn. kdo je v komunitě stávajícím uživatelem sociálních služeb; (2) jaké jsou stávající formy pomoci; (3) zda existuje a jakou podobu má systém poskytování pomoci.

První aspekt se týká uživatele služeb, tedy jaký je dosud rozpoznáný charakter potřeb příslušníků těchto cílových skupin; jaké sociální problémy jsou pro různé cílové skupiny (všechny nebo některé z nich) společné; zda existují potřeby přesahující tyto cílové skupiny, vyjadřované příslušníky celé komunity.

Příklad cvičení 5 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Pro jaké skupiny uživatelů nebo ve vztahu k jakým obtížným životním situacím obyvatel lokality jsou sociální služby poskytovány? Jaké sociální služby jsou považovány za nedostačující nebo chybějící?

Druhý aspekt se týká poskytovatelů služeb, tedy zda se na poskytování pomoci podílí rodinní příslušníci a osoby, které jsou součástí přirozeného prostředí uživatele; zda jsou přítomni kvazi-formální poskytovatelé jako svépomocné skupiny, dobrovolnická sdružení apod.; jaká je struktura formálních poskytovatelů – neziskových organizací, komerčních subjektů a organizací zřizovaných státní správou a samosprávou. Kromě této základní deskripce je potřeba se zabývat otázkami:

- v jakém rozsahu jsou jednotlivé formy pomoci přítomny, tj. jaký je jejich podíl na celkové struktuře pomoci;
- jaké cílové skupiny jsou příjemce jednotlivých forem pomoci;
- jakými potřebami a případně sociálními problémy se tyto poskytovatelé zabývají apod.

Příklad cvičení 6 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Jaká je struktura sociálních služeb v dané lokalitě? Jakými formami jsou služby poskytovány (terénní, ambulantní, pobytové)? Jaký je podíl jednotlivých forem na celkovém rozsahu služeb? Jaké formy poskytování služeb jsou uplatňovány ve vztahu k různým skupinám obyvatel (stávajících či potenciálních uživatelů)? Podílí se na zajištění péče v lokalitě také neformální poskytovatelé pomoci (blízké osoby, asistenti péče apod.)? Komu je tato neformální (domácí) péče

poskytována? Existuje v dané lokalitě dobrovolnická činnost? Jakým způsobem je organizována?

Třetí aspekt se týká sledování podoby a intenzity vzájemných interakcí. Jedná se o charakteristiku managementu služeb v dané komunitě, tedy zda mezi jednotlivými typy poskytovatelů existují vazby, a to vazby mezi subjekty, které poskytují pomoc pro určitou cílovou skupinu nebo se podílejí na řešení sociálního problému. Kdo tyto vazby inicioval, proč vznikly, jak a k čemu jsou užívány.

Příklad cvičení 7 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Je poskytování sociálních služeb v dané lokalitě nějak koordinováno? Kdo tuto koordinaci zajišťuje? Jakou má podobu? Lze zaznamenat vzájemné vazby mezi jednotlivými poskytovateli? Za jakým účelem tyto vazby vznikají?

4. Znalosti a dovednosti sociálního pracovníka potřebné při posílení občanské participace

Dosavadní zkušenost s komunitním plánováním v našem prostředí naznačuje, že implementace této metody do praxe často naráží na omezenou účast aktérů, kteří mají v rozhodovacím procesu klíčovou roli, zejména uživatelů sociálních služeb nebo potenciálních uživatelů, tzn. zástupců občanů, kteří jsou na poskytování sociálních služeb z nějakého důvodu zainteresováni. Současná právní úprava v oblasti organizace a poskytování sociálních služeb v České republice, především Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách vymezuje uživatele jako spoluvůrce koncipování lokálního systému služeb. Explicitně je takto role uživatele vyjádřena mimo jiné v požadavku, aby místní plány rozvoje sociálních služeb byly na úrovni obce³⁴ vytvářeny za účasti osob, kterým jsou služby poskytovány, na úrovni krajů pak ve spolupráci se zástupci uživatelů. Naše národní legislativa (a v lepším případě také praxe) zdůrazněním významu participace uživatele na rozhodování kopíruje trend, který je v diskursu sociální práce ve vyspělých zemích patrný přibližně od poloviny 70. let 20. století. Znamená posun nejen

³⁴ Současná úprava Zákona neomezuje zpracování plánů pro obce konkrétního stupně, jinak řečeno plány mohou sestavovat obce na všech stupních veřejné správy.

v uvažování o roli klienta, ale také v diskusi o možnosti reálného naplnění změn.

Pojem „participace“ může pro různé osoby nabývat různých významů. V praxi je „participace“ poměrně běžně zaměňována za termín „zapojování“, případně jsou tato slova chápána jako synonymum. Adams (2008, s. 31) oba termíny odlišuje. Zapojování definuje jako širokou škálu aktivit, od jednorázových konzultací až po rovnocenné partnerství, jejichž prostřednictvím může uživatel získávat určitou kontrolu nad rozhodováním. Participaci pak Adams považuje za další fázi zapojování, kdy uživatelé mají podstatně větší prostor sehrávat aktivnější roli a mají více moci a prostředků ovlivňovat politiku a management služeb.³⁵

Pro sociálního pracovníka, který se pohybuje v procesu komunitního plánování, může jako užitečný nástroj reflexe naplnění principu participace občanů na rozhodování o podobě sociálních služeb sloužit model Sherry Arnsteinové (1969). Tento model, který zachycuje intenzitu účasti občanů na rozhodovacím procesu, je označován jako „žebřík“, který je sestaven z osmi příček: (1) manipulace; (2) terapie; (3) informování; (4) konzultování; (5) zapojení; (6) partnerství; (7) delegovaná pravomoc; (8) občanská kontrola. První dvě příčky – terapie a manipulace, jsou v tomto modelu považovány spíše za ne-participaci, kdy účast občanů na rozhodování má spíše podobu přivání do nejrůznějších orgánů vytvářených veřejnou správou za účelem legitimizace plánovaných opatření, popř. si zde občané mají možnost sdílet zkušenosti a navzájem poskytovat rady pro řešení obtížných situací. Další tři příčky – informování, konzultování a zapojení – jsou označeny jako tokenismus, tedy situaci, kdy zástupce určité skupiny na rozhodovacím procesu se stává symbolem své skupiny a participace je tak zdánlivě realizována. Účast tokenů je chápána jako důkaz funkčnosti integrace a rovných šancí i když jejich podíl na rozhodování představuje spíše ojedinělý případ. Za skutečnou participaci jsou pak považovány poslední tři příčky – partnerství, delegování pravomoci, občanská kontrola – tyto představují dosažení reálného občanského vlivu. Pravděpodobně se nebude jednat o plnou kontrolu chodu institucí, podstatné je, aby se deklarování kontroly navenek nelišilo od praxe.

³⁵ Kromě toho upozorňuje, že v souvislosti s rolí uživatele lze také zaznamenat pojem „veřejný závazek“ nebo „občanský závazek“, což lze popsat jako stav, kdy občané (uživatelé), profesionálové a politici jsou stabilně v interakci a společně diskutují problémy. Adams toto chápe jako ranější fázi zapojování.

Občanská kontrola předpokládá takový rozsah moci, který občanům garantuje i možnost spravovat, řídit nebo měnit programy a instituce nikoli z vnějšku, ale jako jejich součástí. Tento model vychází z dynamického pojetí participace, kdy se rozsah podílu občanů na rozhodování může v čase proměňovat v závislosti na rostoucím či klesajícím potenciálu občanů, ale také ve vztahu k řadě vnějších okolností, mezi které bezesporu patří schopnosti a dovednosti sociálního pracovníka podpořit a rozvíjet kapacitu občanů vstupovat do těchto rozhodovacích mechanismů.

Příklad cvičení 8 pro studenty praxe:

Promyslete následující otázky: Jakým způsobem v lokalitě probíhá rozhodování o podobě sociálních služeb? Jakým způsobem se občané dané lokality podílí nebo mohou podílet na rozhodování o sociálních službách? Kdo – jakým způsobem – jakou formou zprostředkovává občanům informace o sociálních službách? Kdo – jakým způsobem – jakou formou zprostředkovává občanům informace o možnostech a způsobech účasti na rozhodování o podobě sociálních služeb? Jaké existují překážky omezující občany v účasti na rozhodování o podobě sociálních služeb v lokalitě? Kdo se účastní procesu komunitního plánování? Co bylo/je impulsem pro vstup do tohoto procesu? S jakým záměrem se proces účastní?

Stimulace občanů, resp. uživatelů sociálních služeb účastnit se procesu rozhodování o podobě sociálních služeb náleží bezpochyby k těm nejtěžším úkolům sociálního pracovníka. Za současný trend lze považovat snahu o propojení obou aspektů výkonu profese komunitního sociálního pracovníka popsanych v předchozích kapitolách, tj. analýzu podmínek komunity a podporu participace občanů.

Brueggemann (2002, s. 150) podobně jako další autoři (Davis 2005; Nolan, Hanson, Grant, Keady 2007) považuje účast uživatelů služeb při výzkumech zaměřených na rozpoznání potřeb a zejména jejich dostatečnému porozumění za nezastupitelnou. Davis (2005) uvádí tři možné způsoby, jak se mohou na výzkumech podílet. První formou je konzultace, kdy jsou uživatelé nebo členové komunity přizváni jako experti ke konzultaci projektů nebo postupů zjišťování, které byly navrženy jinými osobami – teoretiky nebo lidmi z praxe. Konzultanti jsou osloveni, aby nabídli vlastní pohled na témata či priority, které budou předmětem zkoumání. Další formou je spolupráce, která má charakter aktivního partnerství

během všech fází procesu zkoumání, tzn. sestavení výzkumného plánu, sběr dat, analýzy, psaní zpráv, prezentace závěrů. Lidé z praxe, uživatelé i teoretici sociální práce se na těchto aktivitách podílejí společně. Třetí formou je plná kontrola ze strany uživatelů a členů komunity – iniciují výzkum, realizují sběr i analýzu dat, stejně jako prezentují svá zjištění.

5. Shrnutí a závěr

Z předchozích částí textu je patrné, že úspěšné zvládnutí role komunitního sociálního pracovníka klade vysoké nároky na profesní přípravu. Jako základní předpoklad lze stanovit schopnost pracovníka rozeznat charakter komunity, ve které má operovat, a typ komunitní práce, což určuje samotný profil role komunitního sociálního pracovníka. Jestliže se zaměříme na komunitní plánování, jako jeden z možných typů komunitní práce, potom kromě obecných dovedností očekávaných od komunitního sociálního pracovníka je třeba praktické vzdělávání zacílit na osvojení znalostí o procesu plánování, tzn. posloupnosti a obsahu jednotlivých etap. Z hlediska klíčových principů metody komunitního plánování je pro úspěšné zvládnutí role komunitního sociálního pracovníka podstatné rozvíjet schopnosti a dovednosti potřebné pro rozpoznání situace komunity a pro posilování participace občanů, resp. uživatelů na rozhodovacím procesu. Tyto schopnosti a dovednosti zároveň přispívají k posilování resilience samotných sociálních pracovníků v tomto náročném procesu.

V kontextu konceptu resilience je však třeba neopomenout, že také v oblasti komunitní sociální práce je potřebné rozvíjet potenciál pomáhajícího pracovníka pro hodnocení a reflexi limitů vlastní práce. Havrdová (1999, s. 32–33) rozlišuje tři základní druhy těchto limitů: (1) osobní limity pracovníka; (2) limity klientů; (3) systémové limity. V případě vlastních limitů, se v kontextu komunitního plánování může jednat např. o dostačující teoretickou vybavenost a osobní dispozici pracovníka k naplnění očekávané role nebo jeho schopnost reflexe vlastních hodnot a hodnot prostředí, ve kterém se pohybuje. Co se týká limitů klientů, je to především potenciál příslušníků dané komunity k artikulaci vlastních zájmů, potenciál pro sebe-organizování a intenzita úsilí o realizaci změny. Sociální pracovník by měl být schopen reflektovat bariéry, které limitují klienty v jejich účasti na rozhodovacím procesu, jako např. klienti s omezenými komunikačními dovednostmi (tzv. „tišší

klienti“), těžko dostupné cílové skupiny klientů (osaměle žijící, dlouhodobě vyloučení apod.), nemotivované skupiny klientů (často lidé s předchozí špatnou zkušeností s „oficiálními“ aktivitami) a v neposlední řadě klienti z kulturně odlišného prostředí. Systémové limity mohou být skutečně závažnou překážkou pro úspěšnou implementaci metody komunitního plánování do praxe. Přestože existují obecné procedurální postupy a principy této metody, komunitní plánování má v jednotlivých lokalitách jedinečný a neopakovatelný průběh. Ten mohou ovlivnit např. geografický a demografický charakter daného území, přístup k vedení procesu ze strany volených zástupců, tradice způsobu komunikace volených zástupců s veřejností, kvalita veřejné správy, ochota občanů k angažovanosti při řešení veřejných záležitostí, ale také změny právních předpisů nebo strategií resortního ministerstva. Sociální pracovník, který se angažuje v procesu komunitního plánování, by proto měl reflektovat, že zkušenosti z jiných lokalit jsou přenositelné jen omezeně. Naopak, komunitní sociální pracovník, stejně jako všichni další aktéři komunitního plánování se účastní „dobrodružství“, jehož výsledkem by mělo být vytvoření svým způsobem vždy jedinečného modelu vyjednávání o podobě sociálních služeb v dané lokalitě.

Seznam literatury:

- ADAMS, R. *Empowerment, Participation and Social Work*. Palgrave, Basingstoke a New York, 2008.
- ARNSTEIN, S. R. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 1969, vol. 35, no. 4, s. 261–224.
- BANKS, S. The concept of „community practice“. In: BANKS, S., BUTCHER, H., HENDERSON, J., ROBERTSON, J. (eds.). *Managing Community Practice: Principles, policies and programmes*. Bristol: The Policy Press, 2003, s. 9–22.
- BRUEGGEMANN, W. G. *The Practice of Macro Social Work*. Thomson Learning, Belmont, 2002.
- DAVIS, A. *Involving Service Users in Social Work Education and Research. A view from the UK*. Working Paper – přednáška, FSS MU, Katedra SPSP, Brno, 2005.
- GOJOVÁ, A. a kol. *Komunitní sociální práce*. Ostravská Univerzita, Ostrava, 2008.
- HADLEY, R., COOPER, M., DALE, P., STACEY, G. *A Community Social Worker's Handbook*. Tavistock, London, 1987.
- HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Slon, Praha, 1997.
- HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Osmium, Praha, 1999.
- KIRST-ASHMAN, K. K., HULL, G. H. *Generalist Practice with Organizations and Communities*. Books/Cole, Belmont, 2009.
- MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Portál, Praha, 2003.

- MUSIL, L. *Definice, smysl termínu a funkce „komunitní sociální práce“*. Studijní text pro kurs Praxe a supervize III-komunitní. Masarykova Univerzita, Brno, 1999.
- Metodiky pro komunitní plánování sociálních služeb*. Praha, MPSV, 2007.
- NETTING, F. E., KETTNER, P. M., MCMURTRY, S. L. *Social Work Macro Practice*. New York-London, Longman, 1993.
- NOLAN, M., HANSON, E., GRANT, G., KEADY, J. Introduction: What counts as knowledge, whose knowledge counts: Towards authentic participatory enquiry. In: NOLAN, M., HANSON, E., GRANT, G., KEADY. *User Participation in Health and Social Care Research. Voices, values and evaluation*. Open University Press, Berkshire, 2007, s. 113.
- POPPLE, K. *Analysing Community Work. Its Theory and Practice*. Open University Press, Buckingham – Philadelphia. 1996.
- Průvodce procesem komunitního plánování sociálních služeb*. Praha: MPSV, 2004.
- ROSECKÝ, D., ORINIÁKOVÁ, P. *Komunitní plánování sociálních služeb*. České Budějovice, Cpkp Jižní Čechy, 2005.
- WILLMONT, P. *Social Networks, Informal Care and Public Policy*. London, Policy Studies Institute, 1986.
- Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách.

SYSTEMICKÁ SEBEZKUŠENOST JAKO EXPRESE RESPEKTU, KRÁSY A UŽITKU

STANISLAVA ŠEVČÍKOVÁ

Motto: Mnoho lidí se domnívá, že přemýšlí, zatímco pouze přeskupují své předsudky.

William James

Úvod

Sociální pracovníci a pracovnice³⁶, stejně tak studenti sociální práce v teoretickém a praktickém vzdělávání a reflektování budoucí profese sociálních pracovníků, jsou ve svém každodenním reflexivním profesionálním počínání vystavováni mnoha podnětům, které je třeba adekvátně reflexivně zpracovávat, nejen z důvodu zkvalitňování vlastní práce s klienty (Salamon, 1994), ale také jako prevence syndromu vyhoření. V následujícím textu si kladu otázku, jak základní fundamenty systemického a narativního přístupu posilují resilienci studentů sociální práce. Budu diskutovat otázky, zda a jak dokážou studující sociální práce, resp. sociální pracovníci rozlišovat „realitu“ v kontextu vnímání vlastní životní situace klienta a následnou „interpretaci reality“ této životní situace? Jak od sebe rozlišit objektivně pozorovatelné a měřitelné (realitu prvního řádu) a hodnocení události, význam přiřkládaný dané události (realitu II. řádu) (Watzlawick, 1998, Watzlawick, Bavelasová, Jackson, 1999)? Všechny tyto dílčí stavební kameny konstruktivistického myšlení³⁷ umožňují studujícím sociální práce (ale pochopitelně obecně i všem pomáhajícím pracovníkům i všem lidem) lépe pracovat s klienty v kladení užitečně formulovaných otázek (srov. Kindl-Beilfuss, 2012),

³⁶ V následujícím textu budu používat jeden gender z důvodu časové úspory a pokusu uchránit čtenáře od únavného opakování obou genderů.

³⁷ Jen pro úplnost poznamenávám, že systemický a narativní přístup vychází z konstruktivismu a konstrukcionismu. Dá se říci, že pro účely tohoto textu je možné všechny pojmy pokládat za synonyma, byť ve skutečnosti mezi nimi panují rozdíly.

také lépe zvládat život, být nezdolnější vůči obtížným životním situacím, kterým je možné odvážně pohlédnout tváří v tvář, a „nelhat sami sobě“.

Úkolem studujících a sociálních pracovníků je přiblížit se úsilí o zaktovenější, v teorii a vlastní sebereflexi spočívající a neustále se rozvíjející práci s klienty. Podobně, studujícím i sociálním pracovníkům by mělo být vlastní reflektování vlastních předpokladů, v čemž jim velmi užitečně může napomoci systemický přístup a konstruktivistický a konstrukcionistický pohled na svět (Gergen, 2004, 2009; de Shazer, 2011; Ludewig, 2011). Jedním ze základních principů systemické sebezkušenosti je radikální reflexe všeho, co se pomáhající pracovník do té doby naučil o sobě, o druhých a o světě. Podle Stierlinga (Ludewig, 2011) je podstatou systemické terapie redukce komplexnosti při zachování komplexnosti.

Podle Ludewiga (2011) jsou podstatou systemické práce pojmy *respekt* (respekt k sobě, ke klientům, ke společnosti, ke společné práci), *krása* (krása spolupráce, hledání a umožňování vzniku nových a jedinečných rozhodnutí klientů) a *užitek* (užitek spolupráce, pracovník se řídí zásadou „buďte užiteční, nepomáhejte“). Tato zásada znamená, že pomáhající pracovníci nenaplnují své potřeby, ale snaží se být užiteční explicitně vyjádřené formě spolupráce s klientem, tedy klient by měl především vnímat užitečnost pracovníkovy pomoci – s jedinou výjimkou přebírání kontroly (viz dále). Podobně *Globální kvalifikační standardy vzdělávání v sociální práci* hovoří o nezbytnosti „rozeznání a rozpoznání důstojnosti, úcty a jedinečnosti lidských bytostí“ při vzdělávání v sociální práci (srov. Global, 2007 a Ševčíková, 2007)

Podle Gergena (2009), který je pokládán za zakladatele sociálního konstrukcionismu, tedy přesvědčení, že sociální svět konstruujeme, neboli tvoříme v lidských vztazích a v interpersonální komunikaci, člověk už není vnímán jako „Já“ uzavřené neprodyšně v těle a vymezujícím sebe sama oproti jiným bytostem (viz Leibnizova monadologie, srov. Mates, 1986), ale je spíše vztahem s druhými, zapojeným do sociálních kontextů, komunikujícím a reagujícím na projekty a identity druhých (Giddens, 1991; Buber, 1969).

Reflexe svých předpokladů a představ o světě může sociálním pracovníkům pomoci efektivněji pracovat s klienty i s celým rodinným systémem. Schlippe, Schweitzer (2001) uvádí případ rodiny se čtrnáctiletou dcerou, která každý večer spala uprostřed mezi oběma rodiči. Předcházející kontakty sociálních a jiných pracovníků s touto rodinou byly plny napětí, sociální pracovníci uvažovali dokonce o odebrání dívky z rodiny

z důvodu ohrožení mravní výchovy dětí. Až teprve uznání autorů toho, že tento způsob bytí rodiny pospolu je normální a legitimní způsob vyrovnání se s danou situací (otec trpěl nevyčlelitelnou nemocí a očekávalo se, že velmi brzo zemře) uklidnilo vnitřně rodinu natolik, že dívka asi po měsíci spolupráce s týmem sama řekla, že chce spát ve své posteli. Jako důvod dívka uváděla, že okraje obou postelí jsou příliš tvrdé. V tomto případě se ukázalo, že homeostáza systému³⁸ brání se změnám z okolí je mnohem silnější. Ve chvíli, kdy tlaky okolí pominuly, rodina mohla sama udělat to, co pociťovala za správné a vyvinout nové rituály vzájemné sounáležitosti.

Reflektování předpokladů sociálního pracovníka o sobě, druhých a světě, neustálé vyvažování vnímání potřeby pomoci a kontroly a reflexe těchto hranic je nutné pokládat za stěžejní kameny systemické a narativní práce s klientem, které se mohou stát cennými pro studující sociální práce a sociální pracovníky již v počátcích jejich identifikace s profesí a hledání své pracovní identity. Systemický přístup může být pokládán za součást dovedností umění posouzení vztahů mezi jednotlivými procesy pomáhání za cílem dosažení cílů podpory nejrůznějších intervencí do životní situace klientů tak jak o tom hovoří Globální kvalifikační standardy vzdělávání v sociální práci (Global, 2007; Ševčíková, 2007). Principy respektu, krásy a užitku mohou nejen být užitečnými vodítky při reflektování studujících sociální práce na praktických pracovištích vykonávající sociální práci, ale i v následné reflexi na supervizích a seminářích v rámci vzdělávání v sociální práci. Identifikace s oním neustálým reflektováním své pozice v procesu sociální intervence (Berg, 2013) a zpřítomňováním hodnot pomáhající spolupráce účinně působí na resilienci samotných budoucích sociálních pracovníků a napomáhá proti burn-out syndromu.

V následujících podkapitolách poukážu na klíčové aspekty systemického přístupu a konstruktivistického vnímání světa, které se mohou stát projektivními faktory budování osobní a profesní resilience studujících sociální práce.

³⁸ Homeostázou systému rozumím chování systému tak, aby se udržel soudržně ve stavu rovnováhy i za cenu vzniku problému. Zpětná vazba, která dává systému najevo, že není akceptovaný, jej posiluje v chování, které se systém snaží udržet v celku. Tento koncept však předpokládá, že někdo, zpravidla pomáhající pracovník, definuje „co je správné“, očekávané a co je současný (nouzový) stav.

Systemický přístup

Nejprve tedy stručně nastíním podstatu systemického přístupu a konstruktivistického myšlení. Systemický přístup je založen na tezi, že lidský svět se skládá ze systémů a tyto lidské systémy produkují řeč a významy (Schlippe, Schweitzer, 2001).³⁹ Je potřeba dosáhnout porozumění systému, a to komunikací uvnitř systému. Porozumění jedinci tedy systemický přístup odvozuje od pozorování rodiny, která je charakterizovatelná jako sociokulturní systém se všemi svými prvky (stabilita, hierarchie, moc a kontrola).

Realitu vnímá systemický přístup jako sociální konstrukt. Důraz se klade především na vzájemný vztah, interakci (Gergen, 2011). Poststrukturalismus, z něhož systemický přístup vychází, tvrdí, že „právě interakce lidí je tou činností, kterou je význam vytvářen“ (Shazer, s. 2). Čili význam komunikace a vzájemných interakcí je tvořen interakcemi, nikoli pojmenováním, které je až sekundárním aktem. Skutečnost, že sociální svět je chápán jako konstruován jazykem, znemožňuje nalezení a formulaci nějakých obecně platných zákonitostí. To znamená, že strukturalisté věří, že označení jevu je 1. vedoucí k podstatě jevu, 2. terapeutické, vede pojmenováním k uzdravení.

Problém v systemickém přístupu definuje problémový systém, který přichází za pomáhajícím pracovníkem. Tedy ne každý systém je problémový systém.

Systemický přístup je tedy přístupem, který se rozvinul z rodinné terapie, kdy se ukázala potřeba neparacovat pouze se samotným, klientem, ale zahrnout do pomáhající intervence celý rodinný systém. Klientem se tedy stal ne již jednotlivec, ale celý systém. Schlippe a Schweitzer (2001) uvádějí např. kazuistiku milánského Institutu rodinné terapie, kdy do práce se schizofrenní klientkou bylo nutné zahrnout i matku se synem, poněvadž bez spolupráce s celou rodinou nebylo možné zjistit, proč se klientka najednou zhoršovala. Až přítomnost obdivovaného bratra v komunikaci s matkou ukázala na možnost řešení potíží.

³⁹ Případné terapeutické či pomoc poskytující systémy jsou problémové systémy, tedy nepatří do všedního denního běhu. Terapeut se stává součástí systému a tedy i součástí problému, není to někdo „mimo“, ale je „uvnitř“. Je „umělcem rozhovoru“, dokáže vytvořit prostor a facilitovat rozhovor za účelem vyřešení problému. Klienti jsou tak vedeni k převzetí zodpovědnosti za svůj život, oni jsou experty na své vlastní problémy, terapeut jim pomáhá nahlédnout je z různých stran.

Rodinní terapeuté si všímali, že systém je homeostatický, udržuje rovnováhu a že v problémovém systému je to právě problém, který udržuje systém pohromadě (např. dítě s enurézou zachraňuje bortící se manželství rodičů, kteří se namísto vzájemných hádek starají o dítě a přemýšlí, jak mu nejlépe pomoci). Systemický přístup věnuje pozornost tomu, jakým způsobem klient konstruuje problém a své představy o sobě, druhých a světu. V současnosti se tyto směry označují také jako postmoderní, poněvadž je jim blízké paradigma, které respektuje autonomii více svébytných realit v sociální realitě. To prakticky znamená, že při zachování etických principů, terapeut či sociální pracovník respektuje přání klientů v rozhodnutích týkajících se jejich života a věří, že to, jak se rozhodují je to nejlepší, co je v danou chvíli možné. (Ludewig, 2011, Schlippe, Schweitzer, 2001, Dallos, Vetere, 2009).

Schlippe a Schweitzer (2001) pokládají za předchůdce rodinné terapie v 19. století americkou sociální pracovníci Zilpu Smithovou, která upozorňuje své kolegy, aby se nestarali pouze o jednotlivé klienty, ale také o jejich rodiny a rodinné vztahy. Cílem Zilpy Smithové v tehdejší době bylo pokud možno zachránit rodinu. Za předchůdce a inspirativní postavy a přístupy systemického přístupu je pokládán i Kurt Lewin a s jeho teorií pole a také Jacoba Morena, zakladatele psychodramatu. Ludewig (2011) se k oběma autorům připojuje s významnou skupinou pragmatické práce s rodinou (Bateson, Jackson, Riskin, Satirová, Haley, Watzlawick a další). Tato skupina se radikálním způsobem zasloužila o rozvoj pojetí tzv. „dvojné vazby“⁴⁰. Zajímavá je vědomá inspirace systemiky individuální psychologií Alfreda Adlera.

Za vlastní předchůdce systemické terapie je pokládána studie rodiny a „schizofrenogenních“ matek v Milánské škole týmu Mary Selvini Palazzoliové (Schlippe, Schweitzer, 2001). To je z hlediska genderové vyváženosti třeba pokládat za překonané, matka v rodinném systému přece neexistuje bez svého partnera a interakcí s ním. Je tedy z hlediska studie vlivů na vznik psychotických onemocnění třeba věnovat pozornost oběma partnerům, resp. celému rodinnému, a to i širšímu rodinnému systému. Systemičtí terapeuté pomalu získávali odvahu opouštět pevně

⁴⁰ Dítě dostává od rodičů dvojí sdělení: Verbální komunikací je sdělováno: „Ano, mám tě rád“, ale je to řečeno tónem, jemuž těžko uvěřit, mimika obličeje neodpovídá obsahu sdělení toho, že jsme rádi, že máme dítě, popř. je sdělení doprovázeno současným odsunutím dítěte z klína. Dítě poté zažije zkušenost, že pokusí-li se rodiče obejmout, přitulit, cokoli říci apod., získá vlastně pouze trest, jinými slovy: Jakákoli reakce vyvolá „trest“.

stanovené struktury sezení, jež byly původně orientovány psychodynamicky. Významnou osobností rodinné terapie je také Virginia Satirová (2005), která formulovala vlastní „model růstu“ rodiny.

Plivný model v rámci systemického přístupu je také zakázkový model Kurta Ludewiga (2011) z hamburské školy, a také krátká terapie Steve de Shazera zaměřená na řešení (Shazer, 2011). V českém kontextu je třeba zmínit Institut systemické zkušenosti Vratislava Strnada ISZ-MC (srov. Strnad, Hesoun, 2010) a G-I Ivana Úlehly, kteří patří mezi průkopníky systemické práce u nás.

Poslední směr rozvoje systemického přístupu je narativní terapie rozvinutá Michaelem Whitem (White, Epston, 1990, Payne, 2005). Narativní terapie je inspirovaná postmoderním myšlením a sociálním konstruktivismem (Berger, Luckmann, 1999). Předpokladem narativní terapie je, že pokud žitá realita lidí přestává odpovídat představám a příběhům, které si lidé nebo jejich blízcí sami o sobě vytvořili, pak si sami nebo s pomocí pomáhajícího pracovníka vytvoří nový příběh (analogie: upletou či ušijí nový kus oblečení), který jejich životnímu nastavení odpovídá lépe a také lépe, nezdolněji, jim umožní zvládat obtíže života. Např. dítě v dětském domově nebo v náhradní rodinné péči namísto aby budovalo své sebe-porozumění v tom, jak je hodno soucitu, protože nemá biologické rodiče, učí samo sebe vnímat jako šikovné dítě, které ochotně pomáhá druhým, umí vycítit jejich potřeby nebo mu dobře jde fotbal. Podobně jako systemický přístup respektuje vlastní realitu vnímání každého člena rodinného systému a současně se v problémovém systému a problémovém světě pokouší hledat střípky, zárodky nové, alternativní identity klienta, jinými slovy z toho materiálu, který klient má k dispozici se snaží vytvořit něco nového, užitečného, co bude klientovi více k užtku. Je možné uvést příklad, kdy vlastně klient pro sebe hledá nejhodnější oděni, nejen které bude funkční a ochrání člověka před zimou, ale které bude plnit i jiné funkce, např. estetickou, či bude zdůrazňovat některé přednosti svého nositele a naopak nelichotivé části ustoupí. Vždy je však kritériem, aby zvolený oděv „sedl lépe“ než původní, který je nefunkční a s kterým přišel klient za sociálním pracovníkem či rodinným terapeutem. Můžeme také uvést příklad hledání nového úhlu ve vnímání příběhu, např. nová reflektovaná identita dospívajícího či dospělého člověka zneužívaného v dětství nemusí začínat okamžikem narození, ale okamžikem, kdy dítě po prožitých útrapách přišlo do nové milující rodiny.

Systemické směry se hlásí k teorii sociálního konstruktivismu. Ten můžeme zjednodušeně popsat společně s Paulem Watzlawickem (1998) na příkladu rozlišení dvou druhů realit. Jednak hovoříme o realitě prvního řádu, tedy realitě objektivního světa a objektivních skutečností, nejčastěji těch, které jdou nějakým způsobem kvantifikovat a měřit (rozměry pokoje, venkovní či vnitřní teplota apod.), a tato kvantifikace je replikovatelná. Poté je možné rozlišit realitu druhého řádu, to je především sociální realita, která v sobě zahrnuje významy, které pro nás jednotlivé skutečnosti mají. Tyto jednotlivé skutečnosti jsou popsány v jazyce a v radikálním významu tohoto slova je možné říci, že co nebylo pojmenováno a vysloveno – neexistuje. Např. teplota pokoje je 22 stupňů (realita prvního řádu), ale různí lidé teplotu v pokoji vnímají různě, podle svého momentálního individuálního nastavení (teplo, zima, normální teplota, nevnímají teplotu vůbec – realita druhého řádu). Podobně Hájek (2012) konstatuje realitu rodinného poradce, že pokud dva partneři si dohodnou schůzku a vyprávějí příběh svého vztahu a poradce by nevěděl, že jde o partnery, možná by tuto realitu ani nedovedl identifikovat, tak rozdílný obraz vztahu by každý z partnerů podal.

Podle Kennetha Gergena (2009) ani člověk není nějakým faktem, realitou, ale je sám vlastně také sociální konstrukcí, pojmy „pravda“, „objektivita“, „rozum“ a „znalost“ se stávají relačními (vztahovými) – vždy se u člověka jedná o vztah k něčemu. Tyto pojmy jsou také obdařeny historickým kontextem a jsou také podmíněné. Gergen (2004) tvrdí, že to nepředstavuje nutnost přestat je používat (včetně pojmů „kreativita“, „intuice“, „pudy“, osobnostní předpoklady“, ale být si radikálně vědomi jejich historického kontextu a ztráty jakéhokoli nároku na objektivitu nebo plnou výpověď. Totéž je vyjádřeno v úsloví Steva de Shazera, že „hranice neexistují, hranice se dějí“.

Pojetí problému v systemickém přístupu

Problém v konstruktivistickém vnímání není definován skrze „příčiny“ (viz odlišný objektivistický pohled na svět). V tomto pojetí člověka a světa mnohdy není možné „odstranit příčiny“. Pohlížet optikou příčin a následků na složitější systémy dokonce může znamenat jejich zničení (např. slavný příklad zakladatele logoterapie a existenciální analýzy Viktora Frankla o starší dámě, která žádala doprovod po večerní přednášce domů. Přihlásil se mladý muž a následně se rozvinula diskuse z jakých

nevědomých motivů se mladý muž rozhodl ženě pomoci, zda šlo o projev oidipovského komplexu, touhu po moci či se chtěl ukázat v dobrém světle před účastníky přednášky. Mladý muž na konec pomoc doprovodit dámu odmítl a dáma šla domů sama (Frankl, 1994, 1997)).

Podle Ludewiga (2011) je problém negativní zkušenost s potřebou změny. Pokud se člověk marně pokouší o změnu, a namísto pozitivní odezvy okolí se setkává s větším odmítnutím či jinými projevy, pak raději i nevědomky zůstane u starého chování nebo upadne do psychotických projevů, které mu přinášejí alespoň péči personálů v nemocnici.

Úlehla (1999) také zmiňuje tzv. „princip držitele problému“, zjednodušeně řečeno – pokud klient má pro společnost přijatelné způsoby, které jsou pro něj problém, držitelem problému je klient a nastupuje kontrola; pokud má nepřijatelné způsoby, které jsou problémem pro pracovníka, držitelem problému je pracovník a ke slovu přichází kontrola⁴¹. Musil (2004) dodává, že ještě existuje situace, kdy způsoby jsou nepřijatelné pro klienta i pracovníka, držitelem problému jsou oba.

Práce s předpoklady v systemickém přístupu

Každý člověk si společně se svou minulostí nese důsledky svého individuálního a sociálního vývoje. Tyto se projevují v přesvědčeních, jak život a svět fungují, co je užitečné dělat, které jednání vede k úspěchu, jak uspokojovat své potřeby, které touhy a potřeby jsou nedovolené. Předpoklady vyjadřují skutečnost, jak člověk vnímá a interpretuje sebe, druhé a obecně svět okolo něj. Je zřejmé, že vnímání a předpoklady každého člověka jsou jedinečné a individuální (Schlippe, Schweitzer, 2001). Každý rodinný systém má také vlastní způsoby hovoření či mlčení o radostech, o problémech, vlastní způsoby vyrovnávání se s obtížnými situacemi (např. pasivita a ztrnutí v případě problému, útěk od problému, uzavření se do sebe), vlastní rituály a v neposlední řadě také vlastní tabu.

Odlíšné předpoklady o sobě, druhých a světu bude mít dítě z dětského domova, které si musí obtížně proslapat vlastní cestičku, odlišné předpoklady jediné dítě starších rodičů, jiné pak dítě z mnohočetné rodiny z vesnice. Podobně genderová struktura předpokladů úspěšnosti v životě a možností v životě bude odlišná u mužů i u žen (srov. Brown, Augusta-Scott, 2007).

⁴¹ Naskýtá se však otázka totalitních systémů – přijatelné způsoby pro majoritní společnost nebo pro společnost, která je u moci, se najednou velmi silně relativizují.

Cílem pomáhajících pracovníků je hledat a odkrývat tyto předpoklady a hledat v nich nové možnosti, rozšiřovat jejich spektrum, podněcovat k odvaze ke změně, hledat a podporovat nové originální řešení právě toho systému, mimo jiné také nezasahováním (viz dále nabízení pomoci a přebírání kontroly), důvěrou v to, že systém má všechny kompetence k tomu, aby nové způsoby jednání rozvinul.

Umění přerámování a systemický přístup

Pro pomáhající intervenci není příliš užitečné, abychom klienta nálepkovali (označovali) negativními vlastnostmi (Vodáčková, 2007). Vlastnosti jako líná /-ý, egoistická /-ý, skoupá /- ý na slovo, nesamostatná /-ý nemají příliš velký význam pro užitek pomáhající spolupráce a především pro zvládnání a řešení obtížné situace (Bartlett, 1970). Negativním označením protějšku komunikace touto vlastností bude znamenat, že druhý bude muset buď neustoupit ze své pozice, kterou vnímá jako oprávněnou nebo bude donucen ztratit tvář a to, co pokládá za správně a relevantní, naoko přiznat jako pochybení. Hledání pozitivních konotací na chování partnera komunikace může naopak i již zdánlivě nemožnou komunikaci někdy umožnit. Např. nesamostatný člověk může být vnímán jako někdo, kdo usiluje více o spolupráci s druhými, s nimiž se chce vydat na společnou cestu, nebo jako rozvážný člen, který nechce udělat zbytečně chybu.

Pomoc a kontrola v systemickém přístupu⁴²

Pomoc v běžném životě je mnohdy znamením náklonnosti, soucitu, intuitivnosti, ale i rozmyslu. Realitou a druhou stranou mince je, že pomáhající profese disponují i velkou dávkou moci nad svým pacientem, klientem, studujícím (rozhodnutí o diagnóze, zprávy a expertizy pro soudy, hodnocení studujících v rámci teoretického i praktického vzdělávání, známkování). Tyto profese mají oprávnění nejen „pomáhat“ druhým, ale také je i „kontrolovat“. Často se stane, že „pomáhání“ a „kontrola“ se zamění, že (v našem případě) sociální pracovník nereflektuje, ale kontro-

⁴² Tato část je podstatně přepracovanou verzí textu: ŠEVČÍKOVÁ, S. Pomoc a kontrola v terapeuticky pojaté sociální práci. In: JANEBOVÁ, R., KAPPL, M., SMUTEK, M. *Sociální práce mezi pomocí a kontrolou*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 122–130, 9 s. ISBN 978-80-7041-118-6.

luje nebo pomáhá (v systemickém pojetí, viz níže) (Úlehla, 1999; Strnad, Hesoun, 2010).

Přestože téma pomoci a kontroly je pro vztah sociálního pracovníka a klienta v mnoha ohledech klíčové, mnozí autoři standardních textů o sociální práci mu mnoho pozornosti nevěnují (Brieland, Costin, Atherton, 1975; Hanvey, Philpot, 1994; Thackeray, Farley, Skidmore, 1994; Doel, Shardlow, 2005), autoři se zaměřují především na to, aby sociálním pracovníkům (pomáhajícím profesionálům) poskytli základní znalosti o sociální práci a podporu a dovednosti o metodách, aby mohli plnit své poslání.

V českém kontextu se tématu pomoci a kontroly v sociální práci obecně věnuje Havrdová (1999, s. 79), která ve svých kompetencích „zasahovat a poskytovat služby“ píše, že sociální pracovník „poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly“. Pomoc poskytuje pracovník podle Havrdové dle předem dohodnutého scénáře o formě kontroly a o svém pojetí kontroly se blíže nezmiňuje.

Jordan (1990) zmiňuje fakt, že sociální pracovníci nemají v žádném případě takovou moc jako ostatní příslušníci pomáhajících profesí a komentuje dilema, že sociální pracovníci oscilují mezi póly pomáhat (chápat, komunikovat) nebo „úředničit“. Thompson (2000) upozorňuje na možnost nerefektovaného použití moci.

Moc pracovníka v pomáhající profesi

V kontextu diskuse o „pomoci“ a „kontrole“ není možné neanalyzovat pojem „moc“⁴³, bez uvědomnění si vlastní pozice a „moci“ sociálního pracovníka v pomáhajícím procesu, není možné adekvátně vnímat sebe a nahlížet na strategie klientů. Tyto strategie nejsou v mém příspěvku hodnoceny, nepokládám je ani za „dobré“ nebo „špatné“ – tato optika je objektivistickou optikou. Spíše je třeba snažit se vnímat tyto strategie jako součást klientova příběhu, jimiž si konstruuje a mění vlastní realitu.⁴⁴

⁴³ Se schválením zákona o sociálních službách v ČR č. 108/2006 Sb. profese sociální práce postoupila o krok dál v nutnosti práce na uznání profese v postmoderní společnosti. Podle Greenwooda (1965), respekt profese vyžaduje naplnění několika atributů: systematicky rozvíjená profesní teorie, autorita profese u ostatních povolání i v rámci vlastní komunity, rozpracovaný etický kodex a profesní kultura zahrnující možnost profesní komunity určovat podmínky pro vstup do profese a sankcionovat.

⁴⁴ Podobně je možné vnímat pojetí „pravdy“ a „lži“ v konstruktivistickém pojetí. Pro

Zajímavý příspěvek k problematice moci podala jedna z prvních žen filosofek, partnerka Martina Heideggera, autorka židovského původu H. Arendtová (1995), která rozpracovává Voltaira a Webera, kteří za moc pokládají prosazení vlastní vůle proti nebo na úkor ostatních. Základem moci je možnost něco přikázat a nejkrajnějším vyjádřením moci je násilí. Rozdíl mezi mocí a násilím spočívá podle P. d'Entrevese (Arendtová, 1995, s. 29) v tom, že „moc je určitý druh zmírněného násilí“. Konstatuje také, že moc vyžaduje, aby byl někdo ochoten ji poslouchat. Ve starověkém Římě podle Arendtové (1995) však spojení moc a příkaz nebo moc a poslušnost nebylo přítomno, poslušnost občanů byla podmíněna jejich předchozím souhlasem s tímto zákonem. To přímo koresponduje s naším tématem – pokládá se za dobré/pomáhající, přesvědčit klienta o tom, že dané převzetí kontroly sociálním pracovníkem či pracovnící je nutné a připravit ho na spolupráci. Moc je závislá také na skupině, se ztrátou skupiny či její součinnosti (nejen lokální, ale v našem případě profesní) moc upadá. Moc sama o sobě nepotřebuje nějaké zdůvodnění, opírá se sama o sebe, musí však být legitimní, aby ji v dnešní společnosti někdo uznal.

Moc je další téma, které není v klasických učebnicích sociální práce dosud velmi reflektováno (srov. Doel, Shardlow, 2005; Compton, Galloway, 1999)⁴⁵, v českém prostředí jde zřejmě o to, že autoři reflektující sociální práci hledají její oprávněné místo mezi společenskými vědami a nabízejí praktické návody pro konkrétní sociální práci. V západním

sociálního pracovníka je zbytečné a příliš zatěžující vnímat klienta jako někoho, kdo „lže, aby dosáhl svého cíle“. Tento specifický vztah k realitě je možné vnímat jako sebezpojetí klienta, který takto konstruuje svůj životní příběh, a to se všemi následky, které nesoulad s formálními institucemi i s lidmi při setkání face-to-face může mít. Klient je svobodný a odpovědný současně, je v jeho rozhodování, proč takto volí. Tato poznámka neslouží pro budoucí sociální pracovníky, kteří budou pracovat na oddělení výplaty dávek, aby se nechali oklamat „nepravdivými“, či „neaktuálními“ informacemi, spíše slouží k tomu, aby vnímali tento akt jako svědectví o tom, jaké strategie klient pokládá za „správné“ a vhodné“ pro danou situaci – pokládáme-li klienta za odborníka na vlastní život, který za daných okolností dělá, co vnímá jako to nejlepší.

⁴⁵ Reflektuje ji ale Wilding (1982), který rozlišuje moc ve tvoreni politiky, moc určovat problémy a potřeby v kontextu profese, moc rozdělovat zdroje, moc nad klienty a moc kontrolovat podmínky v pracovní oblasti. Moc je podle něj založena na spojenectví profesí se státní mocí, ať skrytě nebo otevřeně a také schopnost profesionálů zhotovovat expertízy pro státní orgány. Zmiňuje také skutečnost, že instituce sociálního státu mají exkluzivní postavení a tudíž i moc, s čímž by se dalo v českém kontextu polemizovat.

světě jde zřejmě o problém hledání nové tváře sociální práce po bouřlivých „partnerských“ 60. letech (Musil, 2004) a manažerialistických 80. letech 20. století

Payne (2006) hovoří o moci sociálního pracovníka v případech, kdy má (1) moc od státu (např. vykonávání sociálně právní ochrany, určení privilegií ve věznicích), (2) moc, kterou Musil (2004) označuje za přirozenou autoritu pracovníka, (3) profesionální znalosti a dovednosti, které mu moc zajišťují ze společenského řádu (např. vzdělání), (4) moc užívanou s klienty, tato moc je vyhodnocena jejich handicapu (tělesné postižení, rasa), (5) užívanou s jinými, tato moc je vyhodnocena sociálním řádem. Doel a Shardlow (2005) hovoří o mocenském paradigmatu v rámci antipresivního přístupu.

Payne (2006) vidí v kontextu diskuse moci v sociální práci problém autority (jakým způsobem působit na klienta terapeuticky, když zaměstnavatelé či státní agentury mají zájem kontrolovat a sociální pracovník by chtěl pomáhat), moci (zvláště v případech, kdy rozhodnutí autority – sociálního pracovníka – klienta poškozuje) a empowermentu (zmocnění klienta např. vzepřít se výše jmenované opresi, nátlaku). Tak se z problému stává vyvážený tvar, trojúhelník, v němž se sociální pracovník různým způsobem pohybuje.

Compton a Gallaway (1999) rozlišují mezi skutečností, moc sociálního pracovníka pochází od organizace nebo od klienta – sociální pracovník je vnímán jako obdařený mocí na základě svých dovedností, znalostí a zkušeností a v neposlední řadě, také svého postavení. Autoři hovoří o tom, že klient často vyhledává pracovníka proto, že tuto moc má. Laan (1998) hovoří o moci profesních organizací, o jejich vlivu na interpretaci toho, co se událo. Úlehla (1999) je přesvědčen o tom, že pracovník je často až „druhá instance“ v pomoci: Nejprve klient obvykle žádá o pomoc své blízké a posléze se obrací na sociálního pracovníka. Compton a Gallaway (1999) nepokládají moc sociálního pracovníka ani za negativní, ani za pozitivní – konstatují to jako fakt. Upozorňují však na skutečnost, že pokud je autorita popřena nebo nereflextována, pracovník ztratí schopnost užitečně pracovat s klientem. Thompson (2000, s. 129) zmiňuje i negativní následky užití intervence, které je dle názoru autorky možné dát i do souvislosti se špatným užitím moci, a to rozbití rodin, narušení sebepojetí klienta, vytváření závislosti, posílení stigmatu a diskriminaci.

Systemický koncept pomoci a kontroly aplikovaný do výuky sociální práce

Studující se již v počátcích reflexe svého úsilí „pomáhat“ druhým užitečně a reflexivně setkávají s vlastními předpoklady o sobě, druhých a světu (srov. Schlippe, Schweitzer, 2001). Studující reflektují své předpoklady především o lidech, kteří jsou buď na první pohled odlišní (ať vzhledem, původem, kulturním či jiným zázemím) anebo naopak jsou „podobní“. Studující reflektují, že tato „podoba“ je však iluzí, a učí se hledat drobné rozdíly s druhým člověkem a současně podobnost v jednom aspektu, důsledně odlišovat od odlišnosti v dalších aspektech. Reflexe předpokladů je užitečná pro nezdolnost studujících sociální práce především proto, že některým skupinám klientů může mít člověk tendenci více nabízet „pomoc“ a k některým přistupuje z pozice „kontroly“, a to bez vlastní sebereflexe (např. k lidem ze sociálně vyloučené komunity je možné přistupovat s předpokladem, že nechtějí pracovat a chtějí zneužívat sociální systém, aniž by studující reflektovali, že o rozhodnutí poskytnout či neposkytnout materiální službu rozhodují sociální pracovníci na základě komplexního posouzení životní situace a podle zákona).

Např. díky tomuto nereflekтованému využití předpokladů, že klient „nechce pracovat“ nebo „zneužívá dávky“, studující (pracovník) neposkytuje příležitosti k hledání nových cest v budoucnosti klienta, ale může se omezovat pouze na nejnужnější komunikaci a „přebírání kontroly“ a odpovědnosti za vztah, tedy je tím, kdo z pozice moci rozhoduje, co bude klient dělat, aniž by s tím klient souhlasil, pokládal aktivitu studujícího (pomáhajícího pracovníka) za vhodnou a užitečnou apod. Dalším typickým příkladem přebírání kontroly v pomáhajícím procesu je komunikace s handicapovanými. Pracovníci mohou opomíjet hlavního aktéra komunikace – handicapovaného – a hovořit spíše k doprovodu handicapovaného, ačkoli ti jsou vlastně průvodci, dobrovolníci či zaměstnanci handicapovaného, a na handicapovaného se v průběhu komunikace vůbec neobracet.

Studující se v rámci výuky snaží hledat cesty, jak přijmout druhého a odlišného člověka, hledají cesty, jak reflektovat své (mocensky) odlišné postavení v pomáhajícím vztahu, chtějí se učit zaměřovat více na skutečný užitek spolupráce a ne spíše na vlastní představy o tom, jak by měl život a jeho uspořádání světa druhého člověka vypadat, jinými slovy, učit se myslet v pomáhajícím vztahu více na druhého než na sebe,

současně však být tak profesionálně ukotven, aby jako pracovník zůstal v bezpečném prostoru a ten si dovedl v průběhu pomáhajícího procesu udržovat a obnovovat.

Další příležitostí posilování resilience při využití systemického konceptu ve výuce sociální práce, je zaměřování se na respekt k sobě a klientům, užitečnost spolupráce a její krásu (jak v čistotě použitých technik a přístupů, tak v čistotě reflektování svých předpokladů o sobě, druhých a světě) je jednou z klíčových aktivit, kdy studující sociální práce, ale i ostatních pomáhajících profesí, mohou pomalu objevovat nové stránky vnímání sebe, druhých a světa v respektujícím, užitečném a krásném pomáhajícím procesu sociální práce či jiné pomáhající profese. Toto zaměření umožňuje studujícím sociální práce více se posilovat v respektu k důstojnosti člověka, ať v osobě jich samých, kolegů a klientů, tak k lidem obecně. Posilování vnímání respektu k důstojnosti člověka je základním předpokladem nezdolnosti ve vytrvání v profesi, ale i v životě samém. Podobně je možné vnímat posilování nezdolnosti studujících sociální práce v konceptu „užitečnosti“ v reflektování toho, co je pro klienta nejprínosnější, jak mu pomáhající pracovník může být užitečnější, co je nejlepší pro explicitně formulovanou formu spolupráce. A v neposlední řadě je třeba nezapomenout na posilování resilience studentů sociální práce v konceptu „krásy“. Již Hugo od sv. Viktora ve stých teologických dílech poznává, že krása vede k Bohu, dokonce cesta od bytí ke kráse je pro Hugona následováníhodnou cestou (Karfíková, 1998). Pochopitelně ne krása finalizující v úskalí narcismu, člověk je vždy víc než jen viditelné, vždy je v něm obsaženo něco transcendentního. Analogicky tedy můžeme říci. Že krása vede k „otevření srdce“, usnadňuje cestu. Krása je ceněna i v pomáhajícím vztahu, kdy pracovník laskavě a s respektem pracuje s klientem, a hledá „krásnější“, „eleganternější“ řešení v pomáhající spolupráci. V internalizaci těchto principů i v jejich sebereflexi podporují studující sociální práce jako vyučující sociální práce, čímž je posilována jejich osobnostní i profesní nezdolnost.

Další technikou posilující nezdolnost studujících, je umění přerámování, která může být pokládána taktéž za velmi užitečný koncept, jež studujícím umožňuje hledat nové potenciály v práci se životním příběhem klienta. Studující se učí vnímat „negativní“ vlastnosti a danosti daného klienta či situace z mnoha jiných úhlů pohledu a aspektů tak, aby rozvíjeli nové možnosti hledání východiska klienta v rámci pomáhající spolupráce.

Studující se taktéž učí rozlišovat a reflektovat „nabízení spolupráce“ a „přebírání kontroly“, reflektují a odůvodňují si svůj vlastní pomáhající modus i jeho důsledky pro rozvoj další pomáhající spolupráce. Podpora resilience studujících sociální práce v reflexi svého přístupu „pomoci“ a „kontroly“ spočívá v tom, že si jasněji uvědomí, co v danou chvíli dělají a zda je to užitečné pomáhající spolupráci (viz výše uvedený příklad čtrnáctileté dcery, která spala v jedné posteli se svými rodiči).

Systemický koncept pomoci a kontroly aplikovaný do sociální práce

Ludewig (2011) rozlišuje osm způsobů profesionální spolupráce. V případě, že pomáhající pracovník reflektovaně usoudí, že může nabídnout spolupráci klientovi (není vázán oznamovací povinností, nevykonává sociálně právní ochranu, apod.), rozhoduje se mezi „vzděláváním“, „poradenstvím“, „doprovázením“ a „terapií“. V případě, že spolupráce není možná (např. z důvodu ohrožení zdraví a života sebe či jiných, např. svěřených) lidí, přechází pracovník ke kontrole, v níž rozlišujeme „vyjasňování“, „přesvědčování“, „dozor“, „opatrování“.

V profesionálním životě pomáhajících profesí se „pomoc“ stala cílem a smyslem pracovní aktivity či poslání. Podle Úlehly (1999) nebo Thompsona (2006) se pomáhá proto, aby se dosáhlo prospěchu, zdraví či pohody druhého, který pomoc potřebuje a/nebo ji vyhledá. Tato činnost je velmi náročná na osobnost pomáhajícího, a je proto nutné věnovat se i jemu, aby mohl opravdu pomáhat a ne v krajním případě škodit⁴⁶ (Schmidbauer, 2000). Nedostatečný odstup a sebe-reflexi pracovníka velmi dobře také vystihuje již v této kapitole zmiňované systemické pravidlo: „buďte užiteční, nepomáhejte“, to znamená – nejdříve zjistěte, s čím přichází klient (jakou má zakázku) a teprve potom mu s touto zakázkou pomáhejte, umožněte realizovat.

Striktní a úplné rozlišení pomoci a kontroly se objevuje v systemické teorii (srov. Schlippe, Schweitzer, 2001, Úlehla, 1999) jako zásadní. Úlehla rozlišuje pomoc a kontrolu již v kontextu socializace v dětství a dospělosti. V pomáhající profesi by mělo jít v případě pomoci o klientovu

⁴⁶ Schmidbauer hovoří o syndromu pomáhajících, kdy si pracovník vybírá pomáhající profesí, aby kompenzoval vnitřní (narcistní) potřeby, uspokojuje svou potřebu vztahů v nerovné pozici pomáhající – pomáhaný a těžko se přizpůsobuje „přirozeným“ symetrickým vztahům.

„žádost“ (např. manželé přichází za sociálním pracovníkem s tématem k spolupráci, např. nechceme už nadále na sebe v rodině křičet), tato „žádost“ se v pomáhajícím rozhovoru transformuje do „zakázky“ (co tu společně budeme dělat, abyste už nikdy nemuseli křičet – např. jak zvládat stres z toho, že partner ne vždy rozumí, co druhý potřebuje a chce, stres ze zaměstnání, obavy o budoucnost vztahu a rodiny. Obě strany se poté dohodnou, jakou službu bude pomáhající pracovník plnit a jakou zodpovědnost na sebe přebírá klient.

V případě kontroly jde podle Úlehly o jednostranný akt pracovníka, který se kvalifikovaně a reflektovaně rozhodl, že klient potřebuje kontrolu, a tak ji činí. Klient do tohoto procesu nemůže zasahovat. Hranice posuzování situace pracovníkem se liší (Musil, 2004). V případě např. sociálně-právní ochrany dětí nastupuje jako státem definovaný první zájem dítěte a i tady se pracovník snaží nejprve dojednat pomoc spíše než odebrat dítě a teprve pak navazovat vztahy s dotčeným rodičem. Tento koncept vyžaduje velkou profesionalitu, reflektivní posouzení pomáhajícího a především dovednost, podívat se na problém z několika úhlů. Pomoc je podle Úlehly (1999) již kvalitativně na vyšší úrovni – jde o spolupráci partnerů. Sociální pracovník by se neměl snažit mít (mocenskou či jinou) převahu nad klientem.

Úlehla (1999) připomíná, že po provedení kontroly bez domluvy s klientem následuje dlouhé řešení následků, i kdyby to mělo být umístění dítěte do náhradní péče. Navrhuje dojednat pomoc s klientem („dítě bude svěřeno do náhradní péče, ale je to z těch a těch důvodů a společně můžeme udělat maximum pro to, aby Vám bylo navráceno nazpět“) a poté ji realizovat. Podle schématu (Úlehla, 1999, s. 22) vyjdou oba způsoby časově téměř identicky a přitom ve druhém případě (dojednání pomoci – pomoc) má klient výrazně lepší pocit z partnerského vztahu s pracovníkem a je ochotný k další spolupráci, což v případě kontroly mnohdy k žádné spolupráci již ochoten ani schopen není.⁴⁷

Přesto je z výše uvedeného zřejmé, že převažující formou práce pracovníka by častěji měla být pomoc v intencích výše definovaného (dojednání pomoci – pomoc) a kontrola (jednorázové provedení akce měnící životní situaci klienta) by měla být používána jen v případech nezbytně

⁴⁷ Je třeba také připomenout, že pracovník nízkoprahového zařízení a pracovník pracující se specifickou skupinou bude mít rozdílné osobní i profesní hranice v názoru, kdy je třeba zasáhnout (Úlehla 1999; Musil, 2004).

nutných, kdy s klientem není možné o pomoci diskutovat, ať jde již o nevzdělaného, agresivního, mentálně postiženého nebo těžce nemocného člověka. Pracovník tím dává najevo důvěru ve schopnost klienta vyřešit nebo podílet se na řešení svého problému, který by měl jako problém identifikovat. Pracovník se také bude seberefektivně učit jak zacházet s mocí, kterou mocí svého úřadu má.

Podle Schlippeho a Schweitzera (2001) sociální práce je místem, kde se odehrává sociální kontrola.⁴⁸ Je skutečností, že sociální pracovníci dělají ve své práci rozhodnutí kontroly (Davies, 1985, in Hanvey, Philpot 1994)⁴⁹ Schlippe a Schweitzer (2001) rozlišují mezi dobrovolnými a nedobrovolnými klienty. Brandl-Nebehay a Russinger (1995) in Schlippe a Schweitzer (2001) rozlišují mezi dobrovolností a kontrolou, která se odehrává mezi psychosociálními a materiálními problémy klientů. Mezi tím se odehrává poradenství a výchova, služby a zabezpečení či péče.

Laan (1998) rozlišuje pomoc a kontrolu sociálních pracovníků vůči klientům, blíže se však nevěnuje otázce legitimacy volby té které možnosti. Hovoří o „uvážlivé pomoci“, kdy si má sociální pracovník „uvážít“ v jaké míře klientovi pomoc poskytne. O kontrole hovoří v kontextu kontrolovatelnosti chování pracovníka, které by nemělo být založeno pouze na subjektivním posouzení, ale také v souladu se zákony⁵⁰. Právě

⁴⁸ To potvrzuje i Musil (2004, s. 58), když uvádí příklad amerických sociálních pracovníků, kteří měli rozhodnout, zda klienti jsou schopni práce či nikoli. Někteří z nich dávali přednost mínění samotného žadatele, tedy i těžce postiženého hlubokou mentální retardací, který sám o sobě řekl, že je schopen práce (Schmidt, 1990 in Musil 2004)

⁴⁹ Tyto problémy řešili ve Švédsku v 90. letech 20. století, oblast sociálních služeb transformovala na kupujícího (zákazníka – včetně např. těžce psychiatrických pacientů nebo nezletilých odebraných dětí.) a dodavatele (poskytovatele služby – sociální pracovník). Problémem však bylo, že nebylo jasné, kdo je oním orgánem, který definuje problém a k němu odpovídající jednání. Nejasná situace v sociálních službách je pro Salamona (1994) přímo ukázková pro zakrývání mocenských pozic sociálních pracovníků (např. matka žádající o finanční pomoc může přijít o dítě, neboť sociální pracovník usoudí, že by se o ně lépe staral stát, resp. matka se o dítě stará špatně, protože nemá peníze; podobně i příklad drogově závislého, který namísto očekávané výměny stříkačky může být sankcionován za držení drog). Podle Salamona policisté jsou povinni oznámit zadrženému jeho práva, ale klient/potřebný vstupující do pracovny sociálního pracovníka netuší, že jeho žádost může být obrácena a on může přijít k úhoně (viz výše).

⁵⁰ V Holandsku se podle Laana (1998) evidentně potýkali se situací, kdy sociální pracovníci v dobrém úmyslu překračovali platnou legislativu za účelem maximální pomoci pro klienta.

soulad poskytované pomoci a práva je v Laanově (1998) knize velmi citelný a vychází z reálných kazuistik. Dále pojednává o „dialogu“ pracovníka v kontextu pomoci, ve smyslu, že jednání pracovníků je dialogické, usilující o porozumění klientovi. Klient má však právo rozhodnout se podle svého vědomí.⁵¹ Sociální pracovníci se podle Laana (1998) potýkají s předsudkem veřejnosti, kdy je na ně nahlíženo jako na „agenty sociální kontroly“, jejich příchod ke klientovi je spíše jeho ohrožením než nabídkou k dialogickému hledání pomoci v tíživé sociální situaci.

Musil (2004, s. 90nn) nazývá volbu „pomáhat“ nebo „kontrolovat“ dilematem „jednostrannost nebo symetrie ve vztahu s klientem“. To kromě dilematu pomáhat nebo kontrolovat či kdo je držitelem problému je důležitá také „přidělená“ a „přirozená“ autorita⁵² pracovníka, která mu umožňuje měnit klientovu situaci. Přidělenou autoritu definuje Musil v souladu s Yelajou (1971 in Musil 2004, s. 92) jako „klientem uznávanou moc pracovníka působit na klientovo chování“. Připomeňme, že přidělená autorita (Compton, Gallaway, 1999; Payne 2006) počítá i s variantou, kdy klient tuto autoritu z nejrůznějších důvodů neuznává, přesto pracovník tuto autoritu uplatňuje a musí ze zákona nebo z požadavků profesní organizace uplatňovat.

Přirozená autorita patří podle Musila mezi osobní kvality pracovníka, se kterými vystupuje před klienty (skrytě i otevřeně). Je to souhrn všeho, oč pracovník usiluje, poněvadž se mu tak lépe s klientem pracuje. Přichází věkem a zkušenostmi. Laan (1998) zdůrazňuje kongruenci a autenticitu pracovníka, která je podstatná pro jeho autoritu ke klientovi. Musil nevyklučuje variantu, že pracovník o přirozenou autoritu neusiluje, opírá se pouze o autoritu přidělenou. V takovém případě, můžeme říci,

⁵¹ Laan (1998) zmiňuje případ sociálního pracovníka, který odmítal požadovat po týrané ženě, aby opustila domácnost, s tím, že by jí vnucoval své představy. Je samozřejmé, že pro klienta je tato situace natolik zátěžová, že je vhodné nevnučovat mu vlastní řešení a svět hodnot, přesto cílená edukace o možnostech, které oběť má, je jistě na místě.

⁵² Autorita patří k pojmům, které v kontextu moci není možno opomenout. Autoritu rozlišuje Arendtová (1995) na příslušici úřadu a příslušici osobě. To je pro naše pojednání ne zcela dostačující. Bedrnová a Nový (2001) pokládají autoritu za „posun od objektivního zakotvení mocenského jednání... k subjektivnímu vnímání a hodnocení respektu, které je s mocenským jednáním spojen.“ Autoritu rozlišujeme na formální (instituce, hlava tradiční rodiny) a neformální (romský předák bez instituce). Nositel neformální autority vždy, nositel autority formální ne vždy, působí také silou své osobnosti. Bedrnová a Nový (2001) upozorňují na skutečnost, že autorita je oním prvkem, který zaručuje trvání moci a mocenského vztahu např. nadřízeného.

jde ale o alarmující situaci, kdy je pracovník ohrožen svou mocí nebo trpí syndromem vyhoření.

Pracovník může také svůj nedostatečný odstup ke klientovi a problému, který má řešit, ventilovat „konspirativním“ způsobem (Musil, 2004), kdy nezůstane nezávislým na klientovi a situaci, ale stane se „přívržencem“ klienta a pomáhá mu bojovat proti „zlému“ a „nepřejícímu“ okolí, popř. společnosti, a pokládat klienta za „oběť společnosti“. Radikální sociální práce (Payne, 2006) sice tuto možnost nevylučuje, ale je třeba velké prozíravosti a uměřenosti pracovníka, aby dokázal posoudit, zda požadavky klienta a požadavky prostředí jsou reálné – tedy vycházející z reality.⁵³

Musil (2004) také zmiňuje obrácenou situaci, kdy sociální pracovníci pokládají klienta za „viníka“ a také k němu tak přistupují. Tolerují jeho pro společnost v jiných případech neakceptovatelné jednání, aby zachovali svou koalici s ním. Musil (2004) upozorňuje na nebezpečí této pozice, kdy klient může získat převahu nad pracovníkem a pracovník může ztratit kontrolu nad svou situací. Reflektované užití těchto emotivních pohnutek rozhodně přispěje k větší profesionalizaci sociální práce jako oboru a sebereflexi pracovníka.

Závěr

Každodenním a nikdy nekončícím úkolem pomáhajících profesí je neustávání v reflektování vlastní pozice v pomáhající práci, ať je to práce učitele sociální práce, studující sociální práci či sociálních pracovníků. Toto reflektování je nezbytné především v situacích, kdy tito nabízejí spolupráci nebo přebírají kontrolu (jak to uděláme, abych mohl pracovníci OSPOD říci, že můžete mít u sebe své děti, srov. Berg, 2013). Reflektování doprovází vlastní legitimizace přístupu a dovednost své jednání

⁵³ Je samozřejmě možné diskutovat, zda není dobré zavést „utopii“ na zem, zda to není povinností sociálního pracovníka „měnit prostředí“ násilně, tak aby bylo „spravedlivé“. Zkušenosti z historie i Latinské Ameriky i dalších zemí tzv. třetího světa však ukazují, že obvykle tyto násilné metody vedou k pomoci na straně jedné a k nespravedlnostem na druhé straně. Zdá se, že ideální je zvolit nenásilné řešení Gándhího, ale je třeba si uvědomit, že kdyby se setkal s Hitlerovou, Stalinovou nebo Maovou mašinérií, asi by jeho revoluce osvobození Indie nebyla úspěšná. Dá se říci, že měl štěstí na protivníka, proti kterému bojoval, což mu jistě přejeme. Ale političtí vězni jiných, méně šťastných národů nám ukazují na to, že mnozí další tak šťastní v boji se silnějším a mocnějším tak úspěšní nebyli.

obhájit před kolegy, učiteli, vedením či supervizorem nebo i před laickou veřejností a především před klienty samotnými.

Konstruktivistický pohled na svět a systemický přístup je také užitečným vodítkem pro práci s ideály studentů sociální práce, kteří se možná dosud nesetkali (např. i vzhledem k sociální vrstvě, kde vyrůstali, abychom byli sociálně korektní) se situacemi, kdy budou pokládat za „mravně oprávněné“, „správné“ či snad „jediné východisko“, aby upravovali realitu podle situace, která se jim hodí (jinými slovy, aby nemluvili pravdu), dosud neměli příležitost (vzhledem k svému původu v převážně střední vrstvě) setkat se s problémy a tématy, která jsou inherentní jejich klientům. Podobně je možné uplatnit kritérium „nehodnocení“ na kulturní a jiné odlišnosti pracovníků a klientů sociálních služeb, tak jak o tom hovoří Globální kvalifikační standardy vzdělávání v sociální práci (Global, 2007, Ševčíková, 2007). Tím se ovšem blíží zakladatelům a zakladatelkám sociální práce, Jane Addams, nositelce Nobelovy ceny (Linn, 1935), která založením slavného centra Hull House v Chicagu zabránila tehdejšími sociálním nepokojům. Studující se svými ideály mohou připodobnit také zakladatelkám sociální práce na území bývalé rakousko-uherské monarchie. (Ševčíková, 2009), které jako dámy ze středních vrstev pocítovaly zodpovědnost, a pomáhaly lidem ze sociálně slabších vrstev nalézt místo v životě spojené s vlastní prací a pokud možno samostatnou existencí.

Systemický přístup pokládá klienta za „experta na vlastní život“, tedy za někoho, „kdo nejlépe ví, co je pro něj dobré“, za toho, kdo „tvoří a interpretuje svůj příběh“ (Gergen, 2012) bez ohledu na to, jaký postoj k jeho volbě zaujímá sociální pracovník, který se ne v modu pomoci, ale v modu kontroly (sloužím zájmům života a dětí) pokládá za „služebníka“ a za „experta na pomáhající proces“. V tomto pohledu na sebe, druhé a svět není místo na „hodnocení“, které je častým důvodem pro syndrom vyhoření – klienti prostě nejsou nemorální či špatní, oni „jsou“, ať se nám to líbí nebo ne. Konstruktivismus a systemický přístup umožňuje a učí studující sociální práce a sociální pracovníky nehodnocení klientů, ale klade důraz na vlastní sebereflexi sebe a svých pozic v pomáhajícím procesu. Studenti sociální práce tak věnují více pozornosti tomu, zda to, co klientům nabízí, splňuje pravidla respektu, krásy a užitku. Můžeme to pokládat za projektivní faktor směřující k osobní i profesní resilienci studujících sociální práce, budoucích sociálních pracovníků.

Pokusíme-li se dále aplikovat principy konstruktivismu a systemickeho přístupu do posilování osobní a profesní resilience studujících, např.

je možné se zaměřit na vnímání problému jako negativní zkušenosti s potřebou změny (Ludewig, 2011), pak celkové jednání klienta, který má potíže, můžeme vnímat jako tuto negativní zkušenost. K čemu lidé ze středních vrstev (za střední vrstvu pokládám i úředníci na úřadě práce či učitelku mateřské školy) nemuseli nikdy přistoupit, k tomu jsou klienti sociální práce často nuceni. Sociální pracovníci neznají jejich sociální realitu a není snadné se do ní adekvátně vcítit, mohou ale vnímat, že je v daném místě potíže, a na tu se ve spolupráci s klientem zaměřit.

Podobně je pro posilování nezdolnosti studentů sociální práce užitečné reflektování vlastních předpokladů o sobě a své roli v pomáhajícím procesu, o klientovi a o světě. Důraz na Ludewigovo (2011) „respekt, krása, užitek“ pomáhající spolupráce je každodenním úkolem nejen v praxi teoretického a praktického vzdělávání v sociální práci, ale i samotné sociální práce jako takové. Sociální pracovníci si uvědomují, že společně s klientem konstruují novou realitu, která se stává začátkem nové identity a nového vnímání sebe, druhých a světa klienta, ale i sociálního pracovníka, který je kontaktem s klientem „dotčen“. Došlo k vzájemnému obohacení, konstrukci nové lidské i profesionální reality sociálního pracovníka, který se neustále pohybuje v dimenzi kontinuálního učení a (sebe)reflexe. Snaha o etické jednání a dodržování tzv. zlatého pravidla, by snad mohla být cestou tolerantního a respektující soužití pomáhajících profesionálů, sociálních pracovníků a jejich klientů ve vzájemných interakcích.

Seznam literatury:

- ARENDOVÁ, H. *O násilí*. Praha: OIKOYMENH, 1995.
- BARTLETT, H. *The common base of social work practice*. Washington: National Association of Social Workers, 1970.
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001.
- BERG, I. K. *Posílení rodiny. Základy krátké terapie zaměřené na řešení*. Praha: Portál, 2013.
- BERGER, T., LUCKMANN, N. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999.
- BRIELAND, D., COSTIN, L. B., ATHERTON, CH. R. *Contemporary Social Work: An Introduction to Social Work and Social Welfare*. New York, St. Luis, San Francisco, Auckland, Düsseldorf etc.: McGraw-Hill Book Company, 1975.
- BROWN, C., AUGUSTA-SCOTT, T. *Narrative therapy. Making meaning, making lives*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.
- BUBER, M. *Já a Ty*. Praha: Vyšehrad, 1969.

- COMPTON, B. R., GALAWAY, B. (eds.). *Social Work Processes*. Brooks: Cole Publishing Company, 1999.
- DALLOS, R., VETERE, A. *Systemic Therapy and Attachment Narratives*. London: New York: Routledge, 2009.
- DOEL, M., SHARDLOW, S. M. *Modern Social Work Practice*. Aldershot: Ashgate, 2005.
- FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta, 1994.
- FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1997.
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- GERGEN, M. M. and K. J. *Playing with purpose. Adventures in performative social science*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012.
- GERGEN, K. J. Die ‚Oldstream‘ – Psychologie wird verschwinden wie die Dinosaurier! In: *Forum Qualitative Social Research / Sozialforschung*, vol. 5, no. 3, Art. 27, 2004, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/553/1196#zi [on line] [10/2/2014]
- GERGEN, K. *An Invitation to Social Construction*. London. Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2009.
- Global Qualifying Standards for Social Work Education*. Supplement časopisu *International Social Work*, 2007.
- HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2012.
- HANVEY, Ch., PHILPOT, T. *Practising Social Work*. London, New York: Routledge, 1994.
- JORDAN, B. *Invitation to Social Work*. Cambridge: Blackwell, 1990.
- KARFÍKOVÁ, L. *De esse ad pulchrum esse. Schönheit in der Theologie Hugos von St. Viktor*. Brepols: Turnhout 1998.
- KINDL-BEILFUSS, C. *Umění ptát se v koučování, poradenství a systemické terapii*. Praha: Portál, 2012.
- LAAN, G. Van der. *Otázky legitimizace sociální práce*. Ostrava, Boskovice: Albert, ZSF, 1998.
- LINN, J. W. *Jane Addams. A biography*. Illinois: University of Illinois Press, 1935
- LUDEWIG, K. *Základy systemické terapie*. Praha: Grada, 2011.
- MATES, B. B. *The Philosophy of Leibniz : Metaphysics and Language: Metaphysics and Language*. Oxford, New York, Toronto: Oxford University Press, 1986.
- MUSIL, L. *Ráda bych vám pomohla, ale...* Brno: Marek Zeman, 2004.
- PAYNE, M. *Narrative Therapy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2005.
- PAYNE, M. *What is Professional Social Work?* Bristol: BASW Policy Press, 2006.
- SALAMON, E. Kdo je zákazníkem sociálních služeb? In: *Human Systems: The Journal of systemic Consultation & Management*. vol. 5, 1994, 305–318.
- SATIROVÁ, V. *Model růstu: Za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta, 2005.
- SHAZER, S. de. *Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál, 2011.
- SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000.
- SCHLIPPE, A, von; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2001.
- STRNAD, V., HESOUN, J. (původní zpracování Úlehla, I.) *Studijní materiály výcviku Cestou systemických terapií*. Praha: ISZ-MC, 2010.

- ŠEVČÍKOVÁ, S. Mezinárodní a český kontext Globálních kvalifikačních standardů vzdělávání v sociální práci vydaných IFSW a IASSW. *Sociální práce/Sociálna práca* 6 (4), 2007, s. 49–54.
- ŠEVČÍKOVÁ, S. Pomoc a kontrola v terapeuticky pojaté sociální práci. In: JANEBOVÁ, R., KAPPL, M., SMUTEK, M. *Sociální práce mezi pomocí a kontrolou*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. s. 122130, ISBN 978-80-7041-118-6.
- ŠEVČÍKOVÁ, S. Zodpovědnost za budoucnost učící se organizace Vesna jako hlavní motor působení v sociální sféře. *Sociální práce/ Sociálna práca*, Brno: ASVSP, 2009, roč. 9, č. 3, s. 103–113. ISSN 1213-6204.
- THACKERAY, M. G., FARLEY, O. W., SKIDMORE R. A. *Introduction to Social Work*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- THOMSON, N. *Understanding social work practice*. Houndmills, London: Macmillan Press, 2000.
- ŮLEHLA, I. *Umění pomáhat*. Praha: Slon, 1999.
- VODÁČKOVÁ, D. a kol. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2007.
- WHITE, M., EPSTON, D. *Narrative means to therapeutic ends*. New York, London: Norton, 1990.
- WATZLAWICK, P. *Jak skutečná je skutečnost?: mylné představy, klamání, porozumění*. Hradec Králové: Konfrontace, 1998.
- WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999.
- WILDING, P. *Professional Power and Social Welfare*. London, Boston, Henley: Routledge & Kegan Paul, 1982.

VYUŽITÍ PRVKŮ NA SILNÉ STRÁNKY ORIENTOVANÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE A SYSTEMICKÉHO PŘÍSTUPU PŘI PŘÍPRAVĚ BUDOUČÍCH SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

ZDEŇKA DOHNALOVÁ

*„Život je jako příboj na moři.
Když chytneš příliv, ke štěstí tě žene,
zmeškáš-li ho, tvá bídná plavba bude
jen plná nástrah a ty ztroskotáš.
My jsme teď právě na vrcholu vlny
a můžem buďto využít ten proud,
či padnout ke dnu.“*

William Shakespeare: Julius Caesar (Přeložil Jiří Josek)

Úvod

Cílem následujícího příspěvku je prezentace zkušeností autorky s využitím prvků na silné stránky orientované sociální práce a systemického přístupu při přípravě budoucích sociálních pracovníků.⁵⁴ Tyto zkušenosti jsou přitom komparovány s teoretickými kořeny, přičemž klíčovým záměrem je přinést možnou inspiraci či náměty k přemýšlení všem, kteří profesionálně doprovázejí studenty na supervizích, na nelehké vycházce, mnohdy i na náročné túře, po jejich povinných praxích.

S ohledem na poslání této publikace se zaměřím na cesty vedoucí mě i studenty k posílení resilience, psychické odolnosti, kterou chápu v souladu s Croos-Müller (2013) mimo jiné jako schopnost zvládat krize. Stejná autorka (2013, s. 7) dále píše: *„Psychicky odolní lidé mají dostatečnou sebedůvěru, jsou soucitní, optimističtí a považují se za šťastné“*. A právě tyto aspekty osobnosti jsou klíčové v pomáhajících profesích,

⁵⁴ Převážně mužský rod budu používat v textu z důvodu lepší přehlednosti, přestože mám samozřejmě na mysli i ženy. Tato poznámka se týká rovněž použití termínů student, supervizor, pedagog, klient atp.

a proto je třeba podle mého názoru vést studenty k uvědomění si a rozvoji silných a pozitivních stránek jich samých. Pozitivní myšlení je nutno chápat, nikoliv jako diktát dobré nálady, nuceného a povrchního optimismu nebo vyhýbání se náročným situacím a popírání negativních zážitků, ale v širším pojetí pozitivní psychologie ve smyslu zvyšování osobní pohody a spokojenosti, pozitivní komunikace, smysluplnosti práce, úspěšného výkonu, dobrých mezilidských vztahů, orientace na dobré věci v životě, otevření se pozitivní interpretaci událostí (Slezáčková, 2013).

Ráda bych čtenářům představila vlastní způsob práce se studenty kurzu Odborná praxe a supervize II., případová sociální práce (dále jen jako Praxe a supervize II.), který vedu na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity (dále jen jako FSS MU) na Katedře sociální politiky a sociální práce (dále jen jako katedra). Studenti bakalářského studijního programu během svého průchodu studiem povinně vykonávají praxi v celkovém rozsahu 416 hodin ve třech semestrech akademického roku a souběžně navštěvují supervizní semináře ve specificky zaměřených kurzech Odborná praxe a supervize (I., II., III.).

Nejprve stručně popíši základní teze na silné stránky orientované sociální práce a systemiky, dvou přístupů, které ve své práci vědomě využívám, poté čtenáře seznámím s pojetím praxí a supervizí na katedře a podrobněji jim přiblížím filozofii a obsahové zaměření kurzu Praxe a supervize II. Zamyslím se rovněž nad svým postavením supervizorky odborných praxí a zároveň vysokoškolské pedagožky, s níž se studenti setkávají nejen během supervizí, ale i jiných kurzů. Tato dvojrole podle mého názoru může do procesu supervize významně zasahovat. Dále bude následovat stručné přiblížení dvou konkrétních postupů, které realizuji v kurzu Praxe a supervize II., a to postup při hledání možností řešení problematické situace na supervizi a stanovování cílů praxe, kde využívám zejména techniku škálování a práci se zdroji. V závěru vyvozuji doporučení a přináším náměty k přemýšlení pro ostatní supervizory působící v oblasti vysokoškolského a vyššího odborného školství.

Na silné stránky orientovaná sociální práce a systemický přístup při přípravě budoucích sociálních pracovníků

Níže v textu se budu podrobněji vracet ke konkrétním prvkům vycházejícím z na silné stránky orientované sociální práce a systemického přístupu, které eklekticky aplikuji nejen na supervizích skupinových, ale také individuálních. Nyní proto považuji za užitečné stručně představit základní teze obou přístupů a pokusím se naznačit, jak na sebe oba směry navazují.

Na silné stránky orientovaná sociální práce. „Strengths-based Approach“.

V odborné literatuře se v kontextu na silné stránky orientované sociální práce setkáváme s analogickými pojmy, např. „Positive Social Work“ (Adams, Sheard, 2013). Termín pozitivně orientovaná sociální práce není v českém prostředí příliš znám, což dokazuje například Encyklopedie sociální práce (Matoušek a kol., 2013), v níž explicitní vymezení tohoto směru absentuje.⁵⁵ Do češtiny nejméně přeloženým výrazem by bylo pravděpodobně „na pozitiva orientovaná sociální práce“, jedná se ovšem pro laickou, ale i odbornou veřejnost zavádějící termín, neboť klíčovým posláním sociální práce je pomoci klientům (ať už jednotlivcům, skupinám či komunitám) nalézat možnosti řešení jejich obtížné životní situace; tedy těm, kteří jsou v životě konfrontováni s negativními aspekty života. V centru pozornosti sociální práce stojí lidé stojící před problémy, které často nejsou schopni ošetřit pomocí vlastních zdrojů, případně zdrojů z jejich blízkého okolí. A sociální práce tyto problémy klientů samozřejmě nesmí přehlížet – naopak. Hammond (2010) upozorňuje, že „Strengths-based Approach“ nebagatelizuje problémy klientů, ale pracuje s nimi jinak než na deficit orientovaná sociální práce. Sociální pracovník pracuje se silnými stránkami a zdroji klienta. Stejně tak Payne (2005) uvádí, že k charakteristikám existenciální sociální práce patří i pozitivní orientace na zdravé a funkční, nikoliv na problémové. Osobnost klienta a jeho sociální vztahy jsou vnímány jako

⁵⁵ Na druhou stranu jsem v této publikaci (Matoušek a kol., 2013) nenalezla ani heslo explicitně věnované syndromu vyhoření.

klíčový prostředek řešení obtížné životní situace. Existenciální směry, i pozitivně orientovaná sociální práce, zdůrazňují hodnotu klienta; sociální pracovník je chápán jako partner spolupodílející se na hledání cest řešení.

Systemický přístup

Představit stručně druhý mnou využívaný přístup na supervizích odborných praxí – systemický – není vůbec snadné. Jak již název napovídá, nejedná se o izolovanou disciplínu, „*ale o široký proud filozofických východisek, teorií, metodik a praktických zkušeností, jejichž společným jmenovatelem je snaha po zjednodušení a současně důraz na celistvost věcí a jevů a na jejich souvislosti, a to současně v detailu i celku, rozložené i systémově*“ (Parma, 2006, s. 22). Aplikaci systemického přístupu považuji za vhodnou při přípravě budoucích sociálních pracovníků zejména pro jeho důraz na krátkodobost a efektivitu (Macek in Matoušek, 2001). Uvědomuji si, že počet supervizních setkání se studenty je omezen dobou trvání semestru, proto je nutné co nejlépe využít společný čas, který je nám na supervizích dán. Využívám proto zejména krátkou terapii zaměřenou na řešení (Solution Focused Brief Therapy, užívá se rovněž zkratka SFBT), její základní teze nyní krátce vyjmenuji (De Shazer, Dolan, 2011):

- Když to není rozbité, nespravuj to.
- Když to funguje, dělej toho víc.
- Když to nefunguje, dělej něco jiného.
- Malé kroky mohou vést k velkým změnám.
- Řešení se nutně nemusí vztahovat přímo k problému.
- Jazyk užívaný k vývoji řešení se odlišuje od jazyka, jímž se popisuje problém.
- K žádným problémům nedochází neustále, vždy existují výjimky, kterých lze využít.
- Budoucnost lze vytvářet i o ní vyjednávat.

Na této terapii oceňuji zejména pozitivní, kolegiální přístup zaměřený na řešení. Jedním z nejdůležitějších aspektů je totiž tento přístup a atmosféra, kterou terapeut (v mém případě supervizor) vytváří. „*Obecně platí, že terapeut je pozitivní, vyjadřuje respekt a naději. Všeobecně se pře-*

pokládá, že lidé v sobě mají velkou odolnost (resilienci), jíž dovedou využít k uskutečňování změn.“ (De Shazer, Dolan, 2011, s. 19).

Zaměření supervize odborných praxí

Nyní se zaměřím na takovou definici supervize, která se mi v kontextu supervize studentských praxí na FSS MU jeví jako nejvýstižnější a vysvětlím důvody. Jedna ze starších definic, jejíž autorkou je Robinsonová (1949 in Havrdová, 1999, s. 29), definuje supervizi v oblasti sociální práce jako „vzdělávací proces, v němž osoba vybavená určitými znalostmi a dovednostmi přijímá odpovědnost za výcvik osoby, která je vybavena méně“. Domnívám se, že právě tento expertní postoj supervizora se v supervizích praxí projevuje a je v souladu s koncepcí vysokoškolského studia. Přesto ovšem na supervizích usiluji o vytvoření kolegiální a nikoliv striktně hierarchické spolupráce se studenty a kladu důraz na vzájemnou kooperaci (De Shazer, Dolan a kol., 2011). Je rovněž třeba ohlídat si tendence k tzv. rodičovskému chování spojenému zejména s pedagogickou profesí, jež se dle Eise (1994) vyznačuje postojem „všude jsem byl, všechno znám“. Dvojnásobně se týká supervizorky a zároveň pedagožky se ještě budu věnovat níže.

Na druhou stranu považuji za potřebné, aby systém vzdělávání nabídl studentům informaci o tom, že supervize má – kromě vzdělávacího a kontrolního – aspektu i aspekt podpůrný a pomáhající, tzn. že na supervizi člověk v sociální práci nejen že musí (tak jako je pro studenty v rámci jejich průchodu studiem supervize povinná), ale také může, když sám vyhodnotí svoji potřebu.

Jako zástupci vzdělatelů v sociální práci tedy klademe s kolegy důraz mimo jiné na vzdělávací aspekt supervize. Např. v osnově kurzu Praxe a supervize II. jsou uvedena témata, kterým se v rámci jednotlivých supervizních seminářů věnujeme teoreticky (prostřednictvím krátké přednášky, či spíše předání podnětů k zamyšlení), ale i prakticky (např. formou různých cvičení, plnění úkolů atd.). Toto pojetí je v souladu s aktuálně revidovanými požadavky Minimálního standardu Asociace vzdělatelů v sociální práci (dále jen jako ASVSP), kde se píše: „*Výuka supervize probíhá jednak formou teoretického výkladu, jednak formou zkušenostního učení*“ (Minimální standard ASVSP Supervize, 2014, online).

Témata pro jednotlivé týdny supervizních seminářů (Sylabus kurzu Praxe a supervize II., jarní semestr 2014):

1. Supervize – vymezení základních pojmů. Supervizní kontrakt. Druhy supervize.
2. Osobnostní a profesní rozvoj. Motivace k sociální práci.⁵⁶
3. Eganův model a jeho fáze.
4. Bálintovské skupiny a supervize.
5. Verbální komunikace. Aktivní naslouchání a jeho techniky.
6. Neverbální komunikace a její složky.
7. Syndrom vyhoření v pomáhajících profesích a možnosti jeho prevence.
8. Etické problémy a dilemata v praxi.
9. Závěrečné hodnocení kurzu.

Kadushin (1976 in Havrdová, 1999) rovněž zdůrazňuje funkci „expresivně – podpůrnou“, která se zaměřuje na obnovu osobnosti sociálního pracovníka tím, že mu poskytuje emoční podporu a asistuje mu v různých zklamáních a nespokojenostech v zaměstnání. Z mojí pedagogické zkušenosti vyplývá poznatek, že studenti často od supervizora ve škole očekávají zplnomocnění k výkonu („věřím, že to dokážete“). Další formy emoční podpory si poskytují i studenti mezi sebou navzájem, mimo jiné tím, že mají ve skupině možnost sledovat výzvy, před něž jsou postaveni jejich spolužáci a často se ve svých tématech setkávají („nejsem v tom sám, kdo to prožívá jako já“). Funkci supervize praxí vidím i v možnosti studentů získat přehled o síti poskytovatelů sociálních služeb nejen v Brně, což jim mimo jiné umožňuje rozhodnout se o budoucím místě výkonu svých praxí. *„Důležitou a nezbytnou složkou se stává sdílení znalostí a zkušeností mezi pracovníky týmu navzájem, podpora týmové komunikace a spolupráce“* (Vávrová, 2012, s. 126).

Supervizi na katedře vnímám jako rozvojovou supervizi – zaměřuji se na podporu profesionálního růstu studentů. Havrdová (1999, s. 30) k tomu uvádí: *„Rozvojovou supervizi chápeme jako organizovanou příležitost k reflexi možností, jak jinak rozumět, jaké zaujímat postoje a jak*

⁵⁶ Cíle praxe, o nichž budu psát níže, se týkají zejména tohoto bodu, v jehož rámci studenty doprovázíme cestou osobního a profesního rozvoje a mluvíme o jejich motivaci k sociální práci.

jednat v situacích s klienty a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci.“

Na základě mojí zkušenosti supervizorky studentských praxí jsem přesvědčena, že to, co studenti od svých supervizorů ve škole očekávají, můžeme vyjádřit slovem doprovázení. Nikoliv to doprovázení vymezené Úlehlou (2005) jako spolupráci pracovníka s klientem, která začíná v situaci, kdy si klient přichází pro pomoc v souvislosti s těžkostí, kterou nelze změnit, ale jedná se dle mého názoru o doprovázení na cestě k tomu, aby se studenti stali profesionály ve svém oboru, sociálními pracovníky. V tomto bodě se domnívám, že se moje práce blíží koučování, které považují za profesionální doprovázení, podporování a podněcování klienta při vyjasňování, definování a dosahování jeho cílů. Uskutečňuje se prostřednictvím konzultační činnosti.⁵⁷

Pedagog nebo supervizor?

Na tomto místě bych se také ráda vyjádřila ke své dvojroli supervizora a pedagoga. Na FSS MU nepůsobím pouze jako supervizor, ale zároveň jako pedagog vyučující další kurzy. Provádím tedy supervizi uprostřed systému, kde zároveň dělám i něco jiného a studenti mě tedy znají i z jiných rolí. Někdy považuji za nezbytné toto téma na začátku naší supervizní spolupráce otevřeně pojmenovat, neboť to umožňuje včasné dohodnutí pravidel supervize. Upozorňuji studenty, že na supervizích se snažím co nejvíce oddělovat roli pedagoga a supervizora. Sama si kladu otázku, zda toto rozlišení rolí vnímají i moji studenti.⁵⁸ V roli pedagožky se zaměřuji převážně na vzdělávací a kontrolní aspekt supervize, v roli supervizorky kladu důraz na reflektování, práci s vlastními prožitky studentů. Kurzy Praxe a supervize jsou na katedře ukončovány zápočtem, který studenti obdrží na základě dopředu sjednaných kritérií (jedná se převážně o splnění zadaných písemných úkolů navazujících na výše vy-

⁵⁷ Za tuto poznámku děkuji lektorovi mého supervizního výcviku MUDr. Františku Matuškoví z HERMÉS Group Praha. Pod jeho vedením jsem v letech 2011–2014 absolvovala výcvik Systemická supervize a koučování I. a II. v celkovém rozsahu 500 hodin.

⁵⁸ Ostatně i oni jsou na praxi v nelehké roli, kdy si uvědomují, že nejsou ani „řadovými“ pracovníky, ani dobrovolníky, ale ani klienty. S tímto tématem na supervizích poměrně často pracujeme.

jmenovaná témata a aktivní účasti na individuálních a skupinových supervizích).

Uvedme si nyní jeden příklad. Jako pedagog (mimo jiné vyučující kurzu Filosofie a etika v sociální práci) např. studenty upozorním na skutečnost, že je podle mého názoru významný rozdíl mezi označeními tělesně postižený klient a klient s tělesným postižením. V prvním z příkladů degradujeme osobnost člověka pouze na jeho postižení (znak), ve druhém způsobu vyjádření pojmenováváme externě jednu z jeho mnoha charakteristik (Vybíral, 2005). Tento vstup občas zahajují upozorněním, že bude následovat pedagogické okénko. Je ovšem třeba ohlídat si, abych nedusila svými pedagogickými vsuvkami podnětnou a zaujatou diskusi, či osobní svědectví studenta.

Od pedagoga/supervizora na FSS MU je očekáváno dosažení stanovené kvalifikace (VŠ, supervizní výcvik), ale svoji roli samozřejmě hrají i jeho osobnostní předpoklady k výkonu profese. I v nově schváleném Minimálním standardu ASVSP Supervize (2014, online) je od supervizorů očekáváno, že „*umí navázat dobrý vztah se studujícími, vést je a podporovat jejich učení*“. Havrdová (Hajný in Havrdová, 2008, s. 83) připomíná, že jako „*každý vztah mezi lidmi tak i vztah v supervizi má svůj aspekt prostý lidských sympatií či nesympatií, zájmu o druhého, zvědavosti, obav, ostražitosti aj*“. Na supervizi je třeba vytvořit atmosféru pracovního spojení, což je jedna z podmínek efektivní společné práce. „*Naše životní dráha je formována lidmi, s nimiž se setkáváme, aniž bychom si jejich vliv a význam uvědomovali. Každý člověk je v podstatě jedinečnou a neopakovatelnou bytostí působící na ostatní v rámci interpersonálních vztahů a nechávající ostatní působit na sebe.*“ (Vávrová, 2012, s. 66). Stejná autorka (tamtéž) uvádí, že všichni lidé, s nimiž se v průběhu životní dráhy setkáváme, se větší či menší měrou podílejí nejen na formování našeho života, ale také na našem doprovázení.

Práce se studenty při hledání možností řešení jejich problémů

Jak jsem již uvedla výše, neznamená orientace na pozitivní aspekty života a silné stránky opomíjení nebo bagatelizaci problémů, s nimiž se studenti na svých praxích setkávají. Často je jejich představa o supervizi taková, že se jedná o prostor určený pouze k řešení problémů. Na výzvu k zahájení diskuse proto mnohdy začínají tvrzením „ale já žádný problém na praxi

nemám“. Mojí snahou je zprostředkování supervize nabízející kromě prostoru k otevření a zpracovávání problémů možnost sdílet a užít si se spolužáky a supervizorem svoje úspěchy a radosti. Někdy zase rozebíráme zážitky spadající do každodenní profesní zkušenosti sociálního pracovníka.

Nyní bych ráda stručně nastínila, jak supervizně pracuji v případě přednesení konkrétní problémové situace studentem na supervizním skupinovém semináři. V těchto případech usiluji o podněcení na řešení zaměřeného myšlení vycházejícího ze systemicky orientovaného přístupu. Rozhovor vnímám jako nástroj pomoci a mým úkolem je zajistit jeho strukturovanost, jinak řečeno doprovázím je strukturou rozhovoru. Pokud je problém přednesen ve skupině na vyzvání, realizuji individuální supervizi se studentem přinášejícím problém ve skupině a využívám přitom práci reflektujícího týmu, který je obeznámen se zakázkou studenta. Je tedy dopředu dohodnuto, co má kdo za úkol, včetně supervizorky. Potřebuji si totiž dojednat způsob svého angažmá v jeho životním příběhu. Podle mého názoru je nezbytné nejen problém pojmenovat, ale ujasnit si, jak souvisí se samotným studentem (nemůžeme donutit druhé, aby se změnili, můžeme měnit pouze sami sebe). Dále pracujeme na tématu. Dobrou zkušenost mám s kladením konstruktivních otázek, jež studentovi pomohou situaci uchopit jinak. Neptám se jej tedy pouze na to, jak o situaci přemýšlí, ale zejména na to, jak o ní ještě nepřemýšlel. Někteří z nich jsou totiž zvyklí o problému uvažovat pouze určitým způsobem, mnohdy je nezbytné hledat nové cesty řešení. Když některá ze strategií řešení nefunguje, snažím se je podnítit k tomu, ať zkusí něco jiného a společně možné alternativy probíráme. Kromě otázek na řešení kladu také „otázky na zhoršení“ – např. se ptám, jak by bylo možné záměrně problém vytvářet, udržovat, zhoršovat nebo zvětšit. Tyto otázky ukáží, jak jsou problémy aktivně vytvářeny a udržovány, a přitom se ozřejmí, čemu bychom se měli vyhnout, jestliže se chceme problému zbavit (Von Schlippe, Schweitzer, 2006). Prostřednictvím dalších otázek se zaměřuji rovněž na hledání zdrojů a silných stránek studenta, v nichž je ukryt potenciál potřebný pro vyřešení problému. Oporou k prozkoumávání je mi koncept Smékala (2007), který řadí potenciály mezi univerzální znaky osobnosti. Termín „potenciál“ či „potencialita“ vyjadřuje, že jde o předpoklady a příležitosti, které představují hranice rozvoje jednotlivých dispozic – motivů, rysů, schopností, podmínek. Podle G. V. Caprary (1999 in Smékal, 2007, s. 35) jde o:

- „osobnostní dispozice,
- lidskou způsobilost odolávat negativním vlivům, „sebeopravné tendence“;
- kvality pružnosti člověka,
- relační techniky, které se aktualizují v interakci se specifickými kvalitami situací,
- vlastnosti prostředí – výzvy, zdroje a příležitosti, které podporují osobní růst“.

Na závěr tohoto bloku setkání patří ukončování studentem, skupinou a supervizorkou.

Konzultace má tedy následující strukturu: otevření tématu, dojednání (co s tím budeme dělat), realizace a ukončování. Je rovněž třeba citlivě volit formu opuštění tématu řešeného jednotlivcem ve skupině. Osvědčuje se mi přímo se daného studenta zeptat, zda je již možné takto téma uzavřít poté, co měl on a ostatní členové skupiny prostor pro závěrečné slovo.

Cíle praxe

Jedním z úkolů, který provází studenty sociální práce na katedře ve všech semestrech průchodu jejich praxí je stanovování cílů praxe. Vedoucí supervizního semináře se studentem uzavírá dohodu o zaměření praxe, kde jsou cíle uvedeny a kterou vzájemně potvrzují a svým podpisem, respektive souhlasem se zněním cílů, se k dokumentu připojuje i inštruktor praxe z organizace.

Minimální standard vzdělávání ASVSP Supervize (2014, online) připomíná, že supervizor respektuje vzdělávací cíle školy a v jejich rámci vyjednává konkrétní cíle supervize se studujícími. Jsem si vědoma, že cíle praxe a cíle supervize mohou být rozdílné, nicméně se budu dále věnovat stanovování cílů praxe, neboť právě tyto cíle jsou stanoveny v sylabu kurzu jako jeden z povinných úkolů.

Cíle praxe na katedře jsou v souladu s hlavními cíli praxe na vysokých školách popisovanými Podlahovou (Podlahová a kol., 2012, s. 49):

- „spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy,
- uvést budoucího pracovníka do podmínek reálného pracovního, úředního, podnikového a firemního prostředí,

- *zacvičit v činnostech charakteristických pro výkon profese,*
- *položít základy profesní socializace a adaptace.“*

V sylabu kurzu Praxe a supervize II. se studenti o cílech praxe dozvědí následující:

„Dohoda o zaměření praxe: Po absolvování 1/3 praxe si student/ka určí dva učební cíle a kritéria, podle kterých pozná, jak byly cíle naplněny, a oboje (cíle i kritéria) uvede v dohodě o zaměření praxe. Třetím cílem je povinné trénování technik aktivního naslouchání (kritérii jsou používání otevřených a uzavřených otázek, zrcadlení pocitu a rezonance, parafráze, sumarizace, povzbuzení a ocenění v těch místech rozhovoru, kde je to vhodné a potřebné). Dohodu o zaměření praxe student/ka odevzdá do informačního systému do 12. března 2014 a vytištěnou (3x) ji přinese na další setkání (již s podpisem odpovědného pracovníka z pracoviště), kde ji podepíše vedoucí supervizní skupiny a student/ka. Jeden výtisk ponechá na pracovišti, jeden si ponechá a třetí je určen pro vedoucí supervizní skupiny.“ (Sylabus kurzu Praxe a supervize II., jarní semestr 2014).

Jedná se tedy o dojednání cílů praxe, které by byly v souladu se vzdělávacím záměrem katedry (respektive daného kurzu Praxe a supervize II.), a přitom se bude jednat o skutečné osobní cíle vytvořené studentem na základě jeho znalostí sebe sama a zkušeností, které má sám se sebou. Studenti jsou obeznámeni i s místem výkonu praxí, neboť se jedná o jejich druhý semestr na praxích a rovněž by už v daném semestru měli mít absolvovanou 1/3 praxe (z celkového počtu 104 hodin za jarní semestr). Toto dojednání probíhá jednak ve skupině, kdy mají studenti možnost využít podnětů reflektujícího týmu, a také individuálně v mezidobí mezi supervizními semináři, kdy studenti cíle praxe sepiší, nechají potvrdit svým instruktorem praxe a odevzdají na podpis vedoucímu supervizního semináře. Samozřejmě cíle stvrdí svým podpisem i oni sami.

Nyní popíší způsob, kterým prezentují zadání cílů praxe studentům na supervizním semináři a jak práce na stanovení cílů dále probíhá.

Inspirací pro zahájení zadání studentům mi poskytla přednáška křesťansky orientovaného psychiatra a pedagoga Jaroslava Maxmiliána Kašparů na konferenci psychosomatické medicíny, která je prezentována v knize Psychologie moudrosti a dobrého života od Jaro Křivohlavého (2009, s. 97). Autor zde uvádí, že Kašparů zahájil svůj příspěvek výzvou

pro účastníky: „*Jmenujte tři věci, které musí znát kapitán zaoceánské lodi, aby ji mohl úspěšně řídit.*“ Křivohlavý dále popisuje skutečnost, že při hledání odpovědi posluchači se ukázalo, že musí vědět, jak řídit loď, jejímž je kapitánem. Druhou jeho schopností by mělo být vědět, jak zacházet s lidmi, a to jak s posádkou, tak i s cestujícími, které na lodi cestují. Na třetí odpověď se dlouho čekalo, ale nakonec se našla. Ukázalo se, že by měl vědět, do kterého přístavu má doplout. „*Kdyby to nevěděl, jeho loď by mohla chaoticky bloudit po oceánech – jako loď Bludného Holanďana.*“ (Křivohlavý, 2009, s. 97).

Stejně tak já nechávám studenty hledat tři klíčové znalosti kapitánů zaoceánské lodi a společně hledáme paralely v jejich studentských praxích. Jaké tři klíčové znalosti potřebují oni, aby svoje praxe úspěšně absolvovali? Potřebují vlastně cíle praxe? Co je to cíl? K čemu jim mohou cíle praxe posloužit? Dále mluvíme o tom, co pro ně vlastně znamená určit si cíle praxe a k čemu jim tento postup může být užitečný. Proč vlastně na těchto cílech společně pracujeme? Nezapomenu na jednu studentku, která při plnění této aktivity přirovnala praxi sociální práci k moři a školu k souši. Odborná praxe pro ni symbolicky znamená plavbu na moři, ale prozatím v blízkosti břehu, tedy souše, kterou má k dispozici v případě nouze či potřeby. Mým záměrem je přinést studentům podněty k zamyšlení nad tím, jak může probíhat jejich systematická práce na vlastních tématech.

Studenti jsou rovněž seznámeni se základními kritérii pro formulaci cíle. Pro využití v kontextu stanovování cílů praxe jsem upravila kritéria z knihy *Systemická terapie a poradenství určená pro formulaci cílů týmů* (viz níže v této subkapitole). Z pohledu pozitivně orientované sociální práce oceňuji skutečnost, že daná pasáž je situována v kapitole s názvem *Orientace na cíl místo na problém*.

Kritéria pro formulaci cíle (von Schlippe, Schweitzer, 2006):

- pozitivní formulace, tedy: „Kam míříte?“ Namísto „Co už nemá být?“
- konkrétně a přesně definovat, tedy jasný zřetel: „Jak to bude přesně vypadat? Namísto „Méně x a více y.“
- smyslová vnímatelnost, poznatelnost zvenčí: „Podle čeho by supervizor, spolužák nebo instruktor praxe poznal, že bylo dosaženo cíle?“
- dosažitelnost vlastními prostředky: „Je dosaženo cíle v kompetenci studenta (odborné, osobní, popř. i finanční zdroje)?“

- citlivost vůči kontextu: „Odpovídá cíl kultury organizace praxe a výukovým cílům katedry?“

Domnívám se, že umění vhodně formulovat cíl je pro studenty využitelné nejen při tomto úkolu, ale i v praxi sociální práce, neboť např. v rámci přístupu orientovaného na úkoly je to právě sociální pracovník, kdo pomáhá klientovi určovat cíle, kterých chce dosáhnout ve snaze zlepšit svoji životní situaci. Navrátil (2001, s. 110) připomíná, že nejlepší cíl je takový, který si člověk zvolí sám. „*Lidé se cítí méně motivováni, pokud musí plnit cíle, které jim někdo udělil zvenčí.*“ Psycholožka Hayes (2003, s. 81) doplňuje, že jednou z neúčinnějších metod zvládnání stresu je získání pocitu kompetence – pocitu, že dokážeme aktivně ovlivňovat to, co se v našem životě děje. „*Nejsme-li pouze nějakou vnější silou hozeni do vody, ale rozhodneme-li se, že budeme plavat, rozhodně budeme prožívat menší stres.*“

V zadání (viz sylabus kurzu Praxe a supervize II.) také zaznívá požadavek si kromě cílů praxe stanovit i kritéria, ukazatele, podle kterých studenti poznají, že k naplnění cíle buď dochází, nebo nedochází, popř. dochází pouze částečně. Jinak řečeno, mají k dispozici ukazatel, který jim pomůže promyslet cesty, jak se ke stanovému cíli dobrat. I na výběru těchto kritérií společně pracujeme v rámci supervizních seminářů. Zároveň studenty vedu k tomu, že pokud jim některá z cest vedoucích k naplnění cíle praxe nefunguje, ať to zkusí jinak. V průběhu semestru student absolvuje minimálně jednu individuální supervizi, kde je prostor tyto alternativní cesty prozkoumávat. Kladu přitom důraz na hledání studentových silných stránek a zdrojů, z nichž mohou čerpat.

Práce se škálou

V procesu určování cílů praxe si studenti rovněž staví posuzovací stupnici ve formě přímkový škálu od 0 do 10. 0 znamená stav, kdy to, na čem se pracuje, bylo v zárodku (ještě nebylo) a konec 10, kdy je dosaženo cíle. Student si stanoví, kde je právě teď, a promýšlí cesty, jak se to „teď“ liší od začátku, jak vypadá konec, jaký krok je schopen udělat do příště, respektive do konce semestru (srovnej Parma, 2006). Se studenty pracujeme ve skupině, ale i individuálně na tom, jaké strategie volí k postupu na škále a rovněž, podle čeho konkrétně poznají, že se na škále posunuli.

Parma (2006) doporučuje nejprve označit na škále bod, kde v současnosti jsem (přesný bod průměrné současné pozice). Otázky, které navrhuje

klást, jsou např. „Na čem všem poznám, že jsem na tomto bodě?“, „Na čem všem to poznává mé okolí?“, „Jak jsem se dokázal/a na tento bod dostat?“. Poté studenti označují bod, do kterého se chtějí na škále dostat do konce semestru (na stupnici označují přesný bod plánované pozice) a ptám se „Na čem všem poznám, že jsem se tam dostal?“, „A na čem všem to pozná mé okolí?“, „Co všechno musím udělat pro to, abych se tam dostal?“.

Závěr

Na závěr bych ráda poukázala na to, že supervizi studentských praxí chápu jako nástroj profesionálního rozvoje vedoucího studenty k reflexi a sebereflexi. Jsem ráda u toho, jak se student postupně stává sociálním pracovníkem, profesionálem, ale nezapomíná přitom na lidskost, kterou rozvíjí kultivací své osobnosti a péčí o sebe sama. Ztotožňuji se se slovy, která vložila do úst jedné z postav knihy „Místo určení neznámé“ Agatha Christie (2010, s. 101): „*Dávám přednost světu laskavých chybujících lidských bytostí před světem nadřazených robotů, kteří se zřekli soucitu, pochopení a účasti.*“ Hlavním nástrojem pracovníka v pomáhajících profesích je jeho osobnost (Kopřiva, 2006). A jako lidé jsme omylní, nedokonalí, proto je třeba být si vědom svých rezerv a počítat s oblastmi, v nichž nalézáme nevyužitý potenciál. Domnívám se, že i tyto oblasti by měly být odryty a ošetřeny v rámci supervizí.

Doufám, že se mi jako supervizorce alespoň částečně daří přispívat k tomu, že se ze studentů stávají pomáhající pracovníci s větší mírou nezdolnosti vůči nárokům jejich nelehké profese. Havrdová (1999, s. 30) uvádí, že zkušenost s dobrou supervizí na začátku profesní kariéry (např. právě již ve škole), umožní, „*aby se zvyk dobře využít supervizi k dalšímu rozvoji stal integrální součástí pracovního života a kontinuálního dalšího růstu*“.

Při supervizích usiluji o podporu studentovy víry ve své vnitřní síly, zdroje, nezdolnosti a resilience. Stejně tak je pro mě důležité rozpoznávat vlastní resilienci, která umožňuje čelit příležitostným profesním selháním v pokusu „*porozumět individuálním vzorcům v rámci mnohočetných vzorců života člověka – nejkomplicovanějšího ze všech živočišných druhů*“ (Skovholt, Jennings, 2005 in Schwartz, Flowers, 2012, s. 113).

Na tomto místě bych čtenářům tohoto příspěvku ráda předala pár obecnějších **doporučení pro podporu pozitivního přístupu** a naděj-

ného myšlení, které Slezáčková (2014, online) shrnuje do sedmi bodů. Domnívám se, že tato doporučení jsou užitečná jak pro studenty, tak jejich supervizory a/nebo pedagogy:

1. **Pokuste se méně trápit tím, co nemáte**, a nebo tím, co nemůžete změnit, a zkuste více ocenit a být vděční za všechno to, čeho se vám dostává.
2. Kdykoli je to možné a účelné, **zaměřte svou pozornost na pozitivní stránky života**, všimněte si toho dobrého kolem vás i ve vás.
3. Vychutnávejte si **šťastné okamžiky života**, soustředte se na ně a **plně je prožijte**, ať si je později můžete lépe vybavit z paměti a opakovaně se z nich těšit.
4. **Položte si otázku, oč vám v životě skutečně jde**, jaké jsou vaše hodnoty, priority a co vám dává smysl, a **pokuste se žít v souladu s nimi**.
5. **Stanovte si adekvátní, dosažitelné cíle** a zvažte, jakými způsoby a cestami lze vytčeného cíle dosáhnout. Uvědomte si, že cesta k cíli nemusí být vždy nejkratší, přímočará, ani jediná.
6. **Udržujte svoji motivaci a snahu**. Pokud je váš cíl v souladu s vašími hodnotami a opravdovými potřebami, bude vás pomýšlení na něj posilovat, motivovat a povzbuzovat na cestě k jeho dosažení.
7. V případě, že jste dlouhodobě nespokojeni se svým životem, **věřte, že změna k lepšímu je možná** a učinite první krok.“

Seznam literatury:

- ADAMS, A., SHEARD, A. *Positive Social Work. The Essential Toolkit for NQSWs*. Critical Publishing Ltd, 2013.
- CROOS-MÜLLER, C. *Šťastí: Knížka o přežití. Okamžitá pomoc při pesimismu, pochybnostech a smůle*. Praha: Grada, 2013.
- DE SHAZER, S., DOLAN, Y. *Zázračná otázka: Krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál, 2011.
- EIS, Z. *Krise všedního dne: Poznání, řešení, prevence*. Praha: Grada, 1994.
- HAMMOND, W. Principles of Strength-Based Practice. In: *Resiliency Initiatives*, 2010, online. Dostupný z: www.ayscbc.org/Principles%20of%20Strength-2.pdf. Cit 28/05/2014.
- HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999.
- HAVRDOVÁ, Z. Skupinová práce v supervizi. In: HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizity, manažery i příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 7592.

- HAYES, N. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- CHRISTIE, A. *Místo určení neznámé*. Praha: Euromedia Group, k. s. – Knižní klub, 2010.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada, 2009.
- MACEK, Z. Systemický přístup In: MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001, s. 222–226.
- MATOUŠEK, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013.
- Minimální standard ASVSP – Supervize*. 2014, online. Dostupný z: <http://www.asvsp.org/standards.php#supervize>. Cit 15/04/2014.
- NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: MZ, 2001.
- PARMA, P. *Umění koučovat. Systemické koučování ve firmě, rodině a škole pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost*. Praha: Alfa Publishing, 2006.
- PAYNE, M. *Modern Social Work Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
- PODLAHOVÁ, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2012.
- Poslání a cíle: Náš pohled na sociální práci*. Online. Dostupný z: <http://www.socialniprace.cz/index.php?sekce=1&podsekce=17>. Cit 01/04/2014. Nedatováno.
- SCHWARTZ, B., FLOWERS, J. V. *Jak selhat jako terapeut: 50 způsobů, jak ztratit nebo poškodit svého klienta*. Praha: Portál, 2012.
- SLEZÁČKOVÁ, A. *Jaké jsou naše naděje a jak podpořit pozitivní přístup k životu*. Online. Dostupný z: <http://www.veda.muni.cz/vite/4124-jake-jsou-nase-nadeje-a-jak-podporit-positivni-pristup-k-zivotu#.U2EZYKCONRZ>. Cit 30/04/2014, 2014.
- SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2013.
- SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2007.
- Sylabus kurzu Praxe a supervize II. – jarní semestr 2014*. Brno: Masarykova univerzita: Fakulta sociálních studií, 2014.
- ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální práce*. Praha: Slon, 2005.
- VÁVROVÁ, S. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012.
- VON SCHLIPPE, A., SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Praha: Cesta, 2006.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005.

ZÁVĚR

Touto monografií jsme se snažili přispět k diskusi o povaze vzdělávání a identitě sociální práce. Právě uvědomění si úzké souvislosti mezi charakterem odborné přípravy, podobou sociální práce a jejím obrazem ve společnosti, nás vedlo k hlubšímu zamyšlení nad obsahovým zaměřením vzdělávání sociálních pracovníků.

Jedním z důvodů takto zaměřené práce je i skutečnost, že se během více než dvou dekad, kdy se sociální práce vyučuje na univerzitách, nepodařilo ve společnosti vytvořit obraz sociální práce, který by byl srozumitelný jak pro společnost, tak specificky pro ty, kteří se potýkají se zvládnutím nesnází ve svém sociálním fungování. Ztotožňujeme se s myšlenkou Musila (2013), který hovoří o tom, že: „... sociální práce zůstává v očích české společnosti nevyhraněnou institucí s nejasným účelem a zamlženým statusem“. Tyto skutečnosti nás vedou k přesvědčení, že je více než nutné se hlouběji zabývat myšlenkou, proč u nás nedochází k institucionalizaci sociální práce. Autoři této publikace se domnívají, že jedním z důvodů zamlženosti obrazu sociální práce může být i způsob vzdělávání. Svou pozornost proto zaměřujeme k hlubšímu porozumění toho, co má být obsahem praktické přípravy budoucích sociálních pracovníků, tedy jaké znalosti, dovednosti a způsob myšlení bychom měli u studentů rozvíjet. Uvědomujeme si, že převažujícím akcentem vzdělávání byl důraz na to, aby absolventi uměli řešit problémy klientů. V důsledku toho bylo na vzdělávání nahlíženo optikou, která se dívá na klienta převážně jako na nositele problémů, které je zapotřebí řešit. Deficity klientů jakoby byly středobodem intervencí sociálního pracovníka. V návaznosti na tento způsob uvažování o klientech se sociální pracovníci vzdělávali v tom, jak rozpoznávat a řešit tyto problémy. Uvědomujeme si, že přestože je tento přístup mnohdy účinný, skrývá v sobě řadu rizik jak pro klienta, tak pro sociálního pracovníka. S tímto vědomím jsme se rozhodli přistoupit ke vzdělávání z opačné pozice. U studentů se především snažíme rozvíjet a kultivovat takové znalosti a dovednosti, díky nimž se naučí rozpoznávat v životě svých klientů nejen problematické interakce v jejich sociálním fungování, ale především si budou všimnout potenciálů a zdrojů, které se stávají zdrojem řešení problémů. Usilujeme o to, aby se studenti naučili s klienty pracovat způsobem, jež staví spíše na silných

stránkách klientů a jejich nezdolnosti, než na jejich deficitech. S ohledem na tento záměr si klademe základní cíl, jímž je nalézt odpověď na otázku: **„Jakým způsobem lze posilovat resilienci studentů prostřednictvím praktického vzdělávání?“**

Každá ze čtyř částí monografie přistupila k zodpovězení této otázky z určitého specifického úhlu pohledu a dílčím způsobem přispěla k tvoření si určitého obrazu o tom, jak lze v mezích praktické výuky na akademické půdě rozvíjet „resilienční“ vzdělávání.

Monika Punová, představila teoretické pozadí perspektivy silných stránek, jež si především v zahraničí prosazuje významné postavení v přístupu ke klientovi. Specificky pak rozpracovala resilienční koncept nezdolnosti, který aplikovala na praktické vzdělávání studentů. Na základě výzkumných šetření zahraničních autorů ukázala, že právě v rámci tohoto typu vzdělávání se resilience ukazuje jako velmi vhodná, neboť pomáhá studentům zvládat nepříznivé situace, které praxe přináší a které ovlivňují nejenom jejich studium, ale také osobní život. Kultivace myšlení studentů resilienční optikou přispívá k novému chápání obtížných situací. Studenti se naučí ve svých životech přistupovat k různým obtížím a rizikům s vědomím, že kde se objevují problémy, tam je zapotřebí objevit i resilienční potenciál. Tento velký objev a téměř „koperníkovský obrat“ ovlivňuje nejenom je, ale i jejich profesní život. Studenti jsou vnitřně i odborně disponováni k tomu, aby se na obtíže v sociálním fungování svých klientů neřvali jen jako na problémy, ale především jako na situace, ve kterých je zapotřebí objevovat zdroje a potenciál klientů, jež se stanou nástrojem řešení.

V návaznosti na to se *Jitka Navrátilová* pokusila v rámci tří teoretických přístupů k praktickému vzdělávání zjistit, nakolik vytvářejí prostor pro aplikaci principů vycházejících z perspektivy silných stránek a resilience. Ukázalo se, že ne všechny přístupy, které školy volí k tomu, aby připravily sociální pracovníky na práci s klienty, jsou kompatibilní s resilienčním přístupem. Nelze říci, že by neumožňovaly rozvíjet u studentů jejich resilienční potenciál, ale základní předpoklady, na kterých tyto teoretické přístupy staví, k tomu nesměřovaly, a to je také důvodem, proč se perspektiva silných stránek u nich dá uplatnit pouze částečně. Na základě podrobnější analýzy přinesla autorka zjištění, že Evidence-based přístup, jež primárně staví na vědeckých poznatcích a výzkumech pro posouzení

problémů i výběr vhodných intervencí, se zaměřuje především na rozvoj kognitivních kapacit studentů, zvláště pak na rozvoj kritického myšlení, které je chápáno jako předpoklad pro konceptualizaci problému a volbu vhodné intervence, která je generována prostřednictvím výzkumných evidencí. Není zdůrazňována emocionální stránka výkonu sociální práce, a tudíž pro resilienci ve smyslu posilování nezdolnosti studentů nejsou v tomto přístupu aktivně vytvářeny podmínky. Kompetenční vzdělávání, jež zdůrazňuje osvojování si dopředu definovaných praktických dovedností, které umožňují řešit problémy klientů, nezdůrazňuje začlenění teoretického poznání do řešení problémů klientů. Teoretická reflexe je považována za nutnou pouze v úrovni reflektování správnosti či nesprávnosti, adekvátnosti či neadekvátnosti použití určité dovednosti. Na druhou stranu tento přístup vytváří podmínky pro rozvoj resilienčních schopností. Nezdolnost může být chápána jako jedna z kompetencí, jež by si měli studenti sociální práce osvojit. Největší potenciál pro aplikaci resilienčního vzdělávání má dle autorky reflexivní vzdělávání. V rámci něho je kultivováno myšlení studentů způsobem, díky kterému se učí vnímat životní situaci klientů z různých úhlů pohledu a navrhopat různá řešetí, jež se často opírají o potenciál a zdroje klientů. Součástmi jejich reflexivních úvah jsou nezbytně také ty, které je směřují nejenom k uvažování o vlastní roli, ale také tak, aby zvažovaly otázky týkající se identity sociální práce. Pokud byla výrazným motivem pro napsání této monografie i skutečnost, že se sociální práce v našich podmínkách zatím neinstucionalizovala a její obraz je jak pro klienty tak i pro společnost nejasný, pak se domnívám, že je zapotřebí u studentů sociální práce rozvíjet právě reflexivní pojetí praxí. Způsob výuky postavený na reflexivním uvažování v nich kultivuje mimo jiné také ty schopnosti a dovednosti, které mu umožní hledat a objevovat identitu oboru a vyjednávat její podobu i ve společnosti.

Třetí část monografie sledovala specifická témata, se kterými se na praxích studenti setkávají. *Monika Punová* seznámila čtenáře s úskalími, kterými si studenti na svých praxích musí projít. Vnímá je jako určitá rizika, která jsou běžnou součástí studentských praxí a se kterými se musí studenti vypořádat. Autorka nás optikou sociálně ekologické perspektivy seznámila s rizikovými činiteli, jež vstupují do vztahu student – organizace praxe – škola – vzdělávací komora a jež významným způsobem ovlivňují průběh praxe. Překročila tak běžný rámec chápání rizik

ve smyslu nutnosti eliminovat jejich vliv. Nabídla alternativní pohled, v rámci něhož se uvažuje o rizikových činitelích jako o potenciálních výzvách, jejichž zvládnutí přispívá k rozvoji schopnosti studentů mnohem více, než kdybychom se primárně zaměřovali jenom na snižování rizik. Nezdolnost, která je kultivována v rámci tohoto alternativního přístupu, přispívá dle důkazů, které autorka ve své práci uvedla, k lepšímu zvládnání nároků praxe i k profesnímu růstu studentů. Vystavit studenty nárokům praxe a nechat je v tom samotné by mohl vůči nim být nepřiměřený nárok. Proto se *Anna Jílková* zabývala tím, jak může osoba koordinátora praxí přispívat k tomu, aby u studentů posilovala jejich resilienční schopnosti. Roli koordinátora, jež autorka spojovala s aktivitami směřujícími k zajištění organizačního rámce praxí na škole, sledovala z hlediska teorie věnované protektivním a rizikovým činitelům resilience. Na základě teorie autorka ukázala možnosti působení koordinátora praxí. Zjistila, že největší vliv může mít tato role v úrovni strategií praxe. Zde může jak eliminovat případná rizika, tak nejvýrazněji působit ve směru podpory resilience. Nezastupitelnou roli a největší potenciál pro působení koordinátora praxí viděla v oblasti předcházení stresu, strachu, nejistotám a komplikacím, a to jak prostřednictvím pravidelného informování a podpory studentů, tak i v oblasti komunikace s organizacemi. Tím, že koordinátor vytváří podmínky pro to, aby se studenti cítili jako ti, jež aktivně zasahují do vymezení své role v rámci praxí, podporuje u studentů rozvoj schopností, díky nimž studenti objevují identitu svého oboru a snaží si vyjednat a objasnit vlastní roli při výkonu sociální práce.

Ve čtvrté části jsme se snažili přinést důkazy o tom, že perspektiva silných stránek, konkrétně pak resilienční koncept, je využitelný v rámci různých typů sociální práce i z hlediska různých teoretických konceptů. Tento koncept je aplikovatelný na individuální, skupinovou, či komunitní sociální práci. *Kateřina Kubalčíková* nás seznámila s tím, jak lze resilienční koncept uplatnit v rámci vzdělávání zaměřeného na práci s komunitou. Poukázala na to, že základním předpokladem je rozvíjet u studentů ty znalosti a dovednosti, díky nimž jsou studenti schopni rozpoznat charakter a situaci v komunitě. Zvláště pak ty, díky nimž jsou schopni posilovat participaci občanů, resp. uživatelů na rozhodovacím procesu. Autorka poukázala na to, že zavedení resilienčních prvků do vzdělávání učí nejenom studenty, aby „resilienčním“ způsobem uvažovali o komunitě, ale posiluje také resilienci u samotných sociálních pracovníků

v tomto náročném procesu. Zvláště pak v oblasti hodnocení a reflexe limitů vlastní práce. V rámci příspěvku byly čtenáři nabídnuty konkrétní aplikace, prostřednictvím kterých dochází k posilování resilienčního myšlení studentů zabývajících se komutní sociální prací. O možnostech resilienčního vzdělávání při práci se skupinou, nás seznámila *Stanislava Ševčíková*, která se zamýšlela nad tím, jak základní fundamenty systemického a narativního přístupu posilují resilienci studentů. Na základě Ludewigova pojetí „respektu, krásy a užitku“ ukázala, jak mohou studenti konstruovat realitu života. Poukázala na to, jak lze rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti, především v oblasti kladení a formulace otázek, jež rozvíjí nejenom studenty, ale také klienty. Přinesla vysvětlení o tom, že jestliže se u studentů rozvíjejí schopnosti, díky nimž mohou lépe porozumět životu klientů a jejich obtížím, užitečně formulované otázky mohou klienty motivovat k tomu, aby se dokázali upřímněji podívat na sebe „tváří v tvář“. Autorka zdůraznila nezbytnost vlastní sebereflexe, stejně jako svých pozic v pomáhajícím procesu, jež chápe jako základní protektivní faktor směřující k osobní i profesní resilienci studentů sociální práce. Ze systemické teorie vychází i *Zdenka Dohmalová*, která aplikovala resilienční vzdělávání v rámci individuální sociální práce. Na konkrétních příkladech ukázala, jak je u studentů nezbytné podporovat víru ve své vnitřní síly a zdroje, jež chápe jako nástroj, díky němuž se naučí čelit jak nárokům práce s klienty, tak případnému vlastnímu selhání v pomáhajícím procesu. Autorka rovněž poukázala na náročnost resilienčního vzdělávání, které se mimo jiné projevuje v prolínání role učitele a supervizora. Nicméně i tuto obtížnost chápe jako výzvu, díky níž se učitelé stávají sami zdrojem rozvoje resilienčních schopností nejenom u studentů, ale také u nich samotných dochází k rozvoji vlastní nezdolnosti.

Spolupráce s jednotlivými autory nám pomohla vstoupit do nového prostoru, v němž jsme se mohli na sociální práci podívat novým pohledem, který nesleduje klienta jen z té „problematické“ stránky, ale dívá se z pohledu, který spíše upřednostňuje silné stránky klientů před jejich deficitem a posiluje tím v nich jejich osobní nezdolnost. Domníváme se, že tým autorů přinesl dostatek výzkumných důkazů, stejně jako i praktických zkušeností, které nás opravňují se domnívat, že perspektiva silných stránek, specificky pak resilienční koncept vytváří potenciál, ze kterého může vyrůst nové chápání identity sociální práce i jejího obrazu ve společnosti.

Domníváme se, že jednostranný „deficitní“ pohled zbytečně zužuje naše uvažování o činnosti sociálních pracovníků, stejně jako o možnostech jejich intervencí. Jestliže se nepodařilo najít cestu k institucionalizaci sociální práce, když jsme se vydali spíše „deficitním směrem“, proč se nevydat po jiné cestě, která dává tušit nové možnosti pro poskládání obrazu sociální práce a její institucionalizace ve společnosti.

SUMMARY

This publication focuses on practical training of social workers from a different perspective. Its starting point is a Strengths-Based Perspective. It is based on the fundamental assumption that the strengths of clients become natural resources through which they can achieve the desired changes in their difficult life situation. Within the perspective of their strengths, which includes a number of theoretical orientations and concepts, we decided to work with the resilience concept in our publication that supports the person (whether a student, client or social worker) in terms of their strengths and which supports their ability to cope with adverse life situations.

Individual contributions are focused on those aspects of education that encourage resilience capabilities in students that make them able to manage the demands of practical social work. Resilience thus allows them to "survive despite adversity." The ability to survive seems to be more than topical for social work in the context of the problems that it is facing today. On the one hand, it allows students to cope with the demands of one of the most emotionally demanding professions and on the other hand, students can develop their ability to negotiate their role and respect in the sector despite the current ambiguous identity of social work in the Czech Republic.

The monograph consists of four thematic units. The first is a concept of resilience and the historical development of its application, which evolved from deficient models towards social work focused on the strengths of individuals. Readers are also familiarized with the empirical evidence of the effectiveness of this concept when working with clients as well as in the education system, and they will also find implications on the practical education curriculum. The second section focuses on selected theoretical bases of practical training through three approaches to practical education – evidence-based approach, competency model and the reflexivity-based training. These approaches are viewed not only in terms of their strengths and limitations, but also in terms of focus on the students' strengths. Students' abilities to develop these approaches and how they can contribute to the development of their resilience skills are pointed out here. This is followed by chapters on specific topics of

practical training, analysing possible risk factors of practical training of students in terms of ecosystematic levels, and discussing the role of the work experience coordinator in the school in connection with promoting resilience in student training. Finally, the fourth section deals with the application of resilience elements in teaching and contains chapters focused on the use of different theoretical approaches in the context of students' work experience supervised by a university teacher.

Authors of this publication draw from their years of experience supervising students of social work at the Department of Social Policy and Social Work at the Faculty of Social Studies, Masaryk University in Brno and their contributions are supplemented with specific examples from their experience. The book contains possible recommendations for those who are involved in supervising students of social work during their practical training.

VĚCNÝ REJSTŘÍK

- adaptace 29–30, 35–36, 132, 146–147, 211
- agent sociální kontroly 195
- aktiva 26, 32, 148–149, 154, 157
- analýza 35, 41, 51, 64, 91, 108, 112, 119, 167, 174–175, 184, 218
- behaviorální přístup 79–81, 85–86, 97
- behaviorismus 80–81
- burn-out syndrom 180
- deficitní model 11, 17, 23–25, 30, 222,
- dialog 195
- dilema 9, 51, 187, 195, 206
- dimenze 44, 61, 64, 75, 118–123, 133, 198
- doprovázení 12, 18, 53, 108, 134, 159, 192, 207–208
- dovednosti 29–30, 33, 44, 46–48, 55, 61–64, 73–75, 77, 79, 82–84, 88–91, 93, 95–98, 101, 104–106, 113, 115, 123–125, 138, 140, 145, 148, 153, 160–161, 163, 164, 165, 168, 172, 174–175, 180, 187, 189, 193, 196, 205, 217, 219–221
- dozor 192
- důkaz 11, 16–17, 36, 64–77, 85–86, 92–95, 173, 220–221
- důstojnost člověka 191
- ekologický model 131, 149, 151
- emoce 15, 24, 29, 46, 105–106, 118, 120–121,
- etické jednání 198
- Evidence-based practice 64–69, 72–75, 77
- expert 29–30, 41, 162, 167, 174, 181, 197
- fungování 16, 22–23, 36–38, 55, 123, 130–131, 149, 151, 153, 165, 217–218
- garant praxí 152
- hodnoty 15, 26, 29–30, 66–67, 72, 84, 89, 95, 107, 113, 121–122, 163, 167, 170, 175, 180, 215,
- identita 11, 15–19, 21, 63, 69, 86, 101, 104–105, 125, 139, 179–180, 183, 198, 217, 219–221
- institucionalizace 15, 217, 222
- interakce 15, 38, 43, 53, 63, 80–81, 85, 95–96, 114, 131, 138, 149–151, 166, 172–173, 181–182, 198, 210, 217
- interpretace reality 178
- intervence 23, 25–26, 28–29, 34, 38, 41, 46, 65–66, 68–73, 75–77, 87, 98, 106, 113, 117, 124, 149, 150, 152, 180–181, 186, 189, 217, 219, 222
- kapacity 26, 28–30, 32–33, 37, 39, 55, 61, 64, 73–75, 79, 96, 101, 105, 122–123, 160, 174, 219
- kategorie znevýhodněných 161, 163
- kompetence 79, 81–88, 92, 94–97, 124, 138–140, 148–149, 152, 162–163, 165, 167–169, 186–187, 207, 212–213, 219
- kompetenční přístup 61, 79, 83–85, 87, 94, 97,
- kommunikace 46–47, 94–95, 134–135, 146, 155, 157, 176, 179, 181–182, 186, 190, 202, 206, 220
- komunita zájmů 161, 163
- komunitní práce 163–165, 168–175
- konstrukce 111, 184, 198
- konstruktivistické vnímání 180
- kontrakt 87, 90, 91, 206
- kontrola 29–30, 43, 45, 65, 67, 106, 153, 159, 160–161, 164, 173–175, 179–181, 185–190, 192–197
- koordinátor praxí 12, 18, 129, 145–146, 149, 151–152, 154–157, 220

- krása 18, 178–180, 191, 197–198, 221
kritické myšlení 77, 107, 114, 137, 219
lež 187
limity 11, 18, 28–29, 175
makroúroveň 38, 53, 68, 136, 140, 151, 156
mezoúroveň 134, 151, 153, 156
mikroúroveň 133, 151, 152, 156
měnit prostředí 196
moc 105, 107, 159, 170, 174, 181, 185–190, 194–196
narativní práce 180
nehodnocení 197
nepřízeň 17, 147
nezdolnost 190
očekávání 18, 21, 52, 81, 91, 101, 133–134, 138, 153, 155–156, 164–165
opatrování 192
organizace 48–49, 51, 56, 83, 89, 94–96, 123–124, 129, 131, 133–138, 141–142, 145–146, 151, 153–157, 161, 163–167, 172, 189, 195, 210, 213, 219, 220
organizace praxe 48, 55, 76–77, 131, 142, 213, 219
participace 16, 139, 164, 172–175, 220
podporování 18, 38, 74, 105, 146–147, 149–150, 156–157, 207,
pomáhající proces 68, 106, 111, 118, 120–121, 125, 187, 190–191, 197–198, 221,
pomáhající profesionál 187
pomoc 15, 18, 25, 28, 29, 30, 32, 39, 54, 57, 73, 76, 88, 92, 105–106, 120–121, 124, 133, 153, 157, 159, 161, 164–166, 168–169, 171–172, 180–183, 185–187, 189–190, 192–197, 203, 207, 209
pomoc a kontrola 186, 193
poradenství 192, 194, 212
porozumění 15, 51, 64–65, 96, 101–102, 105, 117, 123, 166, 195, 217
posouzení 23–25, 28, 65, 77, 88, 92, 93, 113, 138, 141–142, 167, 180, 190, 193–194, 218,
poststrukturalismus 181
potřeby 15, 65, 67, 88, 90, 161, 164, 167, 168, 169, 171, 179–180, 183, 185, 188, 192, 212, 215
poznání 26, 36, 44, 80, 104–106, 108–110, 113, 116, 117, 120, 142, 168, 170, 219
poznatky 17, 31, 41–42, 52, 65, 74–75, 80, 81, 89, 92, 101–106, 108–109, 112, 115–119, 134, 136, 139, 140, 161, 167
praktické vzdělávání 17–18, 21, 28, 42, 45, 48–52, 54, 56, 61–65, 73–77, 91, 96–97, 109, 122–124, 129, 131, 135–142, 147, 156–157, 175, 186, 198, 218
pravda 184, 187, 197
praxe 15–18, 24–25, 28, 30–31, 37, 42–57, 61–67, 71–76, 82–84, 86, 91–98, 101–143, 147, 151–156, 159, 167–174, 176, 198, 201–202, 204–208, 210–214, 218–220, 223
praxe založená na důkazech 64–67
problémový systém 181
profesní komora 53, 129, 136, 151
protektivní činitelé 18, 37, 53, 147
princip 26, 28–32, 35, 46–47, 52, 54, 57, 66, 68, 77, 81, 129, 139–140, 154, 159, 165, 167–168, 173, 175–176, 179–180, 182, 185, 191, 197, 218
předpoklad 11, 17, 25, 32, 38, 46, 66, 68–69, 80–87, 97, 105–125, 136–137, 159–163, 175–180, 183–186, 190–198, 208–209, 218–220
předsudek 112–113, 117, 133, 154, 178, 195
přesvědčování 192
přístup 17–18, 24–25, 30–35, 38, 54, 56, 61–62, 70–98, 101–102, 110–127, 131, 138–139, 141, 148–150, 156, 156, 159–160, 176, 178–197, 201–204, 209, 213–215, 217–221

- reflektivita 45–47, 51, 102–103, 140
reflektování 41, 97, 102, 178–180, 188, 191, 196, 198, 207, 219
reflexe 16, 30, 44, 57, 62, 97, 102, 104, 106–124, 134, 140, 163–164, 173, 175, 179–180, 190, 198, 219, 221
reflexivní 17, 46–47, 61, 84, 87, 89, 93, 101, 102–125, 178, 190, 219,
reflexivní vzdělávání 101, 118, 121, 219
resilience 17–18, 21, 23–24, 27, 31–39, 42–48, 52–56, 79, 96, 129–130, 140, 145–157, 163, 178, 180, 191, 192, 197, 201, 205, 214, 218–221
resilienční dovednosti 64, 96
respekt 18, 178–180, 182–187, 191, 196, 197, 198, 210, 221
riziko 24, 43, 51, 53, 56, 66, 70, 86, 95, 111, 124, 131, 133–135, 138, 141, 149, 152
rizikové činitele 18, 24, 30, 37, 52, 129, 132, 220
rodinný systém 179, 181–182, 185

silné stránky jedince 26
sociálně ekologický přístup 25, 38, 44, 51–53, 96, 129, 131, 148–151, 156, 219
sociální kompetence 45–46, 51, 148, 152
sociální konstrukt 181
sociální pracovník 15–16, 23–28, 31–32, 38, 42, 46, 61–66, 69, 71–77, 85, 95, 101, 103, 105–106, 116–122, 139, 148, 156, 162–164, 175–182, 186–190, 193–198, 203–204, 214
spolupráce 50, 61, 75–76, 83, 91–92, 95–96, 123, 150, 156, 162–163, 166–167, 172, 174, 179–181, 186, 188, 190, 192–193, 196,
spravedlnost 122, 137, 197
standardy vzdělávání 129, 136–138, 151, 179–180, 197
strategie 18, 24, 48–50, 103, 117, 149, 152, 154, 157, 164–165, 170, 176, 184, 187–188, 209
stres 34, 42, 44–48, 50, 52, 56, 130–136, 141, 145–146, 153, 157, 193
student 18, 44, 48–51, 61, 69, 75–76, 85, 88–89, 92, 95, 105, 111, 122, 124, 130–131, 134–136, 141–142, 146, 150, 152, 154–156, 168–174, 201–202, 204, 207–208, 210
studenti sociální práce 26, 35, 39, 43, 45–47, 49, 51–52, 56, 61, 63, 74–75, 109, 129, 131–132, 134–135, 146, 154, 157, 159–160, 178, 191, 197–198, 219
studium 43, 54–56, 130, 138, 142, 145, 152, 154, 157
subjekty praktického vzdělávání 129, 132
supervize 21, 47, 52, 74, 76, 129, 136–137, 140, 146, 159, 202, 207–211, 213
supervizor 30–31, 54, 57, 123, 129, 131, 135–136, 138, 140, 142, 146, 152, 155, 157, 159, 197, 201–202, 204–210, 212, 214–215
Strenght-based Perspective 203

škola 53, 61, 92, 84, 129, 131, 135, 138–140, 142, 146, 151, 154, 156

teorie sociálního učení 81, 184
teoretické přístupy 17
terapie 35, 81, 115, 173, 179, 181–184, 192, 204, 212

učení 18, 21–23, 35, 46–48, 62, 71, 80–81, 85, 87–93, 96, 108–109, 111, 114, 120, 122, 125, 131, 134, 139, 152, 159, 176, 186, 190, 198, 202, 205, 208, 214–215
utopie 196

vyjasňování 192, 207
výkon sociální práce 15, 17, 42, 47, 61–62, 67, 77, 79, 84, 86–87, 88–89, 96, 101–102, 106, 123
vyučující 30, 51, 86–87, 146, 152, 154–155, 191, 207

- vzdělávací cíle 43, 61, 75–77, 90, 96, 210
- vzdělávání sociálních pracovníků 15, 17, 19, 21, 28, 37, 41–44, 46, 61–62, 64, 73, 79, 84–85, 87, 89, 92, 94, 96, 101, 106, 111, 122, 124, 137, 141, 159
- zákon o sociálních službách v ČR 166, 172
- zkvalitňování 174
- změna 15–16, 18, 22, 28–31, 34, 36, 44, 48, 54, 56, 64, 66, 81, 95–96, 103, 111, 113, 120, 124–125, 141–142, 148–149, 151, 154–155, 160–161, 164–165, 173, 175–176, 180, 185–186, 198, 204–205, 207, 209, 215
- znanosti 46, 55, 61, 63, 65–66, 68, 72–74, 77, 83–86, 87–88, 90, 101–102, 105–106, 115–116, 119, 123, 125, 133, 138–140, 145, 148, 160–161, 168, 172, 175, 187, 189, 206, 211–212, 217, 220
- zranitelnost 37
- životní situace 17, 18, 25, 32, 35, 63, 69, 72, 84, 86, 95, 96, 104, 107, 123–125, 147, 178, 180, 190, 193, 203–204, 213, 219

JMENNÝ REJSTŘÍK

- Achten, J. 84
Adams, R. 173, 203
Adamson, C. 52, 148,
Ainsworth, D. 79
Argyris, C. 101
Arnstein, S.R. 173
- Babbie, E. 67, 70–72,
Baldwin, M. 106
Balogová, B. 16
Bandura, A. 81
Banks, S. 166
Barber, J. 65
Barron, C. 142
Bauman, Z. 104, 110
Beck, U. 104
Beddoe, I. 52
Benard, B. 56
Best, K. M. 35
Biestek, F. 106, 120
Bogo, M. 84
Bronfenbrenner, U. 38, 151
Brook, J.E. 150
Brookfield, S.D. 107–108, 111,
113–114
Brueggemann, W.G. 166, 174
Bucknell, D. 141
- Cambone, J. 25
Carson, J. 130
Caspi, J. 88, 90–91, 93, 131
Chilvers, R. 71–72, 74
Chytil, O. 15, 79, 87, 95, 104, 107, 111
Clark, C. 122
Clark, F.W. 85
Clutterbuck, D. 119
Coatsworth, J. D. 39
Coffey, M. 43, 45, 41, 51
Collins, S. 43, 47–48, 51–52, 131
Corcoran, J. 38, 150–151
Cournoyer, B. R. 92, 121
- Cowger, C. D. 28
Cranton, P. 102, 106
Curtis, I. 42
- Davis, A. 174
Dewey, J. 101, 107–112, 115, 119
Djakoualno, I. H. 43
Dodgen, D. W. 31
Doel, M. 31, 61, 85–86, 88, 187–189,
Dominelli, L. 84–85
Dreyfus, H. 120
Dreyfus, S. 120
Dryden, W. 81, 88, 122
Durkin, C. 141
Dytrych, Z. 35, 37, 132, 147
Dziegielewski, S. 131
D'cruz, H. 101, 104–110, 112
- Epstain, L. 81, 91
Evans, D. 61, 89, 92
- Fay, B. 82
Ferguson, H. 104, 106–107, 111–112
Fook, J. 101–103, 107, 112
Ford, C. 61, 91–92, 103
Fraser, M. 35, 38, 131, 151, 156,
Freire, P. 107
Furness, S. 141–142
- Gabura, J. 80, 91
Gair, S. 134
Gambrell, E. 65, 68
Garmez, N. 35, 39
Garrett, P. 46
Gibbs, G. 106
Gibbs, L. 65, 68
Giddens, A. 104, 110, 179
Gilligan, P. 141–142
Gojová, A. 160, 165
Goleman, D. 45, 121
Gorman, H. 106

- Grant, L. 43–47, 51, 144, 151, 174
Gray, M. 65
Griffiths, P. 64, 66
Guggenbuhl-Craig, A. 120
- Hadley, R. 161–162
Hajný, M. 91, 208
Hartl, P. 161, 163
Havrdová, Z. 83–84, 86–88, 90–91,
94–95, 111, 145, 175, 187, 205–206,
208, 214
Henderson, N. 56
Holland, S. 24
Holling, C. S. 31, 39
Howe, D. 45, 101, 106–107, 121
Hroník, F. 83
Hughes, D. C. 88
- Jack, G. 150
Jarolímková, A. 75, 77
Jarvis, P. 107–108
Jasper, M. 116
Jenkins, J. 61
Jensen, P. M. 44
Jones, A. 61, 91–92
Jones, K. 106
- Kanter, J.S. 81
Kearney, J. 79
Keeping, C. 106
Keller, J. 65, 107
Kettner, P.M. 166, 168, 170
Kinman, G. 43–47, 51, 145, 151
Kissman, K. 52
Klarreich, S. 43
Kleinman, S. 106
Kopcová, E. 93
Kropf, N. 134
Kuhlmann, E. G. 79–81
Kunc, M. 43
Křivohlavý, J. 35, 43, 211–212
- Laan, Gert Van Der 107, 189, 194–
195
Lam, M.Ch. 93, 109, 123
Langenkamp, A. G. 152
- Leadbeater, B. J. 31
Lorenz, W. 65, 79, 87, 107, 111
Luthar, S.S. 36, 147, 149
- MacDonald, G. 73
Machalová, M. 106
Maidment, J. 43, 45, 48–52, 134–136,
141
Maroon, I. 15, 42, 130
Marsh, P. 52, 89, 134–136
Masten, A.S. 35, 146–149, 157
Maton, K. I. 31
Matoušek, O. 15, 42, 66, 80, 130, 145,
166, 203–204
Matulayová, T. 15–16
Matějček, Z. 25, 35, 37, 132, 147
McMillen, J.C. 16
McMurtry, S.L. 166, 168, 170
McNeece, C.A. 65
Mello, A. 41
Meyer, K. M. 153, 155
Mezirow, J. 106–108, 112–114
Mills, T. 106
Moriarty, A. E. 31, 39
Moriarty, J. 42
Morris, L. 16, 43, 45, 47, 51
Morrison, T. 45, 61
Moss, B. 122
Murphy, L. B. 31, 39
Murphy, M. 121
Musil, L. 9, 15–16, 84, 86–87, 101,
119–120, 161, 163, 185, 189, 193–
196, 217
Mydlíková, E. 91, 93
- Navrátil, P. 15–17, 35, 42, 47, 62, 77,
80, 84, 91–93, 102–107, 109, 111,
113, 122, 131, 133, 140, 213
Navrátilová, J. 15, 17, 42, 79, 91–92,
104–105, 107, 111, 146
Netten, A. 42
Netting, F.E. 166, 168, 170
Nichols-Casebolt, A. 38, 150–151
Norman, E. 24, 32, 34–35
Novell, A. 73
Novotný, J.S. 37, 148, 150

- Oriniaková, P. 165
O'Byrne, P. 101, 107
- Parker, J. 79, 141–142
Parton, N. 101, 107
Payne, M. 101, 107, 183, 189, 195–196, 203
Pazlarová, H. 15, 42, 91, 130
Philpot, T. 187, 194
Pierson, J. 79
Popple, K. 160–164, 166
Powers, J. D. 150
Preskill, S. 114
Proctor, E. 65
Pružinská, J. 80, 91
Pulla, V. 32
Punová, M. 15, 17, 25, 29, 34–35, 37–38, 42, 132, 136, 151
- Redmond, B. 103, 107, 109–111, 113, 115–116
Reed, G. J. 145–149, 157
Reid, W. J. 81, 88, 90–91, 93, 131
Reynolds, S. 106
Roberts, A.R. 65
Rosecký, D. 165
Rosen, A. 65
Rubin, A. 67–72
Ruch, G. 46
Rutter, M. 39, 147
Rycus, J., S. 88
- Sackett, D.I. 64–66
Saleebey, D. 16, 26–29, 31–34, 54–55
Schavel, M. 106
Schellenbach, C. J. 31
Scherpner, M. 42
Schön, D.A. 47, 89, 101–103, 107–112, 115–116, 119, 121
Selingman, N. 25, 39
Shardlow, S. 61, 85–86, 88, 187–189
Sharp-light, N. 56
Shaw, I. 61, 65
Sheldon, B. 64, 67, 71–74
- Shergill, M. 141
Sherraden, M. 16
Smith, D. 65
Smith, R. S. 39
Solondz, K. 135
Stanley, M.J. 92, 121
Stradling, S. 121
- Šišláková, M. 15–16, 42, 91, 109, 131, 133, 140
Šolcová, I. 35–36, 147–149, 157
Šrajer, J. 84
- Thompson, N. 62, 89, 101–102, 106–108, 115–116, 118–122, 187, 189, 192
Thorpe, R. 134
Thyer, B.A. 65
Tobin, J. 130
Tokárová, A. 106
Trinder, L. 106
Triseliotis, J. 52, 134–136
Tshiwula, I. 43
Tully, C. 134
Táborská, J. 43
- Ungar, M. 150
- van Breda, A. D. 23
van Tran, T. 52
Vaska, L. 93
Vayda, E. 84
Vácha, M. 22
Váagnerová, M. 35
- Webb, S. A. 64–65, 69, 79, 106, 120
Weick, A. 16, 23
Werner, E. E. 25, 35, 39
White, S. 112
Willmont, P. 161
Winfield, L.F. 148
Wright, M.D. 147
- Yeager, K.R. 65

MONIKA PUNOVÁ, JITKA NAVRÁTILOVÁ A KOL.

PRAKTICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI OPTIKOU KONCEPTU RESILIENCE

Redakční práce Lucie Mořkovská

Jazyková korektura Gabriela Vybíralová

Grafické práce Kateřina Granátová, Filip Vácha, Eliška Váchová

V roce 2014 vydala Masarykova univerzita,
Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno, www.muni.cz

1. vydání, 2014

Náklad 200 výtisků

Tisk Tiskárna KNOPP s.r.o., Nádražní 219, 549 01 Nové Město nad Metují

Neprodejné

www.spsp.fss.muni.cz
www.muni.cz/fss/research/projects/17424

ISBN 978-80-210-7337-1

Monografia svojim obsahom vyplňuje prázdny priestor v odbornej literatúre sociálnej práce v Čechách, ale aj na Slovensku. Cieľom práce bolo poukázať na možnosť využitia konceptu reziliencie v praktickom vyučovaní najmä prostredníctvom posilňovania reziliencie u samotných študentov a za výdatnej podpory poskytovania supervízie počas výkonu odbornej praxe. Autorky vychádzajú z predpokladu, že ak má byť študent v budúcnosti schopný rozpoznávať kritické situácie v živote klienta a pomáhať mu nachádzať riešenia, tak musí už počas štúdia v praxi rozvíjať svoje znalosti a zručnosti tak, aby posilnil svoje rezilienčné schopnosti. Publikácia posúva praktické vzdelávanie v sociálnej práci na vyššiu úroveň. Doc. PhDr. Eva Mydlíková, Ph.D.

Projektovať vzdelávanie sociálnych pracovníkov v súčasnosti s víziou pre ich dlhoročné uplatnenie v budúcnosti je výzva pre všetkých zainteresovaných aktérov. Skúsené vysokoškolské učiteľky a výskumníčky ponúkajú v kolektívnej monografii podľa môjho názoru odpoveď aj na túto otázku. Pri jej formulovaní vychádzajú z evidencie v podobe teoretických poznatkov, výskumných zistení a vlastných bohatých skúseností. Je možné konštatovať, že načrtávajú obraz súčasného stavu praktického vzdelávania sociálnych pracovníkov v ČR s akcentom na nimi vybrané prvky.

Ich monografia je vďaka jej východiskám a príspevkom jednotlivých autoriek v českom prostredí jedinečná. Posudzovaná monografia je nesporne originálnym príspevkom autorského kolektívu do diskusie o podobe vzdelávania budúcich sociálnych pracovníkov vďaka vhodne zvoleným teoretickým východiskám. Jej silnou stránkou je veľmi dobrá evidencia, zreteľné vyjadrenie vlastných stanovísk a postojov autoriek, vhodná štruktúra monografie, vnútorná konzistencia jednotlivých kapitol i monografie ako celku.

Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

*Publikace vychází v rámci projektu Inovací
bakalářských studijních programů k lepší zaměstnatelnosti,
CZ.1.07/2.2.00/28.0238.*



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ISBN 978-80-210-7337-1



9 788021 073371