

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Zdravotně sociální fakulta

**SEBEREFLEXE STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PRÁCE
V PRŮBĚHU JEJICH ODBORNÉ PRAXE**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Hana Postránecká

Studijní program: Rehabilitace

Studijní obor: Rehabilitační - psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory

Vedoucí práce: doc. PhDr. Adéla Mojžíšová, Ph.D.

Datum odevzdání práce: 15. srpna 2012

Abstrakt

Sebereflexe studentů sociální práce v průběhu jejich odborné praxe.

Sebereflexe studentů je nedílnou součástí profesní přípravy tedy i odborné praxe. Sebereflexi můžeme chápat jako rozvoj profesní i vlastní osobnosti. Cílem diplomové práce je charakterizovat reflexi studentů sociální práce v rámci propojení teorie a odborné praxe. V teoretické části se autorka věnuje právě pojmu sebereflexe, reflexe a sebepoznání. Dále stručně popisuje co je sociální práce, kompetence jež jsou pro výkon sociální práci potřebné a význam odborné praxe. Zabývá se také tím, jak dochází k propojení teoretických poznatků a praktické zkušenosti, jak může být vlastní praxe reflektována. V dalších kapitolách se autorka věnuje supervizi, neboť jedním z jejich cílů je sebereflexe. Zaměřuje se hlavně na autosupervizi a rozvojovou supervizi. V poslední kapitole se snaží nastínit vliv etiky, jejich pravidel a dilemat, která sociální práci ovlivňují.

V praktické části je stanoven hlavní cíl: „Charakterizovat reflexi studentů sociální práce v rámci propojení teorie a odborné praxe“ Autorka dále stanovuje dva dílčí cíle: „Zjistit charakter reflexe studentů sociální práce v souvislosti s délkou studia.“ a „Zjistit míru využívání reflexe studentů sociální práce v průběhu jejich odborné praxe.“ Pro naplnění cílů byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu s technikou polostandardizovaného interview. Struktura interview měla strukturu šířeji formulovaných otázek, které směřovali k poznání problému. Výzkumný soubor tvoří studenti Zdravotně sociální fakulty, kteří absolvovali bakalářské studium a navazující magisterské studium v oboru Rehabilitační-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory. Charakter reflexe v souvislosti s délkou studia a míru využívání reflexe je definován v rámci navrhovaných hypotéz. Získané poznatky mohou být využity ke zkvalitnění sebereflexe studentů sociální práce a k rozvoji odborných praxí.

Abstract

Self-reflection of the Students of Social Work During the Course of Practical Experience

Self-reflection is an integral part of student's training, including practical training. Self-reflection can be seen as a professional development and also as a development of personality. The aim was to characterize the reflection of social work students within the linking theory and professional practice. In the theoretical part of this diploma, author focuses on the concept of self-reflection, reflection and self-knowledge. Author also briefly describes social work, skills required for the performance of social work and the importance of appropriate professional experience. Author deals with how theoretical knowledge and practical experience can be connected and how personal experience can be reflected. In subsequent chapters is described supervision as one of its goals is self-reflection. The focus is mainly on auto-supervision and development supervision. In the last chapter author tries to outline the impact of ethics, rules and their dilemmas that affect social work.

In the research part is set the main objective: "To characterize the reflection of social work students within the linking theory and professional practice." Author also sets two partial objectives: "To determine the nature of reflection of social work students in relation to the length of study." And: "To identify the extent of students' use of reflection during their professional practice." To fulfill the objectives method of qualitative research technique with half standardized interview was chosen. The interview had structure of broadly worded questions that pointed to the knowledge of the problem. The research group consists of students of the Faculty of Health and Social Studies who completed Bachelor and subsequent Master study in the discipline of Rehabilitation – psychosocial care for handicapped children, adults and seniors. The character of reflection in relation to length of study and level of use of reflection is defined in the proposed hypotheses. The gained finding can be used to improve students' self-reflection and the development of social work professional practice.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v plném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 15. srpna 2012

.....

Bc. Hana Postránecká

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala paní doc. PhDr. Adéle Mojžíšové, Ph.D. za odborné vedení a konzultace při vypracování této diplomové práce. Dále bych velmi ráda poděkovala za důvěru respondentům, kteří mi můj výzkum umožnili.

Obsah

Úvod.....	8
1 Současný stav	9
1.1 Sebereflexe	9
1.1.1 Pojem reflexe	9
1.1.2 Sebereflexe – širší pojetí.....	10
1.1.3 Sebereflexe – užší pojetí.....	11
1.1.4 Příležitosti k sebereflexi.....	12
1.1.5 Faktory a podmínky sebereflexe.....	14
1.1.6 Modely sebereflexe.....	16
1.1.7 Sebereflexe a sebepojetí v sociální práci	18
1.1.8 Sebepoznání	19
1.2 Sociální práce a její studium.....	21
1.2.1 Sociální práce.....	21
1.2.2 Poslání a cíle sociální práce	22
1.2.3 Sociální pracovník	23
1.2.4 Praxe v sociální práci	26
1.2.5 Dilemata sociální práce.....	28
1.2.6 Kompetence v praxi sociální práce	29
1.3 Příprava studenta sociální práce	30
1.3.1 Odborné praktické vzdělávání studenta sociální práce.....	31
1.4 Reflexe vlastní praxe	34
1.4.1 Propojení teorie a praxe sociální práce	34
1.4.2 Reflexe vlastní praxe	36
1.5 Supervize	38
1.5.1 Co je supervize, její cíle a účastníci.....	38
1.5.2 Typy a formy supervize	40
1.5.3 Supervize odborných praxí studentů.....	43
1.6 Etické aspekty.....	46

1.6.1	Etická dilemata v sociální práci	48
2	Cíle práce a výzkumné otázky.....	50
3	Metodika.....	51
3.1	Použité metody a techniky sběru dat	51
3.2	Charakteristika výzkumného souboru	52
4	Výsledky	53
4.1	DVO 1: Mají studenti sociální práce před vstupem na odbornou praxi vědomosti o reflektování v průběhu odborné praxe na supervizi?.....	53
4.2	DVO 2: Reflektují studenti sociální práce své prožívané emoce a výkon při praxi?	55
4.3	DVO 3: V jaké době využívají studenti sociální práce reflexi?	57
4.4	DVO 4: Do jaké míry dochází k sebereflexi studentů sociální práce na praxi spontánně?	59
4.5	DVO 5: Jakým způsobem zakomponovávají studenti sociální práce výsledky sebereflexe do další praxe?	61
4.6	DVO 6: Jaké byly podmínky pro sebereflexi, se kterými se studenti sociální práce v rámci praxe setkali?.....	64
4.7	DVO 7: Jak přispívá sebereflexe studentů sociální práce k propojení teoretických a praktických poznatků?	69
4.8	DVO 8: Do jaké míry ovlivňuje sebereflexi délka studia?.....	71
4.9	HVO: Považují studenti sebepoznání a sebereflexi za významnou součást své profesní přípravy?	73
5	Diskuze	74
6	Závěr	86
7	Seznam použitých zdrojů.....	87
8	Klíčová slova	92
9	Seznam zkratk.....	93
10	Přílohy	94

Úvod

Sebereflexe nemá jednotnou definici. Můžeme však říci, že jde o vnitřní komunikaci se sebou samým, vcítění se do sebe sama a introspektivní poznávání sebe sama. Do určité míry je východiskem pro formování vlastní osobnosti. Ve vztahu k odborné praxi sebereflexi můžeme pojmut jako schopnost přemýšlet o sobě a svém jednání, vnímat své činy, analyzovat je a učit se z nich. Jako je odborná praxe nedílnou součástí profesní přípravy pro výkon sociální práce, je sebereflexe nedílnou součástí každé odborné praxe. Odborná praxe má za úkol studentovi zprostředkovat zkušenosti s výkonem sociální práce a umožnit mu postupné získání profesní identity. Právě jedním z cílů odborné praxe je vést studující k reflexi zkušenosti z odborné praxe a sebereflexi. Sebereflexe může být spontánní a často neuvědomovaná. Během praxe se studenti učí při reflexi vědomě a aktivně využívat teoretické poznatky, metody a etické zásady sociální práce. Tímto díky reflexi dochází k propojení teoretické výuky a praxe.

Téma diplomové práce mne zaujalo, protože sama sebereflexi často využívám, a to nejen ve vztahu k profesnímu výkonu. Domnívám se, že neschopnost sebereflexe studenta, a tím budoucího pracovníka přináší problém jak ve vztahu s klientem, tak i v oblasti vlastního rozvoje. Kvalitní sebereflexe by měla vést k většímu sebepoznání studenta, který následně bude psychicky stabilnější a vyrovnanější.

Volbou tématu chci upozornit na důležitost reflexe a sebereflexe a na jedinečnou příležitost naučit se této schopnosti během odborné praxe. Člověk jako hotový profesionál by měl vnímat schopnost sebereflexe jako zcela běžnou součást své profese. Sebereflexe by měla být vnímána jako nástroj rozvoje studenta a následně pracovníka. Hlavním cílem diplomové práce je charakterizovat reflexi studentů sociální práce v rámci propojení teorie a odborné praxe. Tedy kdy a zda vůbec studenti reflexi využívají, jaký vliv má na sebereflexi délka studia a podobně. Toto je shrnuto do dílčích cílů a formulováno pomocí výzkumných otázek. Pro práci byl zvolen kvalitativní výzkum s technikou polostandardizovaného interview. Struktura interview má podobu širěji formulovaných otázek, které směřují k poznání problému.

1 Současný stav

1.1 Sebereflexe

Pojem sebereflexe může být pojímán různými způsoby. Na tento pojem může být nahlíženo v různých souvislostech a rovinách. Nejprve definuji pojem reflexe jako takový a dále se zaměřím na pojem sebereflexe v širším a užším pojetí ve vztahu ke studentům sociální práce. Samozřejmě dělení na širší a užší pojetí je pouze orientační, pro usnadnění orientace. Nejde o terminologické dělení, které by bylo směrodatné.

1.1.1 Pojem reflexe

Jak jsem již naznačila výše, je obtížné pojem reflexe jednoznačně definovat. Svým původem slovo reflexe pochází z latinského slova „*reflexio*“, kdy se překládá jako obracení zpět či obracení k sobě. Reflexi definovalo mnoho filozofů a každý z nich do ní zakomponoval teorie a přístupy, ze kterých vycházel. (Havrdová, Hajný; 2008) Velmi stručně pak reflexi definuje Psychologický slovník (2000), který ji popisuje z psychologického hlediska. Popisuje ji ve vztahu k sobě „*jako druh sebepozorování, zaměření do vlastního nitra a prožitků*“.

Jak uvádí Havrdová (2008, s. 20), reflexe většinou nastává, pokud dojde k souběhu čtyř podmínek. Těmi podmínkami jsou:

- „*zastavení u významného momentu zkušenosti,*
- *zaměření se na něj (aktivní pozornost),*
- *vystoupení z obvyklého (zaběhlého) rámce nazírání a přístupu k věci,*
- *otevření se „něčemu“ novému, neočekávanému, co se vynoří (postoj, pocit, myšlenka, zorný úhel, souvislost, apod.).“*

Autoři (např.: Havrdová, Hajný; 2008, Kuneš; 2009) shodně uvádějí podle průzkumů, že za určitých okolností dochází k reflexi spontánně. Spontánní reakce může mít dva druhy spouštěčů:

1. vnější spouštěče: nové těžké, neočekávané, složité situace a konflikty
2. vnitřní spouštěče: pocity selhání, hněvu, nesprávného jednání, nejasnosti ohledně dalšího postupu, ale i okouzlení, zamilování, radosti, ocenění, apod. (Havrdová, Hajný; 2008, Kuneš; 2009)

1.1.2 Sebereflexe – širší pojetí

Pojem sebereflexe je velmi často popisován v literatuře zaměřené na pedagogiku a pedagogickou psychologii. V pedagogické psychologii je sebereflexe považována za jednu ze stěžejních schopností a dovedností pedagoga. Pojem sebereflexe obecně definuje pedagogický slovník jako zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností. Dále jako ohlédnutí se za svými dosavadními činy, myšlenkami, postoji, city a rozhodnutími. Pedagogický slovník také zdůrazňuje použití sebereflexe ve stejném významu jako introspekce. (Průcha, Mareš, Walterová; 2003)

Podle pojetí Nakonečného (1995) lze sebereflexi v širším významu chápat jako reflexi úmyslů, jež nám zabrání realizovat nežádoucí tendence. Nejde tedy pouze o reflexi provedeného aktu nebo činu, ale i o reflektování zamýšleného jednání. Sebereflexe zahrnuje popis situace, její kritickou analýzu s vysvětlujícím závěrem. To vše pak vede k řešení situace určitým způsobem. (Nakonečný, 1995)

Na výše uvedené navazuje Johns (2009), který říká, že reflexe znamená být si vědom sám sebe, a to jak během události, tak i po ní. Reflexí zkoumáme zkušenost v celé její šíři, konfrontujeme ji, a tím se snažíme ji pochopit a posunout směrem k vyřešení rozporů mezi osobními představami a uznávanými postupy. Díky opakovaným procesům sebereflexe má člověk možnost proniknout do podstaty věcí, získat náhled na sebe sama. Vyskytne-li se příště obdobná situace, osoba pak jedná uceleněji a jistěji. Dochází-li k reflexi často, může člověk dojít k tomu, že budou hranice mezi teorií a praxí setřeny a teorie se stane součástí žité reality. (Johns, 2009)

Tomuto pojetí je též blízko pojetí sebereflexe dalších autorů. (např. Havrdová, Hajný; 2008, Jasper; 2003) Poukazují na reflexi jako na reakci na matoucí či problematické situace. Zjednodušeně řečeno se zde objevují tři základní složky: zážitek → proces reflexe → další akce.

Člověku se přihodí nějaká událost (zážitek), projde nějakou zkušeností, o které začne v procesu reflexe zpětně přemýšlet. Následně vlastní reflexí je podporován k učení. To vše pak vyústí v jednání, které je založeno na přijetí nových perspektiv. (Jasper, 2003) Při sebereflexi určité situace člověk vnímá tuto situaci různými způsoby, nahlíží na ni z různých úhlů, jinak než je zvyklý. Tento odlišný přístup k situaci vede k určitému jednání, převádí tak reflexi do praxe. Jistě můžeme sebereflexi užívat, aniž bychom její výsledky užili k dalšímu jednání. Avšak tím by sebereflexe ztratila svůj hlavní význam a byla by pouhou nekonečnou analýzou. Můžeme tedy říci, že cílem sebereflexe je naše budoucí jednání.

„Profesionální sebereflexe je nutnou podmínkou odborného růstu, zvyšování kompetencí a odborné i lidské odpovědnosti“ (Průcha, Mareš, Walterová; 2003)

1.1.3 Sebereflexe – užší pojetí

Z psychologického hlediska se zabýval sebereflexí Výrost a Slaměník (2008), a to především ve vztahu k „jáství“. Příkladají problematice „jáství“ a s tím související problematice sebereflexe velký význam. Jako důvody uvádějí sociální původ obou procesů, které ovlivňují interpersonální interakce a vztah k sobě samému. Při sebereflexi se člověk stává současně objektem i subjektem vlastní reflexe. Tvoří tak dynamický celek vzájemně provázaných funkcí. (Blatný, Plháková; 2003, s. 98) Ke schopnostem sebereflexe zahrnují uvědomělé sebepoznávání, sebehodnocení a seberegulaci. (Výrost, Slaměník; 2008, s. 103)

Jako výsledek procesu sebereflexe můžeme označit tzv. sebesystém (self-system) Terminologicky se tento přístup také označuje jako „jáský systém“, do kterého je zahrnuta jak procedurální a strukturální stránka, tak i dynamika jejich vzájemného ovlivňování. (Blatný, Plháková; 2003, s. 98) V teoretické rovině tento konstrukt obsahuje tři složky, a to kognitivní, emocionální a konativní. Toto rozdělení je logicky

postaveno na psychických procesech a jejich projevech. Kognitivní složka zahrnuje sebepojetí, poznávání sebe samého. Emocionální zahrnuje hodnoty, sebehodnocení, prožívání. Konativní, nebo také nazývaná behaviorální, složka pak zahrnuje chování a jednání. (Výrost, Slaměník; 2008) Avšak toto teoretické rozdělení je spíše uměle vytvořené, protože v běžné zkušenosti člověka je problematika „jáství“ a tím i sebereflexe komplexním, mnohvrstevným fenoménem, jenž neakceptuje akademická roztřídění.

Důvodem proč se zabývám přístupem sebesystému je, že vychází ze sociálního prostředí, ze základních lidských schopností. Bandura (1999, in Blatný, Plháková; 2003) navíc vychází z názoru, že většina vnějších vlivů nepůsobí na člověka přímo ale spíše skrze jáské procesy. Autor se dále zabývá procesem sebezpozorování, jež je nedílnou součástí sebereflexe. Sebezpozorování, tedy odpovědné zaměření pozornosti k vlastnímu chování. „*Lidé sledují své myšlenkové procesy a jednání, všímají si podmínek, za kterých k nim dochází, a berou v úvahu jak okamžité, tak distální důsledky svého chování.*“ Bandura (1999, in Blatný, Plháková; 2003, s. 124)

1.1.4 Příležitosti k sebereflexi

K reflexi dochází v různých situacích. V této části bych se chtěla věnovat možnostem, kdy může k reflexi docházet, a to zejména v jaké době v souvislosti s akcí k reflexi dochází. Schon (in Boud, 2001) popsal dva základní typy procesů reflexe v běžné praxi. Nazval je Reflection-in action (reflexe v akci) a Reflection-on action (reflexe o akci). V českém názvu reflexi v akci užívá či provádí v místě a čase člověk, který je bez přerušení přímo účasten děje nějaké situace. Procesem reflektování člověk ovlivňuje to, co se v dané situaci právě odehrává, tedy ovlivňuje činnost, již právě vykonává. Oproti tomu k reflexi o akci dochází až po ukončení dané situace. Člověk zpětně přemýšlí o tom, co a jak se stalo, usuzuje, jak to mohl ovlivnit a ovlivnil. Hodnotí situaci a výsledek akce. (Schon in Boud, 2001) Je více než patrné, že oba druhy akcí na sebe navazují. Reflexe o akci zpětně nahlíží na to, co se stalo v akci, jak byla situace ovlivněna a řešena. Pro většinu metod cílené sebereflexe je charakteristický

druhý typ, tedy reflexe o akci. Všeobecně je tím pádem na sebereflexi nahlíženo tak, že má své místo a čas až po ukončení určité události. (Mičková, 2009)

Schonův model lze rozšířit ještě o jeden typ procesu, kdy nemusíme reflektovat pouze po skončení akce, ale i během ní a před ní. Takový model navrhuje Boud (2001) jako rozšíření Schonova modelu. Reflexi o akci vnímá tak, že člověka staví do pasivní role pozorovatele situace. Boud (2001) tedy navrhl rozšíření na tři příležitosti k reflexi: 1. reflexe očekávané akce, 2. reflexe během akce, 3. reflexe po akci.

Příležitost reflexe očekávané akce v sobě zahrnuje vše před událostí. Zaměřuje se na otázky, co se stane, jak se připravit. Bere v úvahu všechny aspekty, které by byly užitečné, a přispěly by k dosažení cíle. Tato reflexe klade důraz na člověka jako na stále se učící bytost. Učení je také zahrnuto v prvním ze tří aspektů, které bychom při reflexi očekávané akce měli brát v potaz. Druhý aspekt obsahuje vše, co se týká kontextu. Samozřejmě žádná situace není předem jasně vymezená a nelze se na ni zcela připravit, ale je dobré ujasnit si, co potřebujeme vědět, abychom se v situaci zorientovali a pokud možno si ji přizpůsobili co nejvíce ke svému prospěchu. Třetí aspekt zahrnuje dovednosti jedince a strategie - jakou máme výbavu, jaké jsou potřeba schopnosti, znalosti, nácviky, domněnky apod. (Boud, 2001; Mičková, 2009)

Reflexe v průběhu akce je pak obdobná jako je výše popsána dle Schona. Tato reflexe nám poskytuje možnost učit se zkušenosti. Zahrnuje soustředění se jak na vnější vlivy tak na své vnitřní myšlenky, pocity a všímavost o okolní dění. Při reflektování během akce jsou naše myšlenky a analýzy většinou neuvědomované a samovolné. Je tedy potřeba aktivně pracovat na jejich uvědomování, i když je to velmi náročný a nelehký proces. Jeho zvládnutí je pak známkou profesionálního mistrovství. (Boud, 2001)

Reflexe po akci je též obdobně popsána jako reflexe o akci. Odpadá zde nutnost situaci analyzovat a řešit ihned. Při reflexi po akci můžeme na situaci nahlížet z různých úhlů v širším kontextu. Nejde zde jen o procesy myšlení, ale také o pocity, prožitky, důsledky rozhodnutí. (Boud, 2001)

Na všechny tři předchozí příležitosti reflexe lze aplikovat tři základní kroky, jež byly v podobném významu popsány výše: návrat ke zkušenosti, pozorování pocitů a revaluace zkušenosti. Tyto opakující se kroky vedou ke stálému zlepšování reflexe.

1.1.5 Faktory a podmínky sebereflexe

Z výše uvedeného je jasné co sebereflexe znamená a jak probíhá. Tato podkapitola se bude zabývat podmínkami sebereflexe. Výrost a Slaměník (2008) na základě dalších autorů uvádějí, že není příliš běžné, aby lidé svou pozornost zaměřovali sami na sebe. Na druhou stranu zmiňují, že je mnoho podněcujících situací k zaměření pozornosti na sebe sama. Jsou to běžné životní situace, jako např.: role čerstvého otce, zhlédnutí videozáznamu se svou osobou či jednoduchý pohled do zrcadla. Dále uvádějí, že pro některé lidi je vědomá sebereflexe běžným stavem a oproti tomu u dalších lidí je to stav spíše výjimečný. (Výrost, Slaměník; 2008)

Výše uvedené se vztahuje k sebereflexi obecně. Nezbytnou součástí je vazba na konkrétní obsah sebereflexe a její sociální kontext, ve kterém se odehrává. Jistou roli hrají již zmíněné vnější a vnitřní spouštěče v podkapitole 1.1.1. (Havrdová, Hajný; 2008) Reflexe může být navozena a zkvalitněna tím, že jsou pro ni vytvořeny vhodné podmínky. K tomu v sociální práci a dalších oborech slouží zejména supervize, které se budu v práci věnovat následujících kapitolách.

Sebereflexi od prostého přemýšlení a vyjadřování názorů lze odlišit tak, že při reflexi obecně jde spíše o vynořující se postřehy, které se sami postupně skládají do zcela nových souvislostí, anebo jde o prohloubené pochopení již známých souvislostí. Výsledkem je pak radostné překvapení. (Havrdová, Hajný; 2008)

Aby reflexe byla profesionální a účinná, měla by obsahovat určité faktory, které ji usnadňují a podporují. Tyto faktory ve své knize uvádějí Havrdová a Hajný (2008, s. 21). Jsou jimi:

- *osobní dispozice (schopnost reflexivity, schopnost obsáhnout protiklady, otevřenost),*
- *atmosféra bezpečí (nezbytná podmínka reflexe zahrnující i bezpečné vztahy),*
- *zkušenost, že reflexe přináší žádoucí výsledky (reflexi je možno se učit),*

- *podpůrná struktura pro reflexi (metody a nástroje supervize),*
- *reflexe ve skupině,*
- *podpora ze strany organizace.*

Tyto faktory pak můžeme zařadit mezi vhodné podmínky jak pro obecnou, tak profesionální sebereflexi.

Do vhodných podmínek také spadá podpůrné prostředí. To zahrnuje ochotu pracovníků podstoupit sebereflexi, individuální prostor pro pracovníka pro reflexi praxe, vědomí pracovníků o svých limitech a hranicích. Dále do podpůrného prostředí spadá organizační celek a jeho podporu, včetně kolegů a nadřízených (Kam-shing Yip, 2006) Tam, kde organizace funguje harmonicky a je založena na pozitivních vztazích, jsou vytvořeny předpoklady pro zdravější rozvoj, učení pracovníků a samozřejmě sebereflexi jednotlivců. (Hawkins, Shohet; 2004) Organizace by měla podporovat pracovníky v motivaci a budování vlastní cesty do reflexivní praxe. To zahrnuje jak sociální podmínky, tak psychickou a fyzickou připravenost pracovníků. Sociální pracovník ve své praxi a organizaci potřebuje prostor pro zamyšlení se nad sebou, pro nahlédnutí do svého nitra. Potřebuje mít prostor pro zastavení se. Samozřejmostí je pak ochota podstoupit sebereflexi a být na ni připraven. (Kam-shing Yip, 2006)

Stejně jak jsou pro rozvoj důležité vhodné podmínky, nevhodné mohou mít destruktivní účinek. Mezi nevhodné podmínky můžeme zařadit náročné pracovní prostředí, tíživé sociální podmínky, problémy s fyzickým či duševním stavem a nezpracovaná traumata, která si nese pracovník ze své minulosti. Velkou roli hraje pracovní tým. Je-li represivně zaměřen, objevuje-li se zde apatie a nejistota, pracovník se pak nemůže v kolektivu projevit, svěřit se, ukázat vlastní slabiny, nepříjemné události a zkušenosti. Hrozí totiž, že všechny tyto věci budou použity proti němu. (Kam-shing Yip, 2006) Zvláště v sociální práci je nezbytné, aby se pracovníci akceptovali, přijali sami sebe, a to bezvýhradně. Nemá-li k tomu vytvořeny podmínky a prostředí, nemůže na svém přijetí pracovat a dochází k tomu, že energetická bilance pracovníka je dlouhodobě záporná. Toto zákonitě může vést až ke stavu, pro nějž se zažil termín „syndrom vyhoření“. (Kopřiva, 1997)

1.1.6 Modely sebereflexe

Výše uvádím dle Výrosta a Slaměníka (2008), že sebereflexe probíhá nejčastěji na základě podvědomé reakce, zcela intuitivně. Sebereflexe probíhá na základě prožití nové zkušenosti a v mnoha případech si ji neuvědomujeme. Ve vztahu k sociální práci pak dochází k potřebě sebereflexi profesionalizovat. V rámci vlastní praxe by k sebereflexi mělo docházet zcela záměrně. Měli bychom si ji uvědomovat a užívat ji jako řízenou sebereflexi. (Mičková, 2009) Mičková (2009) ve své práci uvádí několik různých modelů jak sebereflexi praktikovat a tím dosáhnout zkvalitnění vlastní praxe. Základními prostředky užitými při sebereflexi mohou být: psaní deníků, vedení internetových blogů, rozborů videozáznamů se sebou samým, pozorování, řízené diskuse, vedení portfolií. Významnou pomůckou při reflexi je poskytnutí zpětné vazby jak od kolegů tak samotných klientů. (Mičková, 2009)

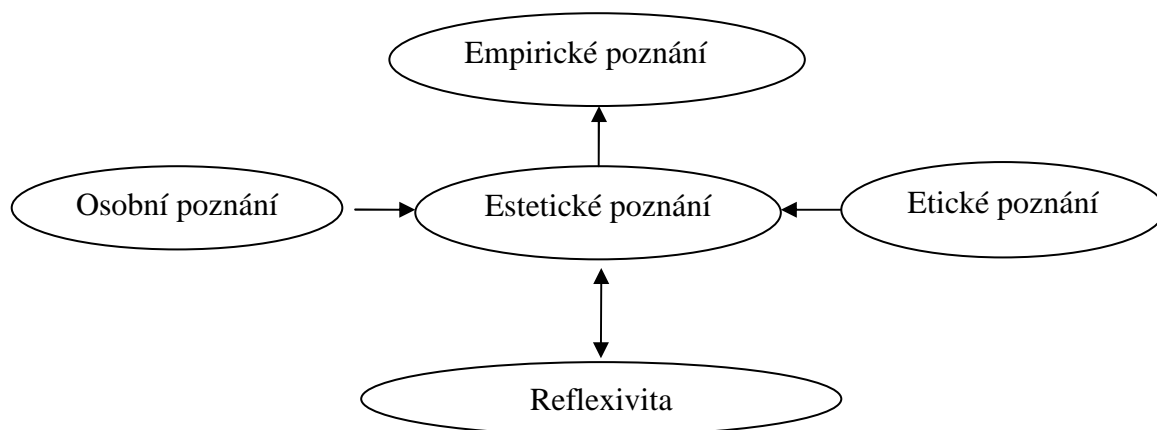
Model řízené sebereflexe, který vychází z Kolbova cyklu zkušenostního učení, je definován jednotlivými stádii. Cyklus reflexe je významným ukazatelem při hodnocení stupně a hloubky sebereflexe. Ukazuje, jestli člověk stagnuje na pouhé úrovni popisu myšlenek a pocitů, nebo se již zaměřil na zhodnocení a reflexi vlastního jednání zaměřeného do budoucnosti. (Gibbs, 1988 in Mičková, 2009)

Cyklus sebereflexe dle Gibbse (1988 in Mičková, 2009) podle jednotlivých stadií:

1. stadium – popis události. Co se stalo?
2. stadium – zahrnuje pocity a myšlenky. O čem jsem přemýšlel a co jsem cítil?
3. stadium – hodnocení. Co bylo na dané zkušenosti dobré a co špatné?
4. stadium – obsahuje analýzu, rozdělení na části, které zkoumáme odděleně. Jaký smysl tato situace pro mě má?
5. stadium – závěr. Co jsem ještě mohl udělat?
6. stadium – plán akce. Co bych udělal, kdyby k tomu došlo znovu?

Další model, který může sloužit jako průvodce procesem reflexe je Johnsův (2004) model strukturované reflexe. Johns (2004) užívá způsoby poznání popsány podle Carperové a doplňuje způsoby o reflexivitu. Umožňuje porozumět procesu poznání,

který lidé užívají při své praxi. Hlavní pojem tvoří estetický způsob poznání, jež je ovlivňován zbývajícími čtyřmi způsoby poznání. (Johns, 2004)



Obr. č. 1 Způsoby poznání podle Carperové a Johnse (upraveno dle Johns, 2004)

Estetický způsob poznání – zahrnuje umění pochopení, interpretaci a předpověď cíle a celkové zhodnocení reakce na situaci. Při reflexi si můžeme klást otázky např.: Jaký byl cíl? Proč jsem reagoval určitým způsobem a ne jinak? Jaké jsou z toho důsledky pro mne, mé klienty a kolegy? Jaké jsem u toho měl pocity, prožívané emoce apod.?

Empirický způsob poznání – dává odpověď na situaci z hlediska důkazů, jež prokazují, zda bylo jednání efektivní. Stěžejní jsou objektivní poznatky, kterými jsem se řídil či se měl řídit.

Osobní způsob poznání – nahlíží na situaci z hlediska vlastních mentálních modelů, postojů, pocitů, zájmů, znalosti apod. Na místě jsou otázky např.: Jaké vnitřní nastavení či pocity ovlivnili moje rozhodnutí? Jak jsem se cítil a proč tomu tak bylo?

Etický způsob poznání – je zaměřen na hledisko nejlepšího a nejsprávnějšího jednání nebo nejednání. Pokládáme si otázky, zda jsem udělal pro vyřešení vše, co jsem mohl? Byla má reakce v souladu s mým přesvědčením?

Reflexivita – nám dává odpověď na situace z hlediska neuvědomovaných, skrytých znalostí, a to prostřednictvím reflexe minulých zážitků. Jaké jednotlivé zkušenosti spolu souvisí? Jaké mám nyní zkušenosti a pocity?

1.1.7 Sebereflexe a sebepojetí v sociální práci

Samotnou sociální práci stručně popíši v následné kapitole. Sociální práce má mnoho složek a sociální pracovník musí obsáhnout mnoho znalostí, schopností a dovedností. Mimo tyto obecné předpoklady očekáváme, že sociální pracovník bude integrovanou osobností, s dobrou frustrační tolerancí a schopnou sebereflexe, tedy reálného pohledu na sebe sama a své možnosti. (Janovský in Soc. práce, 2007) Domnívám se, že v českém prostředí není stále sebereflexe považována za samozřejmou součást předpokladů profesionálního sociálního pracovníka v takové míře, v jaké by si zasloužila. Sociální pracovník by měl sebereflexi využívat k dalšímu sebevzdělávání a prohlubování znalostí. Také by měl být schopen správně reflektovat svoji pozici a roli v týmové práci. (Janovský in Soc. práce, 2007)

K rozporu pak může docházet mezi profesionálními nároky a podmínkami praxe. V tom případě je velmi důležité, aby si každý pracovník byl vědom svých hranic a zlomového bodu sebereflexe. Měl by v rámci své reflexe vědět, kdy hledat vnější podporu a pomoc u sebe, kdy se zastavit a přemýšlet. Dále také by si měl být vědom kdy relaxovat, kdy přijmout vlastní nedostatky a slabosti a kdy se obrátit na druhé. To vše vychází z reflexe prožitých zkušeností. (Kam-shing Yip, 2006)

Aby mohla být využívána sebereflexe, je nutné, aby člověk sám sebe znal, přijímal a pracoval na sobě. Proto důležitou součástí sebereflexe a to nejen v sociální práci je sebepojetí a sebepoznání. Průcha a kol. (2003) a Buchtová (1999) definují sebepojetí jako představu jedince o svém já. Zde můžeme vidět velmi úzkou propojenost sebereflexe a sebepojetí ve vztahu k jáství, kterému jsem se věnovala v užším pojetí sebereflexe, v podkapitole 1.1.3. Představa o svém já se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu a je jím ovlivňována. Sebeopjetí má řadu dimenzí, jsou jimi např.: hodnocení já, zobrazení, směřování, vyjádření role apod. Vyvíjí se ve styku se sociálním prostředím. (Průcha, Mareš, Walterová; 2003) Křivohlavý (2006) k sebepojetí říká, že je ovlivněno vším, co se člověku stane. To zanechává na sebepojetí relativně trvalé stopy, a to v případě kladné i záporné události.

S výše uvedeným se shoduje Rogers (1961 in Hayesová, 2003). Ten se domnívá, že: *„sebeopjetí je výsledkem internalizace podmínek hodnoty, které se formují*

na základě interakcí s druhými lidmi.“ Dle Rogerse (1961 in Hayesová, 2003, s. 22) mají lidé dvě základní potřeby, které na sebe vzájemně působí: „*dostávat od druhých pozitivní zpětnou vazbu (tedy být pozitivně přijímáni) a rozvíjet svůj potenciál a schopnosti.*“ U duševně zdravého člověka bývají obě potřeby uspokojovány, protože v jeho životě se objevila alespoň jedna osoba, která ho bezpodmínečně pozitivně. Samozřejmě vše má vliv na lidské sebepojetí a u takto bezvýhradně přijímané osoby se sebepojetí blíží ideálnímu sebepojetí. (Rogers 1961 in Hayesová, 2003)

Pozitivnímu seberozvoji a sebepojetí brání strach z nesouhlasu okolí. Problémy se sebepojetím mají hlavně lidé, kteří nezažili bezpodmínečné přijetí. Pozitivní zpětná vazba pro ně neznamena přirozenost, ale podmínku, že se musí chovat schvalovaným způsobem. Jsou pod neustálým tlakem, že jejich potřeba pozitivního přijetí je ovlivněna chováním, které schvalují ostatní. Tací lidé odvozují vlastní hodnoty od reakcí druhých. (Rogers 1961 in Hayesová, 2003)

Tyto podmínky hodnot jsou součástí sebepojetí. A protože mají většinou nerealisticky vysoké požadavky, vzniká pak velký rozdíl mezi ideálním já a skutečným já. V některých případech může docházet přímo ke konfliktu. (Buchtová, 1999)

1.1.8 Sebepoznání

Jak jsem již zmínila v souvislosti se sebereflexí a sociální prací, další součástí sebereflexe je sebepoznání. Striezenec (1996) ve svém slovníku sociálního pracovníka hovoří o sebepoznání jako o jedné z podstatných vlastností sociálního pracovníka, aby mohl zvládat svou práci. Dále se domnívá, že na základě vlastního sebepoznání může sociální pracovník klientovi pomoci a úspěšně s ním hledat východiska sociálních situací a vést ho k vlastnímu sebepoznání.

Sebepoznání se také ve své knize věnuje Kuneš (2009), který na něj nahlíží nejen ve zcela pozitivním smyslu. Vysvětluje, že sebepoznání neznamena změnu, popírání nebo boj proti něčemu. U sebepoznání jde spíše o pomoc odhalit skutečnosti, kterých si nejsme obvykle vědomi. Také nám pomáhá spatřit sami sebe se vším, co k nám patří. Následně upozorňuje, že sebepoznání není cílový stav, ale neustálý proces. (Kuneš, 2009)

Sebepoznání je pro pomáhající profesi důležité z důvodu předcházení stereotypům a nálepkování. Dojde-li k zařazení člověka do určité skupiny, člověk nemá snahu poznávat druhého blíže. Díky procesu sebepoznání člověk může poznat své různé stránky, schopnosti, vlastnosti, svou jedinečnost apod. Jakmile dojde k tomuto pochopení, může být sebepoznání přeneseno na druhé. Může dojít k eliminaci předsudků, stereotypů a celkově přístupu k druhému člověku. (Kuneš, 2009) Podobně sebepoznání popisuje již Míček (1988), kdy upozorňuje na neškoleného jedince v sebepoznání, který se vidí nekriticky buď v příliš dobrém, nebo špatném světle. Toto pak má vliv na přijímání a posuzování ostatních. Sebepoznání tvoří člověka otevřenějším, a tím má kladný vliv na zlepšování sociálního kontaktu, které souvisí s dokonalejším poznáváním druhých. (Míček, 1988)

Při sebepoznání často můžeme narazit na věci, se kterými nejsme spokojeni, se kterými bychom chtěli něco udělat. Toto je však možné, až v té chvíli, kdy přesně víme, s čím nejsme spokojeni a co je našimi slabými stránkami. Kuneš (2009, s. 8) k tomuto říká: „*pokud neznáme svá omezení či problematické stránky, nemůžeme s nimi vědomě zacházet.*“

Aby se předcházelo riziku či se zmenšovalo riziko přenosu osobních vnitřních problémů na klienta, je nutné, aby se pomáhající pracovník naučil na své profesionální dráze reflektovat sám sebe. (Kopřiva, 1997) K důkladnému a systematickému sebepoznání dochází formou sebezkušenostních výcviků. Sebezkušenostní výcviky v minulých letech byly doménou hlavně psychologů, psychiatrů a psychoterapeutů. Zájem o sebepoznání, tj. o poznání sama sebe však stále více stoupá. Dochází ke stálému rozšiřování mezi další pomáhající profesí, zejména pak mezi sociální pracovníky a učiteli. (Křivohlavý, 2006)

Kopřiva (1997) ve vztahu k sebezkušenostním výcvikům podotýká, že mají nesporný přínos. Avšak nemůžou zcela nahradit vlastní reflektující práci na sobě samém, pouze pro ni dokáží vytvořit vhodnější podmínky.

Mezi přínosy výcviků, které mají vliv na sebepoznání Kopřiva (1997) řadí např.:

- uvědomění si svých emočních reakcí a jak tyto reakce souvisejí s jeho nevyřešenými konflikty a charakterovými obranami,
- zjištění, že různí lidé mají stejné i různé reakce na danou událost, jinak je přijímají a současně vidí, že i tyto jiné pohledy jsou srozumitelné,
- získání tolerance k různosti, a to i ve vztahu k sobě samému,
- a mnoho dalších.

Každý, kdo se rozhodne vstoupit do sebezkušenostního výcviku, by si měl být vědom cíle, pro který se ho účastní. „*Cílem je, aby sám sobě porozuměl, a nikoliv aby někdo porozuměl jemu.*“ (Kopřiva, 1997) Přínosem také bývá hluboký osobní zážitek, který je zprostředkován reflexí vlastního chování v atmosféře důvěry a opravdového zájmu. (Géringová, 2011)

1.2 Sociální práce a její studium

Na obecné pojetí sebereflexe a sebepojetí uvedené v 1. kapitole navazují kapitolou Sociální práce a její studium. Na počátku vlastní praxe totiž stojí otázka, zda vůbec chceme danou profesi vykonávat. Vždy by tato otázka měla být zodpovězena. Vykonáváme-li profesi, kterou nechceme, těžko může docházet ke kvalitní reflexi vlastní práce.

V této kapitole se nejprve věnují definování sociální práce a sociálního pracovníka. Dále se stručně zabývá odbornou praxí při studiu sociální práce a kompetencemi, jejíž součástí by mělo být i vedení ke správné sebereflexi.

1.2.1 Sociální práce

Sociální práce je odborná disciplína i oblast praktické činnosti. Vychází z poznatků mnoha společenských věd (psychologie, sociologie, filozofie, etiky, pedagogiky, práva apod. a aplikuje vědecké poznatky do praktické činnosti. Speciálními pracovními metodami zajišťuje sociální péči a pomoc na profesionálním základě. (Strieženec, 1996)

Sociální práce má mnoho definic, které se od sebe více či méně odlišují. Mezinárodní federace sociálních pracovníků definuje sociální práci takto: „*Sociální*

práce podporuje sociální změnu, řešení problémů v mezilidských vztazích a posílení a osvobození lidí za účelem naplnění jejich osobního blaha. Zasahuje tam, kde se lidé dostávají do kontaktu se svým prostředím.“ (Sociální revue, 2005)

Navrátil (2001) uvádí, že sociální práce se zabývá interakcí klienta s prostředím, kdy se zaměřuje na zvládnání problémů, jež z prostředí plynou. Cílem je podporovat sociální fungování klienta. S pojetím sociální práce dle Navrátila (2001) zčásti souhlasí Musil (2004). Shodu spatřuje v tom, že se sociální práce zaměřuje hlavně na interakci mezi člověkem a jeho sociálním prostředím. Toto také uvádí jako odlišnost od ostatních pomáhajících oborů. Jako společný znak pomáhajících oborů uvádí pomoc lidem v obtížných životních situacích. Výše uvedené zahrnuje i Matouškovo (2003, s. 11) pojetí: „*Sociální práci označuje jako společenskovední disciplínu i jako oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů.*“ Pro sociální práci jsou klíčové principy lidských práv a společenské solidarity. Pomáháno je jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám, aby dosáhli způsobilosti k sociálnímu uplatnění, získali ji zpět či si pomohli zajistit co nejdůstojnější způsob života. (Matoušek, 2003)

1.2.2 Poslání a cíle sociální práce

Formulaci poslání a cílů sociální práce nelze globálně stanovit. Poslání i cíle jsou formulovány různě, a to pod vlivem rozličných dob, podle teoretického, společenského a kulturního kontextu, v němž vznikaly. (Matoušek, 2001)

Sociální práce je postavena na třech základních opěrných bodech. Opěrnými body jsou klientovy způsoby (myšlení, postoje, názory, styl života apod.), normy společnosti a pracovníkova odbornost. Z toho následně vyplývá poslání sociální práce. To spočívá v umění vést dialog mezi tím, co chce společnost ve svých normách, a tím, co si přeje klient. Dialog by měl být rozvíjen jako spolupráce a kooperace rovnocenných partnerů. Pracovníkova odbornost zahrnuje umění být prostředníkem mezi normami společnosti a přesvědčením klienta. (Úlehla, 2009)

Jak jsem již předeslala výše, Navrátil (2001, s.11) definuje cíl sociální práce tak, že: „*cílem je sociální fungování klienta v situaci, kde je taková potřeba*

buď individuálně či skupinově vnímána a vyjádřena.“ Profesionálně se sociální práce zabývá lidskými vztahy v souvislosti s výkonem sociálních rolí, tedy sociálního fungování. Autoři (Navrátil, 2001 a Matoušek, 2003) uvádí cíle sociální práce např. podle Americké asociace sociálních pracovníků. Ta označuje sociální práci jako profesionální aktivitu zaměřenou na pomáhání jednotlivcům, skupinám a komunitám zlepšit jejich schopnost sociálního fungování. (Navrátil, 2001) Do cílů asociace zahrnuje podporu a schopnost klienta řešit problém, adaptovat se na nároky společnosti, vyvíjet se, zprostředkovat kontakt s agenturami. Dalším cílem je pak napomoci systémům podpory klientů, aby pracovaly humánně a efektivně. (Matoušek, 2003)

1.2.3 Sociální pracovník

Strieženec (1996) jako sociálního pracovníka vidí soubor strukturálních a psychofyziologických vlastností člověka potřebných pro dosažení společensky žádané profesionální práce. Profesionalita se vytváří po dobu studia a při samotném pracovním procesu s tím, že se požadavky na profesionalitu práce mění v čase, rostou nároky. Strieženec (1996) také uvádí úlohy sociálního pracovníka. Jsou jimi: prevence, konkrétní pomoc a psychosociální pomoc dlouhodobá i krátkodobá.

Stát se sociálním pracovníkem znamená brát na sebe povinnosti k profesi a zaměstnavateli. Sociální pracovník se tedy pohybuje v rámci práv a povinností, které jsou definovány právním systémem, zaměstnavatelem a profesními standardy. (Matoušek, 2003) Profesionální pomáhání v sociální práci od roku 2006 upravuje Zákon o sociálních službách (č. 108/2006 Sb.), který mimo jiné definuje i to, kdo vykonává v sociální práci odbornou činnost. V tomto zákoně (§109) je také ustanoveno, jaké činnosti sociální pracovník vykonává. A to: *„sociální šetření, zabezpečení sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace.*“ Zákon dále stanoví předpoklady k výkonu povolání sociálního

pracovníka. Předpoklady jsou bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní a odborná způsobilost. (Zákon 108/2006 Sb.) Tento zákon se shoduje s Mezinárodní federací sociálních pracovníků, které stanovila podmínky pro výkon profese sociálního pracovníka, mezi které zařadila např.:

- sociální pracovník musí mít ukončené minimálně tříleté pomaturitní studium v oblasti sociální práce nebo má ukončené pětileté magisterské studium v oblasti sociální práce nebo doktorské studium v oblasti sociální práce
- má zájem o celoživotní vzdělávání,
- dosáhl věku potřebného pro výkon praxe,
- splňuje osobnostní požadavky kladené na jeho osobu, jako jsou např.: morální bezúhonnost, důvěryhodnost, humánnost, zralá osobnost, mlčenlivost apod.,
- disponuje požadovanými úrovněmi všeobecných a odborných vědomostí a sociálních zručností. (Levická, 2007)

Sociální pracovníci se zabývají životními situacemi lidí a jimi poskytované služby bývají tím lepší, čím více nahlíží na situaci klienta jako na celek. Právě proto, že pojmají problémové situace klienta z různých úhlů pohledu a hodnotí je jako celek, umí lépe porozumět struktuře problému. Zároveň ovšem nemohou být specialisty na každou dílčí část problému. Mohou rozpoznat psychické problémy či právní překážky, ale nemohou zároveň být sociálními pracovníky, psychiatry a právníky. (Musil, 2004)

Jak má sociální pracovník vypadat, popisuje ve svém článku Jankovský (in Sociální práce, 2007), jež uvádí, že to má být člověk s adekvátním, tedy nejvyšším, vzděláním v daném oboru, kreativní, schopný uplatňovat nové přístupy a metody práce. Dále má být disponovaný pracovat nejen individuálně, ale i v multidisciplinárním týmu. Jak jsem již uváděla výše v souvislosti se sebereflexí, sociální pracovník má být integrovanou osobností s dobrou frustrační tolerancí a schopný sebereflexe. (Jankovský in Sociální práce, 2007)

S autory Musilem (2004) a Jankovským (2007) se shoduje Úlehla (2009) v tom, že pro výkon sociálního pracovníka je důležité náležité vzdělání a určité osobnostní

předpoklady, dovednosti a schopnosti. Rozdíl pak Úlehla (2009) spatřuje v tom, že pouhé znalosti a dovednosti pro to stát se sociálním pracovníkem nestačí.

Aby byl člověk přijímán jako sociální pracovník, potřebuje být v očích klienta užitečným a respektujícím. Měl by nabízet pomoc pouze tam, kde je přijímána v profesi pracovníka, protože se sami lidé cítí být klienty. Úlehla (2009) tedy jedinou možnost, jak se stát v očích klienta plnohodnotným sociálním pracovníkem, vidí v tom, že pracovník musí projít procesem připojování ke klientovi, dojednávání s klientem, až ke stanovení cíle společné práce. Teprve proces společné práce, vyjadřovaný respekt a spolupráce pozvolna utváří klientův pohled na člověka jako na sociálního pracovníka.

Sociální pracovník nemá pouze jednu roli, ale ve své praxi jich zastává několik. Role zde uvádím pouze stručně, pro obecný přehled. Role sociálního pracovníka mohou být různorodé a vzájemně se prolínat. Mezi možné role sociálního pracovníka dle Řezníčka (1994) můžeme zařadit např.: pečovatel, zprostředkovatel služeb, poskytovatel služeb, cvičitel sociální adaptace, poradce, terapeut, případový manager, manager pracovní náplně v zařízení a personální manager. Avšak autor upozorňuje, že tzv. „čistý typ“ role, který by byl charakterizovaný vykonáváním pouze jedné role, v praxi pravděpodobně neexistuje. Levická (2007) k tomuto dodává, že role sociální práce se vyvíjejí na základě pronikání sociální práce do dalších oblastí praxe. Těmito oblastmi jsou např.: oblast veřejná, institucionální, soukromá, charitativní apod. Autorka uvádí podle ní nejčastější role v současnosti při poskytování interpersonální pomoci:

- terapeutická role,
- poradenská role,
- trenérská / edukátorská role,
- role zprostředkovatele,
- advokátská role,
- konzultantská role.

V praxi může jeden nebo další typ převládat, a to podle požadované náplně práce, charakteru zařízení, stylu vedení organizace, cílů aj. Je proto velmi dobré, když student na praxích či stážích uvažuje, který typ by mu vyhovoval nejvíce na základě povahy

problému a typu klientely, se kterou pracuje. Právě poznání různých cílových skupin má také velký vliv na typ sociální práce. (Řezníček, 1994)

1.2.4 Praxe v sociální práci

V podkapitolách výše jsem se zabývala definováním sociální práce a sociálního pracovníka. Nyní bych chtěla nastínit, jak se tyto teoretické role a přístupy mohou projevit v konkrétní praxi. Budu se zabývat popisem činností a aktivit, které jsou charakteristické pro praktickou činnost sociální práce. Důvodem, proč se těmito složkami budu zabývat, je, že právě při praxi dochází k různorodým situacím, které jsou impulsem pro sebereflexi a reflexi vlastní práce.

Praxe sociálního pracovníka obsahuje mnoho činností a aktivit. V podkapitole 1.2.2 Sociální práce uvádím přístup k sociální práci, který shodně chápe Musil (2004) a Navrátil (2001) jako interakci klienta s prostředím. Tito autoři chápou cíl sociální práce jako sociální fungování klienta. V návaznosti na tento cíl autoři (Musil in Sociální práce, 2004) a (Navrátil, 2001) uvádějí oblasti činností jak cíle dosáhnout. Mohou být rozděleny do devíti oblastí:

1. zahrnuje působení na osobu klienta, na jeho sociální prostředí, nebo na obojí současně,
2. zahrnuje ovlivňování sociálního prostředí klienta, a to podněcováním změn podpory, kterou mu sociální prostředí poskytuje, působením na očekávání sociálního prostředí nebo souběžně na obojí,
3. v této oblasti je zahrnuto poznávání a ovlivňování komplexu navzájem souvisejících, různých překážek zvládnutí životní situace klientem,
4. zahrnuje řešení problému, se kterým klient přichází, v rámci souvislostí s jeho dalšími nesnázemi a možnostmi,
5. zahrnuje individuální posouzení životní situace konkrétního klienta (zde může jít o hodnocení potřeb a životních okolností těch, kteří si o pomoc sami požádají nebo těch, kteří se setkávají se sociální prací jako se zásahem tzv. z „vyšší moci“,

6. obsahuje přiměřené zjišťování a výklad různorodých okolností životních situací a jejich souvislostí,
7. zahrnuje volbu teoretického přístupu k intervenci, ve vztahu k danému případu, a možné předání případu jinému vhodnému pracovníkovi,
8. jde o samostatné koncipování „na míru šitého“ postupu intervence, která odpovídá specifickým okolnostem případu klienta,
9. zahrnuje přizpůsobování postupu intervence vývoji případu a výsledkům intervence, zajišťování návaznosti služeb pomáhajících pracovníků jiných oborů či organizací.

Další typ rozdělení aktivit nabízí Navrátil (2001), který zdůrazňuje, že sociální práce usiluje o zlepšení sociálního fungování individuů, skupin a komunit tak, že realizuje aktivity zaměřené na jejich sociální vztahy. Na základě různého charakteru aktivit, mohou být rozděleny např. na:

1. *aktivity zaměřené na problém* – mohou probíhat na úrovni rehabilitační či kurativní, může jít např. o nalezení zaměstnání, sociální dávky, psychosociální podporu v nové či obtížné situaci apod.
2. *aktivity zaměřené na klienta a jeho potenciál* – mohou mít vzdělávací či rozvojový charakter, příkladem může být rodinná terapie či rodinné poradenství,
3. *aktivity preventivního charakteru* – mohou být zaměřené jak na jednotlivce, tak na skupinu či komunitu.

Rozlišení činností či aktivit poskytuje i Matoušek (2003), který sociální práci rozlišuje na mikroúroveň, střední úroveň a makroúroveň. Stejně rozděluje činnosti sociální práce Levická (2007). Do mikroúrovně autorka zahrnuje práci s jednotlivcem, kde jde zejména o osobní kontakt mezi pracovníkem a klientem. Stejně tuto úroveň vidí Matoušek (2003) a označuje ji za případovou práci. Střední úroveň obsahuje práci s rodinnou nebo malou skupinou. Třetí makroúroveň se realizuje na úrovni komunity. Matoušek (2003) do makroúrovně, mimo práci s komunitou, zahrnuje práci s velkou skupinou, s organizací a působení na sféru veřejného mínění i politiky.

1.2.5 Dilemata sociální práce

V sociální práci se již v 19. století objevují protichůdné tendence, které jsou obecně označovány jako vývojová dilemata. Autoři (Řezníček, 1994; Navrátil, 2001; Matoušek, 2001) shodně přijali rozdělení dilemat.

1. Formalizace x de-formalizace – formalizace se odehrává zejména v institucích, kde jsou stanovená jasná pravidla pro vzdělávání a výkon sociální práce, vytrácí se lidský přístup, hlavní se stala institucionalizace. De-formalizace má za cíl pracovat s klientem v jeho přirozeném prostředí.
2. Profesionalizace x de-profesionalizace – do profesionalizace můžeme zahrnout vzdělání v oboru, etický kodex, bohužel se vytrácí lidskost, budování profesního statusu mezi jinými obory, vznik nových vztahů mezi pracovníkem a klientem. U de-profesionalizaci lze jako stěžejní označit otevření sociální práce dobrovolníkům a lidem, kteří chtějí pomoci.
3. Polyvalence x specializace – polyvalence obsahuje povědomí sociálního pracovníka o všech sociálních problémech. Sociální pracovník se věnuje klientům v nejrozmanitějších životních situacích. Specializace pak samozřejmě zahrnuje orientaci sociálního pracovníka pouze na jeden druh problematiky. Rizikem je zúžení zájmu a rozhledu.
4. Normativnost x nenormativnost – normativnost usiluje o přizpůsobení se, jak sociální práce, tak klienta tzv. většinové (konformní) společnosti. Opak je pak nenormativnost, která bere klienta takového, jakým je, podporuje multikulturní přístup a posiluje odlišnosti.
5. Pomoc a sociální kontrola – zde je rozpor mezi chápáním sociální práce jako pomoci a zároveň chápání cíle sociální práce jako kontroly.
6. Sociální práce jako věda a umění – umění vyžaduje velký díl dovedností, kterými jsou hlavně porozumění potřebám druhých a schopnost pomáhat. Sociální práce je též věda a disponuje proto teoriemi a vytváří nové.

1.2.6 *Kompetence v praxi sociální práce*

O kompetencích souvisejících s výkonem profese se hovoří již od 50. let 20. století. Avšak autoři se mnohdy neshodují ani ve způsobech konceptualizace samotného pojmu kompetence. (Zášková, 2008)

Kompetence v sociální práci jsou obecně chápány jako schopnosti naplnit požadavky, které jsou kladené na profesi sociální práce. Kompetence je pojem velmi široký, v němž může být zahrnuta schopnost přenášet znalosti a dovednosti do nových situací v dané oblasti povolání. Kompetence také zahrnují organizaci a plánování práce, inovaci a vyrovnávání se s nerutinnými činnostmi a osobní efektivitu. (Havrdová, 1999)

Podle slovníků sociální práce je sociální kompetence definována jako sociální způsobilost a zodpovědnost. Sociální kompetence je také uváděna jako obratnost a efektivita v jednání s lidmi ve společenském styku. Je to soubor dovedností, návyků a postojů, jejichž jádrem je schopnost reflexe sociální situace a sebereflexe vlastního jednání. (Strieženec, 1996; Matoušek, 2008). Levická (2007) uvádí, že pojem kompetence v sobě obsahuje dvě roviny. První rovina obsahuje informované vzdělávání a druhá zahrnuje zkušenosti získávané během samotné praxe. Obdobně jako Levická (2007) vidí kompetence v sociální práci také Havrdová (1999), která se jimi u nás zabývá. Do kompetence zahrnuje zvládnutí vzdělávacích i zkušenostních požadavků.

Kompetence sociálního pracovníka s akademickým vzděláním přeformuloval dle americké Rady pro vzdělávání v sociální práci Matoušek (2003). Havrdová (1999) se pak kompetencemi zabývá na základě jejich postupného definování podle inspirace materiálem britské Ústřední rady pro vzdělávání a trénink v sociální práci. Zohledňuje též standardy vzdělávání v sociální práci užívané v České republice a též vychází z praktických zkušeností členů týmu, kteří se na české verzi podíleli. Pro lepší přehlednost byly kompetence uspořádány do následujících skupin:

1. *rozvíjet účinnou komunikaci* – tato kompetence zahrnuje schopnost účinně komunikovat s jednotlivci, skupinami, komunitami apod.,
2. *orientovat se a plánovat postup* – pracovník je schopný se zorientovat v potřebách, možnostech a porozumění, které klient má. Dovede stanovit rizikové faktory a meze spolupráce,

3. *podporovat a pomáhat k soběstačnosti* – pracovník má poznat silné stránky klienta a jeho okolí a podporovat jejich soběstačnost. Pomáhá jim přebírat zodpovědnost, zabezpečovat práva a kontrolovat ohrožující chování,
4. *zasahovat a poskytovat služby* – předpokládá znalost metod a systému služeb, schopnost jejich správného užití a pomoc klientovi je přijmout a ukončit,
5. *přispívat k práci organizace* – pracovník je odpovědným členem organizace, přispívá k hodnocení a zlepšování její práce, efektivně využívá všech zdrojů,
6. *odborně růst* – zahrnuje další sebevzdělávání (Havrdová, 1999, s. 45-46)

Každá z kompetencí je blíže definována tzv. kritérii kompetence. Těmito kritérii se dají kompetence objektivně zjišťovat a jsou nutnou podmínkou pro naplnění role sociálního pracovníka. Takto definované kompetence mohou sloužit nejen jako koordináty vzdělávání, supervizí a jako pomůcky dobré praxe poskytovatelů služeb, ale také mohou být důležitým ukazatelem úrovně profesionality a zároveň motivem pro reflexi. Možnost sebereflexe nám dává šanci uvědomit si co, jak a proč dělám a možnost rozvinout to, co jsme z různých důvodů třeba opomněli. (Havrdová, 1999; Matoušek 2003)

1.3 Příprava studenta sociální práce

Student sociální práce je člověk studující vysokou školu se zaměřením na sociální práci. Studium zahrnuje jak vzdělávání v teoretické oblasti, tak i praktickou přípravu, která je u všech pomáhajících profesí více než nutná. (Průcha, Mareš, Walterová; 2003)

Vašutová (2002 in Hanušová, Oudová, Votava, 2010) upozorňuje na tři důležité role studenta:

- student jako osobnost,
- student jako učící se jedinec,
- student jako klient.

Osobnost studenta je ovlivněna jeho motivací, schopnostmi a vlastnostmi. Motivace studenta má velký vliv na to, jak bude studovat, jaké úsilí na studium vynaloží a jaké náklady (např.: čas, finance) je ochoten vynaložit. Obecně lze říci, že zdroji motivace studentů jsou: 1. zájem o daný obor a touha po vzdělání vůbec, 2. zájem o profesi

(pomáhající práce), 3. možnost společenského styku, 4. služba veřejnosti, 5. lepší životní perspektivy vysokoškoláka, 6. prodloužené mládí. (Hanušová, Oudová, Votava; 2010)

1.3.1 Odborné praktické vzdělávání studenta sociální práce

Jak jsem již předeslala výše, pro studenta je nezbytnou součástí profesní přípravy studentská odborná praxe. Odbornou praxí je činnost a čas, který student přímo tráví na vybraných pracovištích či v terénu. Student zde poznává a ověřuje si teoretické vědomosti, porovnává je s vlastním poznáním a formuje si vlastní osobnost v pokusech samostatně rozhodovat o praktických postupech. (Strieženec, 1996) Domnívám se, že přímá zkušenost s konkrétními pracovišti má nezastupitelné místo v profesním rozvoji studenta. Student získává na praxi mnoho cenných zkušeností, když může poznat, jakým způsobem např. funguje organizace, ve které praxe probíhá. Student poznává, jakým způsobem zde lidé pracují, jaké postoje a názory jsou zde sdíleny, jakým způsobem se zde přistupuje ke klientům apod. Je důležité, aby student poznal kontext organizace, ve které pracuje, včetně organizační kultury. (Musil, 2004) Z toho vyplývá, aby praxe byla pro studenta zdrojem zkušeností, plnohodnotná a přínosná, musí být velmi pečlivě koncepčně připravena. Musejí být jasně vymezeny úlohy a vedeny písemné výstupy z praxí. Bohužel stále se v dnešní době setkáváme s nedoceněním studentských praxí. V některých případech dochází k otevřenému střetnutí se starým chápáním sociální práce. V takovém případě pak dochází k velkému rozporu mezi teorií a praxí, se kterou se student těžko vyrovnává. (Strieženec, 1994)

Systém odborného praktického vzdělávání je ve většině případů postaven na třech pilířích: na odborné praxi, semináři k odborné praxi a supervizi. Jak jsem již předeslala výše, odborné vzdělávání je jednou z hlavních součástí profesní přípravy a zárukou budoucího uplatnění. V úplném středu tohoto vzdělávání stojí myšlenka reflexivní praxe, která vychází z procesu vzdělávání. To znamená, že by studující měli reflektovat využívání teoretických východisek a znalostí při jednání v praxi. (Kahánková a kol., 2007) Dá se říci, že odborné praktické vzdělávání je o „učení konáním“, kde se učíme

z jednotlivých zkušeností. Kahánková a kol. (2007, s. 10) popisuje cíle odborného praktického vzdělávání:

- *„rozvíjet profesionální kompetence studujících, rozvíjet schopnost reflexe a kritického myšlení, podněcovat k dalšímu vzdělávání, a to prostřednictvím cílů učení a souvisejících pracovních aktivit,*
- *podporovat proces identifikace studujících se sociální prací jako profesí*
- *rozvíjet potenciál studujících pro propojení teorií a praxí.“*

Povinnou součástí odborného praktického vzdělávání, jak jsem již předeslala, je odborná praxe. Každá fakulta má různé formy praxe podle zaměření oboru sociální práce. Avšak co je téměř shodné jsou cíle odborné praxe, ve stručnosti jde o: zprostředkování sociálních vztahů, způsobů práce, podněcování k reflexi a podpora profesního růstu. Dále pak konfrontovat a propojovat teoretické znalosti s praxí. (Kahánková a kol., 2007) Na odborné praxi se podílí zpravidla organizátor praxí, spolupracující smluvní pracoviště praxe a seminář praxe. Na seminářích praxe jsou studenti seznámeni s obsahem praxe, jejím systémem, kompetencemi sociálního pracovníka, portfoliem a kontraktem. Organizátorů praxe bývá více. Ti udržují kontakt s pracovišti a studenty během praxe. Dohlížíjí na vykonání a kvalitu praxe, shromažďují důkazy a hodnocení, také pomáhají studentům s vedením jejich portfolia. Na pracovištích bývají kontaktní osoby (školitelé), kteří obvykle podepisují kontrakt a v závěru praxe studenta hodnotí. (Havrdová in Sociální práce, 2007)

Na konci, a doporučeno je i v průběhu, každé absolvované praxe by mělo být provedeno hodnocení. To by mělo být provedeno ze strany školitele, organizátora praxe a studenta. Zdůrazním zde hodnocení studenta, neboť významnou součástí je jak průběžné, tak závěrečné reflektování praxe a sebereflexe studenta. Dále by měl být hodnocen přístup k praxi, příležitost k práci s klienty, adekvátnost kritiky, podpora a zpětná vazba, úroveň metodiky sociální práce, managementu zařízení apod. (Řezníček, 1994)

Odborné praxe také upravuje Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP. *„Účelem tohoto materiálu je navrhnout minimální soubor studijních disciplín*

a zásad studia sociální práce a poskytnout vyšším odborným a vysokým školám sociální práce podporu ve formě konzultace.“ (Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2011)

Ve vztahu k odborné praxi standard zahrnuje její pojetí, principy, cíle a kompetence. Odbornou praxi pojímá jako nedílnou součást studia sociální práce, která zprostředkovává studentům zkušenosti výkonem sociální práce a pomáhá jim získat profesní identitu. Mezi základní principy řadí:

- individualizovaný přístup ke studujícím, který podporuje jejich osobnostní zrání a profesní růst
- partnerství a aktivní participace všech zúčastněných stran (studující-škola-pracoviště)
- vzájemné hodnocení všech zúčastněných stran

Mezi cíle odborné práce dle standardu patří:

- podpora odborné způsobilosti a rozvíjení kompetencí
- vést k reflexi a sebereflexi
- motivovat studující k hledání a nalézání profesní identity

Přestože existují standardy pro vzdělávání sociální pracovníků, jsou celkem velké možnosti pro variabilitu přístupů při naplňování těchto standardů. Konkrétní podoba realizace těchto standardů zůstává v kompetenci dané vzdělávací instituce. (Navrátilová, 2009)

Pro hodnocení praxe, zejména pro sebereflexi, může být vhodné používat deník, který umožní sledovat rozvoj, způsob myšlení, jednání a prožívání v konkrétních situacích. Do deníku je možné zapisovat vše, co vás ovlivňuje, myšlenky, pocity, nápady apod. Deník může mít volnou strukturu, ale doporučuje se dodržet alespoň základní schéma, a to: datum – téma sebereflexe – sebereflexe. Výhodou je, že se k takovým záznamům můžete později vracet, porovnávat a uvažovat, co se změnilo. Pozitivní změny mohou být ukazatelem profesního i osobnostního růstu. Záznamy pak také motivací k další práci na sobě samým. (Kahánková a kol., 2007)

1.4 Reflexe vlastní praxe

Jak uvádím v předchozí podkapitole, praxe je nedílnou a důležitou součástí přípravy pro výkon profese sociálního pracovníka. Avšak aby mohla být praxe vůbec konána, musí ji předcházet teoretické znalosti, které nejsou o nic méně důležité. Proto se v této části pokusím nejprve nastínit právě propojení teorie a praxe a následně reflexi vlastní praxe.

1.4.1 *Propojení teorie a praxe sociální práce*

Již výše jsem popsala, co je sociální práce, jaké má cíle, kdo je sociální pracovník apod. Proto zde jen stručně uvádím teoretickou a praktickou podobu sociální práce, aby byly naznačeny souvislosti mezi nimi.

Sociální pracovník se v teoretické rovině zabývá:

- zkoumáním příčin vzniku problému,
- hledáním možností řešení problémů,
- hledání optimálních sociálních modelů,
- zkoumáním společného vztahu mezi jedincem a společností,
- profesionální přípravou odborníků atp. (Levická, 2007)

Sociální práce také odráží současné ideály společnosti, proto je také součástí sociální práce výzkum etických norem v dané společnosti a jejich praktická realizace. Ve své praktické stránce sociální práce poskytuje konkrétní pomoc. Aby tato pomoc mohla být poskytnuta a byla účinná, musí vycházet z ověřených metod, které pracovníci získají v rámci teoretické přípravy a následně je prohlubují stálým užíváním v praxi. Metody pracovníci využívají ke zlepšení nebo alespoň k ulehčení klientovy obtížné životní situace. Dále v praktické rovině je smyslem sociální práce realizovat takové profesionální aktivity, jejichž cílem je vytvářet podmínky pro rozvoj a maximální využití zdrojů klienta. A to vše, ať už je klientem jednotlivec, skupina, komunita či celá společnost. (Levická, 2007)

Vzájemný vztah teorie a praxe je respektován v rovině teorie a rozpracování sociální práce a jejího přímého výkonu. Sociální pracovníci při něm respektují nejnovější poznatky z oblasti teorie a postupů výkonů sociální práce. Tento vztah je také

respektován při přípravě budoucích sociálních pracovníků. (Levická, 2007) Nejvýznamnějším prvkem při propojování teorie a praxe jsou odborné vzdělávací praxe v případě studentů. Jedná-li se již o profesionální sociální pracovníky, je ke stálému využívání propojení teorie a praxe vhodné další vzdělávání. Sociální pracovníci by měli mít umožněno dále se vzdělávat a organizace by to měla přijmout za svou povinnost. (Sociální práce, 2010)

Propojení teorie s praxí také do určité míry ovlivňuje přístup k praxi. Lidé, kteří se rozhodnou stát sociálními pracovníky, na sebe berou určité povinnosti a ostatní od nich očekávají, že je budou svědomitě plnit. Avšak sociální pracovník se může dostat se svými právy a povinnostmi do konfliktní situace. V ideálním případě se práva a povinnosti sociálního pracovníka doplňují a vytváří podpůrné podmínky pro praktickou pomoc. Bohužel je tomu tak zřídka kdy. V praxi dochází často ke konfliktu a je pak na sociálním pracovníkovi, aby zvolil, komu dá přednost. (Matoušek, 2003)

Tento konflikt popisuje ve své knize Matoušek (2003) podle dalších autorů (Howe, 1991; Banks, 1995) prostřednictvím dvou typů přístupů k praxím:

1. defenzivní praxe – pro ni je typické, že sociální pracovník vychází a jedná podle předpisů a plní své povinnosti určené zákonem a zaměstnavatelem. Takové postupy pracovníka mohou omezovat, ale na druhé straně ho mohou chránit před vlastní zodpovědností. Nikdo jej totiž nemůže nařknout z pochybení, splnil-li předepsaný postup. Klienti jsou při takové praxi často přetvářeni k obrazu organizace místo toho, aby se přetvářela organizace tak, aby mohla flexibilně reagovat na potřeby klientů.
2. reflektivní praxe – při této praxi sociální pracovník dokáže identifikovat etická dilemata a jejich vznik. Pracovník se snaží o integraci svých znalostí, hodnot a dovedností do praxe. Zde je právě znát důležitost propojení teorie a praxe. Pracovník je také připraven na nové situace a s nimi spojenou nejistotu a rizika, jež sociální práci často provází. Uvědomuje si, že hodnoty osobní, profesní a zaměstnavatele mohou být v konfliktu. Sociální pracovník vyznávající takovou

praxi je autonomní osobností, která se dokáže přizpůsobit potřebám klienta a zároveň dokáže nést za svá rozhodnutí odpovědnost. (Matoušek, 2003)

Sociální pracovníci by si měli uvědomovat výhody využívání teorií v praxi. Právě zakotvení praxe v teoriích a metodách sociální práce dává sociálním pracovníkům možnost svůj výkon reflektovat a kriticky hodnotit. Tím přeneseně sociální pracovníky chrání před technokratickým výkonem státní agendy. (Sociální práce, 2010)

1.4.2 Reflexe vlastní praxe

Úlehla (2009) nahlíží na reflektování vlastní praxe jako na soustavné a disciplinované pozorování vlastní práce, přemýšlení nad ní a jejím průběhu a soustavné zacházení se sebou samým. Reflektování též určuje pracovníkovu pozici. Klade si otázky, co vlastně dělá, kde se nalézá. Samozřejmý je pak vývoj, kdy pracovník umí svou danou pozici opustit a posunout se dál. Souvisí to s výše uvedeným konfliktem přístupu k vlastní praxi. Posunutí a profesní vývoj by bez reflexe vlastní práce a sebereflexe nebylo možné. (Úlehla, 2009)

Úlehla (2009) také uvádí příklady reflektování vlastního rozhodování, těmi jsou kladené otázky typu:

- Zaujímám zodpovědný přístup ke svému konání?
- Co pro mne znamená úspěch v práci a jak se projevuje?
- Za co nesu odpovědnost já a za co klient?
- Jsem dostatečně flexibilní, abych viděl situaci z různých úhlů? Apod.

Géringová (2011) také upozorňuje na skutečnost, že pomocí reflexe vlastní práce a též sebereflexe může sociální pracovník zmenšit rozpor, který se při pomoci v sociální práci objevuje. Rozporem je myšlen stav, kdy sociální pracovník věří, že nemá žádné problémy, žádné potřeby a naopak své klienty vidí jako nemocné a potřebné. Za stejně důležité považují reflektování vlastní praxe i Hawkins a Shohet (2004, s. 24), kteří zdůrazňují: „*pokud si budeme vědomi svých slabých stránek, budeme mít menší potřebu přisuzovat jiným, co nedokážeme přijmout sami u sebe.*“

Dalo by se říci, že reflexe vlastní praxe nám otevírá oči a přináší nové pohledy při řešení problémů. Sociální pracovník se může např. setkat se situací pro něj známou,

která se objevuje pravidelně, avšak nyní se ji nedaří vyřešit. Díky, jak reflexi problému, klienta, své práce, tak i sebereflexi sama sebe se mohou sociálnímu pracovníkovi ukázat nové souvislosti a postřehy jichž si dříve nebyl vědom. (Havrdová, Hajný; 2008) Obdobně hovoří Matoušek (2005), když poukazuje na nezbytnost reflexe v případě přehodnocování dosavadního postupu. Často se totiž ukáže, že první plány a cíle byly spíše určitým testováním vzájemných vztahů a posloužily nám jako poznávání.

Rozhodnutí být pomáhajícím pracovníkem je odvážné, neboť profesionální pomáhání je velmi specifická činnost. Jak uvádí Matoušek (2005), vedení případu vyžaduje tvůrčí činnost a závazek k dlouhodobé partnerské spolupráci. Ta staví před sociálního pracovníka otázky, kdy má podporovat a pomáhat, kdy přebírat zodpovědnost a v zájmu zvýšení nezávislosti klienta aktuálně zvýšit závislost v budoucnu. Také zvažuje, kdy již klienta nechat být a nemít ochranný přístup, jaké jsou pracovníkovy hranice. Důležité pak je, kdy pracovník reaguje na klienta, kdy na situaci a kdy na vlastní pocity. (Matoušek, 2005)

Pomáhající pracovník se věnuje velkou měrou své práce potřebám, a to hlavně potřebám klienta. Právě proto, že je pracovník už ve své profesní přípravě orientován zejména na potřeby klienta, často se zapomíná věnovat potřebám vlastním. V některých organizacích to může být považováno až za sobecké, věnuje-li se pracovník mimo potřeb klienta a práce i svým potřebám. (Hawkins, Shohet; 2004) V důsledku ignorování vlastních potřeb pak dochází k nadměrné stresové zátěži. Objevují se okamžiky, kdy pracovník bojuje proti všem, má pocit, že nic nemá smysl. Cítí se vyčerpaný, zklamáný, protože klient není vděčný a přijde mu, že již nemá z čeho dávat. To může mít za důsledek syndrom pomáhajícího pracovníka nebo syndrom vyhoření. (Schmidbauer, 2000) Tomu všemu lze však předcházet právě reflexí a sebereflexí. Samozřejmě je mnohdy snazší v okamžicích stresu nevěnovat se reflexi a prostě to snést. Ideálním stavem by bylo naučit se používat proces reflexe a sebereflexe pravidelně. Pravidelnost reflexe ji zapraví jako součást každého dne, ať pracovního tak osobního a reflexe pak bude užívána zcela automaticky. (Hawkins, Shohet; 2004)

Dobré je rozlišovat, na co je reflexe zaměřena, i když se vzájemně jednotlivé typy prolínají. Zaměřuje-li se reflexe na čistě osobní téma a vztahy, jde buď o vlastní rozvoj, nebo terapii. Oproti tomu, jde-li o reflexi v pracovním kontextu a pracovního procesu, hovoříme o supervizi. Supervize je jednou z neefektivnějších metod pro profesionální růst pracovníků, a to zejména tím, že vytváří organizovanou příležitost k reflexi. (Havrdová, Hajný; 2008) Samotou supervizi popisují v následné kapitole.

1.5 Supervize

Slovo supervize pochází z latiny a skládá se ze slova „super = výše“ a slova „visio = pohled“. Ve slovníku vycházejí naopak z anglického původu slova, tedy „supervision“, jehož význam je přeložen jako kvalifikovaný dohled nad průběhem programu či projektu zaměřený na kvalitu činnosti pracovníků. (Matoušek, 2008)

Rozdíl mezi supervizí a reflexí jako vlastním rozvojem můžeme také spatřit ve vztahu k cíli. Vlastní reflexe obvykle nemá předem jasně stanovené cíle, dokonce může být mnohdy nezamýšlená. Oproti tomu supervize k určitému cíli směřuje. Cíl supervize také bývá pozadím, na němž se dialog a reflexe odvíjí a které je vždy dáno pracovním a profesionálním kontextem. Proto se při supervizi vždy dojednávají aktuální témata, které platí v tom daném čase a pozornost všech účastníků je na toto téma zaměřena. (Havrdová, Hajný; 2008)

1.5.1 Co je supervize, její cíle a účastníci

Jako u mnoha jiných termínů a pojmů ani u supervize není odbornou veřejností přijata jednotná definice. Matoušek (2003) vidí supervizi jako celoživotní formu učení, kde je kladen důraz na aktivaci vlastního potenciálu supervidovaných v bezpečném a tvořivém prostředí. Taková supervize je zaměřena na rozvoj profesionálních dovedností kompetencí pomáhajících pracovníků. Co se týká institucionálního hlediska, Matoušek (2003) definuje supervizi jako profesionální postup pozorování, reflexe profesní praxe a dalšího vzdělávání.

Michková (2008) definuje supervizi jako metodu, která má za cíl podporovat a rozvíjet kvalitu práce a profesionalitu pracovníka, týmu i celé organizace. Havrdová

(2008) nahlíží na supervizi obdobně. Říká, že jde o odbornou činnost, při které supervizor vede, podporuje a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy. To vše dělá tak, aby pracovníci dosáhli určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů.

Hawkins a Shohet (2004) definují supervizi podle Hesse (1980), který na ni nahlíží, jako na čistou mezilidskou interakci, kde obecným cílem je, aby se určitá osoba (supervizor) setkávala s druhou osobou (supervidovaným), a to ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.

V supervizi existují cíle krátkodobé a dlouhodobé. Mezi krátkodobé patří např. získání několika základních profesionálních dovedností či vytvoření základních podmínek pracovního týmu k úspěšné práci apod. K dlouhodobým cílům patří např. harmonizace fungování celé organizace, zvyšování citlivosti organizace na potřeby klientů apod. (Michková, 2008; Matoušek, 2003) Gabura a Pružinská (1995) mezi hlavní cíle supervize řadí:

- ověřování správnosti svých postupů při práci s klienty, ať již s jednotlivcem, skupinou či komunitou,
- rozšiřování možností a alternativ práce s určitým případem,
- eliminace neefektivních postupů,
- prevence poškození klienta pracovníkem,
- učení se a sbírání zkušeností.

Cíle supervize také můžeme rozlišit dle funkce, kterou supervize zastává. Funkce může být:

1. Podpůrná – při této funkci je cílem dobře zvládat pracovní nároky, projevuje se spolunesením pracovní zátěže a možností sdílení.
2. Vzdělávací – cílem je rozvoj odbornosti, pracovníkům je pomáháno rozvíjet své schopnosti, dovednosti a reagovat na aktuální potřeby klientů.
3. Řídící – cílem je kvalitně zajistit služby klientovi, supervize tak plní funkci kontroly kvality. (Havrdová, Hajný, 2008; Michková, 2008)

Mezi účastníky supervize patří osoba supervizora, osoba supervidovaného či skupina supervidovaných a zadavatel, tedy organizace. Supervizor připravuje podmínky pro správnou supervizi (atmosféru dialogu a bezpečí, zpřítomňování

zkušenosti, externalizace aj.), zastavuje proces, jde-li o významný moment, citlivě nabádá k vyjádření, pomocí dotazování i neverbální komunikace a pomocí široké škály metod podporuje komunikaci a reflexi. Supervizor může být interní, kdy je pracovníkem samotného zařízení, nebo externí, který dochází do organizace pouze za účelem supervize, není jejím zaměstnancem. (Havrdová, Hajný; 2008)

Na úspěšné supervizi se podílí i osoba supervidovaného, tím je pracovník dané organizace. Supervidovaný na počátku kontaktu se supervizí a supervizorem může mít mnoho obav a nejistot. Aby se obavy co nejvíce eliminovaly, je důležitá fáze dojednávání supervizního kontaktu, kde by se většiny obav měl pracovník zbavit. Stejně důležité jsou i první zkušenosti se samotnou supervizí. Během supervizí by se pracovník měl naučit pojmenovat a zformulovat téma, které chce řešit a postupně kooperovat se supervizorem. K usnadnění mu slouží opět supervizní dohoda. (Michková, 2008)

Třetím účastníkem je zadavatel, jehož odpovědnost spočívá v pravdivosti poskytovaných informací, které se týkají účelu, cílů supervize. Také zabezpečuje veškeré organizační záležitosti a hlavně zajišťuje nejdůležitější úlohu, a tou je výběr vhodného supervizora. (Havrdová, Hajný; 2008)

1.5.2 Typy a formy supervize

Supervize je pojmem mnohavrstevným, který se utvářel ve vývoji několika proudů myšlenek a praxe a postupně tyto myšlenky v různé míře do sebe integroval. Z toho důvodu může supervize mít mnoho podob, typů a forem. (Havrdová, 2007) Jelikož by definovat všechny její formy bylo zdlouhavé, pouze je stručně zmíním. O něco šířeji se budu věnovat autosupervizi a rozvojové supervizi, jelikož mají nejbliže k tématu reflexe a sebereflexe.

Rozdělení podle funkce jsem uváděla výše, proto ho již nebudu opakovat. Supervizi dělíme podle přítomnosti supervizora na přímou supervizi, kdy je supervizor přítomen přímo u výkonu práce supervidovaného, a nepřímou, která probíhá pouze na základě rozhovoru, informace má pouze zprostředkované. (Michková, 2008)

Další dělení může být podle počtu účastníků a jejich vzájemného vztahu:

- Supervize skupinová – zahrnuje 3-12 osob, které jsou ve vzájemném pracovním vztahu. Taková supervize je vhodná zejména pro poskytování zpětné vazby a působení skupinové dynamiky.
- Supervize s jednotlivcem – kdy jde o kontakt pouze supervizora a jednoho konkrétního pracovníka. Úkolem tohoto typu supervize je reflektovat a podpořit profesionální fungování pracovníka a jeho další rozvoj.
- Supervize týmová – Může jít o týmy, které pracují s klienty, nebo mají pouze shodnou cílovou skupinu. Tato supervize je zaměřena na činnost a efektivitu týmu jako celku. Zaobírá se především komunikací a předáváním informací v týmu, vnímáním cílů a posláním pracoviště a rozdělením práce a odpovědnosti v týmu. (Michková, 2008; Havrdová, Hajný, 2008)

Další dělení může být dle času na supervizi: pravidelnou, příležitostnou a krizovou. Dělení podle zaměření supervize: případová, klinická, intervize apod.

Autosupervize

Mezi další formy supervize patří i autosupervize. Jde především o proces sebereflexe pracovníka. Logicky tak supervizi pracovník provádí sám sobě, sám si klade užitečné otázky a hledá na ně odpovědi. Při tomto procesu si všímá svých postupů, pocitů, ale i tělesných reakcí při práci s klientem. Může je vyhodnocovat v písemné formě nebo za pomoci video či audio záznamu. (Matoušek, 2003)

Hawkins a Shohet (2004) vyzdvihují důležitou stránku autosupervize, tedy reflektování vlastní praxe. Jde vlastně o jeden z cílů každé supervize a tím je pomoc pracovníkům s rozvojem zdravého vnitřního supervizora. Mohou se na něj při práci obrátit. Tento druh supervize je vždy vhodný, i když má pracovník dobrou supervizi odjinud.

Autosupervizi pracovník rozvíjí hlavně během přijímaných supervizí, kdy se snaží vracet k prožitým událostem a přemýšlet nad okolnostmi své práce. Autosupervize je nástrojem vlastního rozvoje a jako supervizor by člověk neměl být příliš benevolentní nebo naopak příliš kritický. Základní podmínkou, aby mohla být autosupervize úspěšně

užívaná, je ochota mít pochybnosti o své práci (o svých postojích, metodách, přístupech apod.) a ochota měnit je. (Michková, 2008)

Autosupervize je určitý způsob myšlení, který se snaží zachytit zdánlivě nedůležité a neadekvátní myšlenky, jež v člověku při výkonu práce probíhají. Toto se děje často zcela přirozeně, jak při samotné práci s klientem, tak mimo ni. Akorát není zvykem si tohoto všimnout a kultivovat sebereflexi. Nácvikem autosupervize se postupně učíme si tento proces pravidelně uvědomovat a využívat jej. Sebereflexe myšlenek, pocitů pracovníka by měla vést k diferencovanějšímu vnímání, než jen k pouhému sledování dimenzí typu: klid – neklid, spokojenost – nespokojenost. (Havrdová, Hajný; 2008)

Autoři (Hawkins, Shohet, 2004; s. 41) definovali otázky podle Borderse a Leddicka (1987). Tyto otázky jsou velmi užitečné pro proces sebereflexe.

Sebezpoznání – propojování myšlenek, pocitů a skutků poradce s chováním klienta:

- *Co jsem slyšel klienta říkat nebo co jsem viděl klienta dělat?*
- *Co jsem si o svých pozorováních myslel a co jsem cítil?*
- *Jaké možnosti toho, co řeknu nebo udělám, jsem v daném okamžiku měl?*
- *Co jsem si z možností vybral?*
- *Co jsem touto volbou zamýšlel dál?*
- *Co jsem doopravdy udělal?*

Sebehodnocení – hodnocení výkonu poradce pozorováním reakce klienta:

- *Jaký účinek měla má reakce na klienta?*
- *Jak bych tedy hodnotil účinnost své reakce?*

Rozvojová supervize

Rozvojová supervize je zaměřena na podporu profesionálního růstu studentů a pracovníků. Havrdová (1999) chápe rozvojovou supervizi jako organizovanou příležitost k reflexi možností jaké zaujímat postoje, jak jinak rozumět a jednat v situacích s klienty a kolegy. Cíl autorka spatřuje v rozvíjení své profesionální kompetence. Rozvojová supervize může být individuální, v malých skupinách či týmech. Může se uskutečňovat ve školách a na pracovištích. Rozvojová supervize je vedena představou, že každý pracovník má-li dobré vedení a je zařazen na místo,

keré umí využít jeho osobních předností, může významně přispívat ke zdarům pracoviště a dalšímu kontinuálnímu růstu. Právě pracovník může být v procesu nápomocen sebezkušením. (Havrdová, 1999)

Hawkins a Shohet (2004) se domnívají, že tento typ supervize je určen kvalifikovaným a zkušeným pracovníkům. Supervizor je zde zčásti v roli konzultanta, který rozebírá se supervizanty otázky, které do supervizního vztahu přinášejí. Ve smyslu sebereflexe je využívána hlavně supervize rozvojová podpůrná, která je zaměřena právě na pracovníka, jeho vnímání sama sebe jako součásti pracovního systému, sebehodnocení a práci s emocemi.

1.5.3 Supervize odborných praxí studentů

Jako každá supervize, i ta v rámci studia, má své funkce, tedy vzdělávací, podpůrnou a často i řídicí. Ve vztahu k práci s klientem případně kontrolní. (Hawkins, Shohet; 2004)

Sladit zájmy studenta, zájmy klienta a zájmy organizace má na starosti konzultant. Je také zodpovědný za výsledek jednání studenta s klientem v organizaci, což znamená, že je realitně orientován. Oproti tomu supervizor ve škole se může soustředit na roli podpůrnou vůči studentovi. Akceptuje jeho individuální zvláštnosti, potřeby a snaží se zakomponovat je do vzdělávacích cílů. Z druhého pohledu má supervizor ve škole i funkci kontrolní, kdy sleduje uzavření kontraktu s organizací a rozvoj studenta i praxe. (Havrdová, 1999)

Ve školní supervizi se může objevit určité znevýhodnění, a to zapojení pedagogů jako supervizorů. Nemají např. zkušenost z pomáhajících profesí a lépe jim vyhovuje role pedagoga. Vzniká pak spíše autoritativní ladění, kdy student je pouze pasivní příjemce znalostí. Přitom smyslem supervize, jak jsem již několikrát uváděla, je umožnit studentovi reflektovat svou vlastní zkušenost a podnítit u něj zodpovědnost za vlastní proces učení. (Hawkins, Shohet; 2004)

Havrdová (1999) uvádí, že v supervizi platí zásada: „*neexistují chyby, existují jen podněty k lepšímu řešení.*“ Supervizor má zodpovědnost za vytvoření bezpečného prostředí, v němž může student přistupovat k různým tématům po svém, ujasňovat

si své názory, pocity, fantazie. Může sdílet své zážitky, kriticky je zkoumat, analyzovat chyby své, druhých i nedostatky v organizaci a výuce. (Havrdová, 1999)

Matoušek, Pazlarová (2007) hovoří o supervizi studentů jako specifické interakci, a to zejména mezi studentem a supervizorem. Základem je pak učení se z vlastní zkušenosti a zároveň supervizorova dovednost na základě vlastních zkušeností vyučovat. Učení je v tomto smyslu založeno na situacích, které mění vnímavost a instinktivně získané poznatky v konkrétní vědomosti. Podle Hamiltonové (1983, in Matoušek, Pazlarová; 2007, s. 10) „*má být praxe sledem neplánovaných zkušeností, které mají vést ke změnám kognitivních struktur, schopností a primárních postojů, jež studenti nasbírali během svého dosavadního života a studii.*“ Studenti jsou následně schopni tyto změněné struktury nezávisle využívat v praxi.

Nesmírně důležitý činitel pro podporu profesního růstu je vtažení se supervizorem a identifikace s ním. Supervize tvoří vhodné podmínky systém osobních vztahů. Tento systém stimuluje rozvoj praktických dovedností a rozšiřování teoretických znalostí studenta. Avšak jeho součástí je odhalování a prohlubování slabých stránek a potíží. Supervize umožňuje studentovi sdílet pracovní zkušenosti se supervizorem. Supervizor tak může sloužit jako určitý rolový vzor. (Matoušek, Pazlarová 2007) Ve vztahu mezi supervizorem a supervizantem má velký vliv míra řízení nebo naopak sdílení autority. Někteří studenti mají s akceptací autority problém. Kadushin (1974, in Matoušek, Pazlarová; 2007) popsal pět druhů moci supervizora, jež ovlivňují identifikaci s ním. Je to: odbornost, vztahy, odměňování, trestání, pozice.

Samozřejmou součástí supervize je zaměření se na sebereflexi a sebepoznávání. Tento směr se zabývá vnitřním světem studenta a pracuje s jeho osobnostní strukturou. Supervizor studenta vede k tomu, aby se hlouběji zabýval svojí vnitřní integritou, svými postoji k tématu sociální práce obecně. Navrátilová (2009) považuje moment zabývání se studentovými motivacemi pro práci, kterou dělá, za nejdůležitější. Podotýká, že motivy mohou být různé a jejich včasné nerozeznání a nerozklíčování může vést k pozdějším omylům a chybným výkonům. Supervizor vede studenta ke konfrontaci sám se sebou. To zajisté nemusí být příjemné a student může mít nepříjemné pocity a zážitky, které nemusí být přijímány kladně. Supervizor v této chvíli vstupuje

do hlubších vrstev studentovi osobnosti a je na něm, kolik prospěch v důsledku pro studenta získá. Opět platí, že může být studentovi nápomocen vlastními prožitky a zkušenostmi. Samozřejmě pak skrze tuto cestu student hledá a buduje vlastní cestu k sociální práci a ke svým klientům. (Navrátilová, 2009)

Při vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích je jedním z nejdůležitějších cílů utváření profesní identity. Vývoj supervizanta prochází různými stádii, která doprovází různé pocity a chování. Výcvikový proces by pak měl být v souladu s těmito stádii. V počáteční fázi se objevují pocity napětí a strachu, nejistota, nedostatek znalostí a dovedností, závislosti a nedostatek uvědomění. Z důvodu malého počtu zkušeností student bývá značně nesamostatný. Proto je vhodná intenzivní supervize, která upevní jeho postoje, zaměří se na jeho nezávislost, sebevědomí a zodpovědnost. Pocity strachu a úzkosti spojené se vzděláváním sociálních pracovníků:

- 1. „Studenti se obávají bezradnosti pramenící z neznalosti a z obtíží doprovázejících aplikování teoretických poznatků v praxi.*
- 2. Studenti mohou cítit strach, když jsou na ně kladeny příliš velké nároky nebo když klient nejeví zájem o terapii.*
- 3. Studenti mají strach z nového, které je sice organickou součástí jakékoli práce v terénu, ale student je často vnímá jako něco, co neodpovídá jeho dovednostem.“ (Matoušek, Pazlarová; 2007, s.28)*

Ve střední fázi vývoje by měl začít proces separace supervizora a supervizanta, který by měl získávat vlastní profesní zkušenosti a dovednosti. V této fázi vzniká konflikt, kdy student má již určité dovednosti a nezávislost, avšak má i pocit stále závislosti a strachu. Student je aktivnější, ale má strach využívat své silné stránky. Postupně tyto pocity slábnou a student si vytváří svůj vlastní styl práce, který se liší od stylu práce supervizora. (Matoušek, Pazlarová; 2007)

V pokročilé fázi je supervizant do značné míry nezávislý a uvědomuje si sám sebe. Začíná si uvědomovat hranice daných schopností a je schopen kritiky. Student má již hlubší znalosti a odborné dovednosti, které spolehlivě používá. Zvyšuje se mu sebevědomí a také sebeuvědomění a motivace. (Matoušek, Pazlarová; 2007)

Supervize ve škole je sestavena zpravidla z několika supervizorů, ze supervizního semináře a skupinové supervize. Sociální školy často mají problém s nedostatkem kvalifikovaných supervizorů a také malým zájmem studentů o supervizi v nižších ročnících. Problémy také nastávají v důsledku vysokého počtu studentů v supervizní skupině a v důsledku míchání organizačních a odborných témat. Vysoké počty studentů v supervizí skupině řeší některé školy zavedením tzv. supervizního semináře. Na tomto semináři se studenti se supervizí seznámí, a to i po teoretické stránce. Cílem semináře je i nastartování schopnosti studentů sdělovat ve vyprávění své zkušenosti z praxe. Užitečnost semináře praxe se ukazuje v tom, že studenti se vyměňují informace o pracovištích a získávají podporu ze skupiny. Postupně dochází ke sdílení i odborných témat a k učení se základům sebereflexe. (Havrdová, 2007)

1.6 Etické aspekty

Sociální práce je založena na hodnotách demokracie, lidských právech a sociální spravedlnosti. Dokumenty, ze kterých tyto principy vychází, jsou: Všeobecná deklarace lidských práv, Charta lidských práv spojených národů a Úmluva o právech dítěte a další mezinárodní deklarace. Dále sem patří Ústava, Listina základních práv a svobod a další zákony.

Etický kodex sociálních pracovníků (2006) říká, že: „*sociální pracovník respektuje jedinečnost každého člověka bez ohledu na jeho původ, etickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk, věk, pohlaví, rodinný stav, zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti.*“ (více viz. příloha č. 1)

Profesionální etika v oblasti sociální práce je spojena jednak s obecnými pravidly, které jsou uvedeny např. v Chartě lidských práv, tak i konkrétními etickými pravidly, jež jsou obsažena v kodexech jednotlivých profesí. Profesionální pomoc je totiž zvláštní situací, v níž je sociální pracovník osobně zaangažován. Pracovník nemůže odložit své prožívání a při tom všem soustavně rozhodovat a volit mezi možnostmi. Etika práce se stává nesmírně důležitým momentem, protože jediné, co může pracovník definovat, je on sám. (Úlehla, 2009) Avšak k tomu, aby mohl pracovník definovat sám sebe,

je nutná jistá míra sebepoznání a dostatečná schopnost sebereflexe. Obě témata jsou již popsána výše.

K tomu, jaký význam má poznání sebe, jaká má vliv vztah k sobě na vztah ke klientům, dále uvádí Úlehla (2009), že vztahy mají dvě roviny:

1. Jaký vztah má pracovník sám k sobě, takový má i ke klientům.
2. Jaké vztahy mají vzájemně pracovníci, takové mají ke klientům.

Pracovník se pak ocitá v situaci prostředníka, kdy stojí mezi potřebami klientů a potřebami společnosti. Stojí tedy na straně toho mocnějšího, na straně zákona a státu. Toto ho zavazuje k dodržování norem a etických zásad, ale na druhou stranu mu to ztěžuje kontakt s klientem.

Další otázkou je, do jaké míry náš vztah s klientem, s naší interakcí, ovlivňuje naše soukromé vztahy a soukromý život vůbec. Lze vůbec práci a soukromí úplně oddělit? Lze potlačit vyznávané hodnoty a morální kritéria a přizpůsobit je jiným či striktnějším? Schmidbauer (2000) poukazuje na to, že není dobré striktně oddělovat soukromí a zaměstnání, ale je potřeba uvědomovat si a reflektovat, že náš soukromý život ovlivňuje také náš pracovní.

Požadavek mravnosti, tedy etiky vystupuje s obzvláštní naléhavostí tím spíš, oč je zřejmé, jak je křehký a nejistý vzájemný vztah klienta pracovníka. (Chotaš, Karásek; 2005) Jak obtížná je vzájemná domluva, dojednání společné práce, aby došli ke spokojenosti. Proto si zaslouží být tak často vyzdvihoovaný respekt k lidské důstojnosti druhého znovu zdůrazněn. Není tedy požadavek respektu pouze ke klientovi, ale i k pracovníkovi. Pracovník potřebuje také být respektován a mít pro svou práci podmínky. V tomto důsledku je otázkou etiky zabývat se tím, co v sobě pracovník nese za potřeby. (Úlehla, 2009)

V sociální práci se zakotvilo několik profesionálních a etických zásad, které provázejí výkon praxe. Mezi takové etické zásady a hodnoty dle Řezníčka (1994) patří: respekt svobodného rozhodnutí klientů, respektování důvěryhodnosti sdělených informací, dodržování sféry působnosti sociální práce, vědomé využití vlastní osobnosti v praxi, zachování objektivitu, respekt vůči rozdílům mezi lidmi, využívání silných stránek osobnosti klientů, maximalizace spoluúčasti klientů apod.

1.6.1 Etická dilemata v sociální práci

Etická dilemata a etické otázky bývají obvykle velmi specifické a přitom komplexní. Při jejich řešení nestačí jako vodítko vnitřní směrnice, seznam střetů zájmů, etický kodex ani jiné obecné formy. Odpověď je nutné hledat se zřetelem na jedinečnost situace a kontext v procesu etického rozhodování (Nedělníková, 2008)

Dilema je obecně vnímáno jako volba mezi dvěma možnostmi. Toto tvrzení zdůrazňuje neslučitelnost možností, mezi nimiž je třeba volit. (Musil, 2004) Z toho vyplývá, že etická dilemata vznikají tehdy, stojí-li sociální pracovník před dvěma nebo více stejně nevhodnými možnostmi, které představují konflikt morálních principů. Není přitom jasné, jaké rozhodnutí bude přijatelnější či správnější. (Matoušek, 2003)

Dilemata vznikají procesem čtyř fází, které na sebe navazují:

1. Pracovníci jsou konfrontováni s nesourodými pracovními podmínkami. Klasickým příkladem je, že potřebných klientů je mnoho a času na jejich řešení je méně, než by bylo třeba.
2. Pracovníci skrze morálně neutrální percepce kolizních očekávání prožívají zkušenost s nesourodými pracovními podmínkami. Pracovník má pocit, že ostatní po něm chtějí, aby pro klienty udělal vše co je potřeba, a současně, aby se zaměřil pouze na to hlavní.
3. Pracovníci jako dilema cítí jen ty konflikty a očekávání, vůči nimž jsou morálně citliví. To znamená, že jsou schopni si uvědomit morální povahu dané situace a díky tomu cítit morální dilema v reálné situaci.
4. Tato fáze vychází z předpokladu, že se sociální pracovníci nebudou dilematem vážně zabývat. Předpokládají, že volba mezi dvěma neslučitelnými možnostmi není věcí jejich odpovědnosti. Pokud však mají pocit zodpovědnosti za provedení volby, vyvstane před nimi tzv. „neodbytné dilema“ (Šrajer, Musil 2008)

Musil (2004) uvádí nejčastější dilemata, patří sem: dilema moci vs. pomoci, materiální vs. nemateriální, neutrality vs. favoritismu, kvality vs. kvantity, klient vs. organizace.

Pro jednoho sociálního pracovníka může být určitá věc technickou otázkou, pro druhého to může být etický problém a pro dalšího to může být až dilema. Hodně v této souvislosti záleží na osobnosti sociálního pracovníka. To znamená např. jaké má zkušenosti, morální hodnoty apod. Důležitou roli hraje i kontext, ve kterém sociální práci provádí. (Matoušek, 2003)

Dále také existuje řada etických paradoxů, které jsou součástí dilemat a problémů v sociální sféře. Kopřiva (2006) mezi tyto paradoxy řadí:

1. Mít pochopení pro každého člověka – ačkoliv to není možné, nemít potřebu kladné odezvy klienta pro vlastní dobré sebehodnocení. I když je přirozené vidět v ní kritérium kvality vlastní práce
2. Ve vztahu k vlastnímu odměňování dávat přednost požadavkům úkolu před principem maximalizace zisku na jednotku námahy – i když pracujeme proto, abychom si vydělali peníze, měli bychom se zajímat o každého klienta. Nejtěžším úkolem je na tomto právě to „každého“.
3. Nezaujímat hodnotící postoj vůči klientovi – ačkoliv je potřeba hodnotit přirozená, měl by pracovník zachovávat úctu a respekt ke klientovi, i když si je vědom, že jeho osobnost může být mravně i eticky pokleslá.

Sociální práce tedy stojí na křižovatce mnoha protikladných vlivů, pod jejichž tlakem usiluje o metodické a soustavné řešení problémů na mezi-osobní úrovni. Ve srovnání s vlivy, které přispívají k výskytu sociálních problémů, mohou být prostředky, které má sociální pracovník k dispozici relativně slabé. Těchto prostředků se využívá jen na omezenou dobu a pouze teoreticky bez možnosti kontroly. To sebou nese pohyblivost hranic, jimiž profese oplývá. Sociální pracovník by si jich měl být vědom. (Řezníček, 1994)

2 Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavní cíl – Charakterizovat reflexi studentů sociální práce v rámci propojení teorie a odborné praxe.

Dílčí cíle:

C1 – Zjistit charakter reflexe studentů sociální práce v souvislosti s délkou studia.

C2 – Zjistit míru využívání reflexe studentů sociální práce v průběhu jejich odborné praxe.

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: „Považují studenti sebepoznání a sebereflexi za významnou součást své profesní přípravy?“

Dílčí výzkumné otázky:

DVO1: „Mají studenti sociální práce před vstupem na odbornou praxi vědomosti o reflektování v průběhu odborné praxe na supervizi?“

DVO2: „Reflektují studenti sociální práce své prožívané emoce a výkon při praxi?“

DVO3: „V jaké době využívají studenti soc. práce reflexi?“

DVO4: „Do jaké míry dochází k sebereflexi studentů sociální práce na praxi spontánně?“

DVO5: „Jakým způsobem zakomponovávají studenti sociální práce výsledky sebereflexe do další praxe?“

DVO6: „Jaké byly podmínky pro sebereflexi, se kterými se studenti sociální práce v rámci praxe setkali?“

DVO7: „Jak přispívá sebereflexe studentů sociální práce k propojení teoretických a praktických poznatků?“

DVO8: „Do jaké míry ovlivňuje sebereflexi délka studia?“

Hypotézy budou stanoveny na základě výzkumu.

3 Metodika

3.1 Použité metody a techniky sběru dat

Výzkum v rámci diplomové práce byl proveden metodou kvalitativní. Daná problematika je obsáhlá a kvalitativní metodu lze označit za pružný typ výzkumu, a proto je pro mou práci vhodnější. (Hendl, 2005) Dále je dle Dismana (2002, s. 290) obtížné určit předem, které proměnné jsou pro zkoumaný problém relevantní. *„V kvalitativním výzkumu o redukci dat de facto rozhodují zkoumané osoby. Výzkumník vede respondenta k tomu, aby mu řekl co nejvíce o vybrané oblasti výzkumu, a doufá, že zkoumaná osoba vybere vše, co je pro ni relevantní.“* Respondent není vtlačován do předem připravených schémat. Přirozeným systémem je zde subjektivní dimenze daného problému, tedy prostor, který respondent dobře ovládá. Spadají sem respondentovi znalosti, zkušenosti, jeho postoje, pocity apod.

Z toho vyplývá, že v tomto výzkumu zkoumaní studenti budou ovlivňovat data tím, o čem budou vypovídat, co jim z hlediska zkušeností z vlastní praxe bude připadat důležité. *„Výzkumníkovou úlohou je pak nalézt významné struktury v množině všech proměnných, které respondent považuje za relevantní.“* (Disman, 2002; s. 290)

Rozhodnutí pro kvalitativní výzkum bylo snadné, neboť zaměření výzkumných otázek tomuto druhu výzkumu odpovídá. Praxe studentů sociální práce, problémy, se kterými se setkávají a způsob jakým svou praxi reflektují jsou totiž velmi individuální. Obsahují mnoho subjektivních dimenzí, a proto jsou nekvalifikovatelné a neměřitelné.

„V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumné téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat.“ (Hendl, 2005; s. 50) V průběhu výzkumu nedochází pouze ke stanovení výzkumných otázek, ale i ke stanovení hypotéz a k novým rozhodnutím jak modifikovat zvolený výzkumný plán, sběr dat a jejich analýzu. (Hendl, 2005)

Techniku pro sběr dat jsem zvolila polostandardizované interview. Jde o často užívanou techniku pro sběr dat, ve které se stanovují určitá schémata, jež jsou

pro tazatele závazná. U polostandardizovaného interview je možné zaměřovat pořadí okruhů otázek, na které se respondentů budeme ptát. Lze říci, že pořadí okruhů dle potřeby a možnosti měníme a tím získáváme co největší využitost interview. (Miovský, 2006) Dále Miovský (2006, s. 160) uvádí: „*U polostandardizovaného interview tedy máme definováno tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat.*“

Otázky pro rozhovor byly rozděleny do osmi okruhů podle dílčích výzkumných otázek. Dílčí výzkumné otázky souhrnně dávají dohromady odpověď na hlavní výzkumnou otázku „Považují studenti sebepoznání a sebereflexi za významnou součást své profesní přípravy?“ Všechny otázky byly zaměřeny spíše na subjektivní názory a zkušenosti studentek sociální práce na praxi.

Všechny údaje byly zaznamenány písemně do záznamového archu. Výzkumník si jednotlivá data do archu zapisuje a má je tak k dispozici po delší časový úsek. (Hendl, 2005) Pro analýzu dat jsem zvolila metodu trsů a metodu kontrastů a srovnávání. Metoda vytváření trsů spočívá v uspořádání dat (výroků) do skupin na základě jejich podobnosti. Metoda kontrastů a srovnávání spočívá v odlišení např. dvou identifikovaných kategorií, nalezení rozdílu. (Miovský, 2006) Před samotnými rozhovory respondenti vyjádřili přání zůstat v anonymitě, proto budou respondenti označeni pouze zkratkou studovaného oboru a přiděleným identifikačním číslem.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor bude tvořen studenty Zdravotně sociální fakulty, kteří absolvovali bakalářské studium oboru Rehabilitační – psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory (dále jen RPB) a studenty magisterského studia oboru Rehabilitační – psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory, navazující studium (dále jen RPN). Výběrový soubor bude zajištěn kvótním výběrem, kdy kvótami budou studium příslušného oboru a účast na praxi v rámci studia. Z celkem oslovených 30 respondentů (studentů) souhlasilo s rozhovorem 10 studentů, kdy jednu polovinu tvoří studenti RPB a druhou studenti RPN. Rozhovor trval 30 až 40 minut a byl zaznamenáván písemně.

4 Výsledky

V této části diplomové práce jsou prezentována data získaná kvalitativním výzkumem, technikou polostandardizovaného interview. Jsou zde formulovány dílčí výzkumné závěry. Výzkum se dělí celkem na 8 okruhů dle dílčích výzkumných otázek. Pro větší přehlednost je každá DVO rozdělena podle oboru respondenta.

4.1 DVO 1: Mají studenti sociální práce před vstupem na odbornou praxi vědomosti o reflektování v průběhu odborné praxe na supervizi?

Obor RPB:

Čtyři respondentky k otázce uvádějí, že před vstupem na odbornou praxi neměly mnoho vědomostí o reflektování nebo neměly vědomosti vůbec žádné. Uvádějí, že s tímto pojmem se do té doby nesetkaly nebo jen velmi okrajově. Postupně s reflektováním byly seznamovány na počátcích studia, ale pravý význam poznaly až při samotných praxích a supervizi. Supervizi označily za stěžejní při učení sebereflexe využívané na praxích. Také shodně uvádějí, že sebereflexi jistě užívaly již dříve a v jiných situacích běžného života, ale neuvědomovaly si, že jde právě o sebereflexi. Respondentka č. 2: *„Řekla bych, že v prvním a druhém ročníku jsem sebereflexi neužívala, alespoň vědomě, a moc jsem o ni nevěděla. Postupně jsem reflexi jen zkoušela, postupně na supervizi.“* Respondentka č. 3: *„Myslím, že dřív jsem ani tento pojem neznala. Asi jsme se v prvním ročníku s tím setkaly, ale nepovažovala jsme to za důležité, až pak na praxích to přišlo tak nějak samo jako součást. Taky byla přínosná samozřejmě supervize a asi jsem reflektovala před tím už spoustu věcí a zážitků, ale neuměla jsme to pojmenovat“* Respondentka č. 4: *„Učili jsme se na počátku studia, ale spíš jen povrchně. Nedá se říct, že bych si byla vědoma před nástupem na praxe, jak na to. Asi jsem ji užívala v běžném životě, ale nejspíš bych to tenkrát nenazvala reflexe.“* Respondentka č. 5: *„Do teď si nejsem jistá, zda pojem sebereflexe chápu správně, proto před praxí můžu říct, že jsem to vůbec neznala.“*

Jedna respondentka odpověděla, že se již s reflektováním setkala a věděla tedy, co to je a co obnáší. Respondentka č. 1: *„Vědomosti bych řekla, že jsem do určité míry*

měla. Ne moc podrobné, ale základní znalosti ano. Je to tím, že jsem chodila před tím na střední školu, která byla také sociálně zaměřená. Tam jsme již se sebereflexí pracovaly.“

Obor RPN:

Stejně jako u respondentek oboru RPB i respondentky oboru RPN odpověděly ve čtyřech případech shodně. A to tak, že před vstupem na odbornou praxi neměly mnoho vědomostí o reflektování. Také uvádějí, že s reflexí se setkaly v počátcích studia, ale velmi okrajově. Dá se říci, že reflexi poznaly až v průběhu praxe. Dále také popisovaly, že reflexi užívaly v běžném životě, ale nebyly si toho vědomy. Takto to mohou označit až teď, kdy pojem znají. Respondentka č. 6: *„Můžu jistě říct, že před praxí jsem moc vědomostí o reflexi neměla. Asi bych odhadem dokázala říct, o co jde, ale že bych přesně věděla, to spíš ne.“* Respondentka č. 7: *„Teď nějak nevím, ale spíš sem neměla žádné. Něco jsme si určitě říkaly ve škole, ale nějak jsem to nevnímala, až zpětně na samotných praxích a supervizi.“* Respondentka č. 8: *„Něco jsme se učily v prváku a před praxí jsme si asi taky něco říkaly. Ale že bych šla na praxi s vědomím, že budu používat sebereflexi, to fakt ne. Spíš můžu říct, že sem ji používala normálně v životě, ale tehdy jsem nevěděla, že je to sebereflexe.“* Respondentka č. 9: *„To jsem moc nevěděla no, nikdy jsme neměla potřebu se reflektování věnovat nějak cíleně. Takže sem to ani nepovažovala za důležité.“*

I v tomto výzkumném souboru pouze jedna respondentka odpověděla, že o reflexi měla vědomosti již před vstupem na odborné praxe. I v tomto případě respondentka uvádí zkušenost z předchozího studia a pracovních zkušeností. Respondentka č. 10: *„Domnívám se, že jsem měla celkem dobré vědomosti o reflexi ještě před praxí. Chodila jsem na „zdrávku“ a tam jsem ji využívala při praxích taky. Potom taky při práci, kdy jsme chodila brigádně pomáhat do jedné organizace. Takže se dá říct, že na praxích teď ve škole jsem už věděla jak na to.“*

4.2 DVO 2: Reflektují studenti sociální práce své prožívané emoce a výkon při praxi?

Co si studenti představují pod pojmem sebepoznání a sebereflexe a zda ji vůbec využívají při svých odborných praxích, jsem zjišťovala na základě indikátorů – definice sebepoznání a sebereflexe, využívání sebepoznání a sebereflexe, reflektování prožívaných emocí či výkonu.

Obor RPB:

Respondentky nejčastěji definovaly sebepoznání a sebereflexi na základě zkušeností získaných při studiu a během praxe. Dvě respondentky pak definovaly na základě zkušeností z běžného života. K pojmu sebepoznání uvádějí, že jde o určité poznání vlastní osoby. Převážně toto poznání vztahují na profesní úrovni, jako ukazatel toho, kam chtějí směřovat. Respondentka č. 3: „*Snažím se neustále více poznávat sama sebe, myslím, že je to může být nápomocné při rozhodování a ukázání směru, kam chci směřovat a kam se budu profesně ubírat.*“

Na sebereflexi nahlížejí respondentky již rozdílně. Pod pojmem sebereflexe většina respondentek vidí spíše určitý styl hodnocení výkonu. Jedna respondentka si nebyla jistá, zda pojem chápe správně. Respondentka č. 5: „*Jestli umím chápat pojem reflexe, tak myslím, že toto neužívám. Spíše porovnávám určité situace a reflexi tedy považuji spíš za zhodnocení.*“ Zajímavé je, že přesto shodně všechny respondentky uvádějí, že sebereflexi považují za nedílnou součást profesní přípravy. Dále pak dvě respondentky uvádějí, že sebereflexe patří do jejich běžného i pracovního života. Respondentka č. 4: „*Sebereflexi považuji za běžnou součást mého života. Podle mne všechny situace co se objeví v životě, vyžadují reflexi sebe sama, aby člověk mohl být stále lepším a spokojenějším. Využívám ji často, jako hovory se sebe samou.*“

Při dotazech na využití sebereflexe při praxi respondentky uvádějí, že ji užívají hlavně jako určitou kontrolu, zda danou situaci zvládly dobře či udělaly chybu a při situacích, které na ně osobně působí negativně. Také při náročných situacích,

zaměřených zejména na psychiku. Toto se shoduje i s tvrzením tří respondentek, které při praxi reflektují své emoce, a to hlavně ty negativní. Respondenta č. 1 uvádí: „*Věnuji se víc emocím negativním, které musím překonat a vyrovnat se s nimi. Dává mi to pocit, že s nimi mohu něco dělat a využít je nakonec k mému prospěchu.*“ Další uvádí: „*Emoce nereflektuji příliš, ale když už tak ty negativní, které vycházejí z těžké situace.*“ Shodná tvrzení mají respondentky k reflexi ve vztahu k výkonu. Výkon reflektují často a ve větší míře než emoce. „*Výkon reflektuji, často se nad ním zamýšlím a porovnávám ho i s předešlými praxemi*“. Respondenta č. 1: „*Často si vybírám praxe, které se mi vyloženě líbí, a chci je zkusit, pak reflektuji, zda praxi zvládám a případně jak.*“ Respondenta č. 3: „*Spíš výkon, ten reflektuji často. Dá se říct, že po každé praxi, jestli jsem udělala věci dobře, zda byl se mnou školitel spokojený apod.*“

Obor RPN:

Respondentky definovaly sebepoznání a sebereflexi zejména na základě zkušeností, a to jak z praxe, tak z běžného života. K pojmu sebepoznání respondentky přistupují jako k určitému výsledku poznání sebe sama. K výsledku, kterého dosáhnou prostřednictvím určité zkušenosti se sebou samým, svými dovednostmi, schopnostmi, vlastními očekáváními a cíli.

Pod pojmem sebereflexe si pak představují „...*zpětné zamýšlení se nad sebou samým, svým výkonem, pocity, dále analýzu situace a určitou míru hodnocení zkušenosti*“. Respondentky č. 6 až 9. sebepoznání a sebereflexi označili za nedílnou součást svého života. Pouze respondentka č. 10 vnímá sebepoznání a sebereflexi pouze jako nutnou součást profesní přípravy. Jedna respondentka nahlíží na sebereflexi jako na způsob hodnocení vlastní spokojenosti. Respondentka č. 9: „*Stále je dobré ptát se sebe sama, zda jsem spokojená s tím, jak jsem daný úkol splnila, zda se cítím dobře a co vše bych pro to, abych byla spokojená, mohla příště udělat.*“

Při dotazování na využívání sebereflexe při praxi respondentky uvádějí zejména situace, kdy mají pocit, že určitým způsobem pochybily, případně to formulují jak správnost svého jednání. Také popisovaly situace, které byly subjektivně vnímány jako náročné či nestandardní. Respondentka č. 7: „*Když se objeví nová situace, která*

je pro mne stresující, ohlžím se pak zpět, jak jsem situaci zvládla, co jsem a proč dělala.“ Na sebereflexi v tomto kontextu pak shodně respondentky nahlíží jako na možnost poznávat své silné a slabé stránky a možnost poučit se ze svých chyb.

Respondentky oboru RPN sebereflexi provádějí jak ve vztahu k výkonu, tak i k emocím. Respondentka č. 9: *„Ano, negativním emocím, které při praxích pociťuji, se snažím do budoucna vyhnout tak, že hledám důvod, proč tyto emoce vznikly a pracuji na tom, abych jim příště předešla. Naopak pozitivní emoce se snažím stejným způsobem prohlubovat. Nedokážu si představit, že bych své emoce nereflektovala, brala je jako samozřejmost a nesnažila se na nich nijak pracovat. To pak vede akorát k tomu, že se člověk osobnostně ani profesně nijak nevyvíjí a to podle mého názoru není správně.*“ Pouze jedna respondentka uvedla, že své emoce spíše nereflektuje. Respondentka č. 10: *„Spíše ne, záleží na situaci. Pokud udělám chybu, nemám problém to přiznat, ale že bych se k tomu vracela, to ne.*“

4.3 DVO 3: V jaké době využívají studenti sociální práce reflexi?

V jaké době dochází k využívání reflexe a sebereflexe vychází ze zkušenosti studentů ve vztahu k praxi. Zda k ní dochází během samotné praxe, či po proběhlé praxi. Dalším ukazatelem je typ situace.

Obor RPB:

Nejčastější užití sebereflexe respondentky shodně uvádějí po tzv. bloku odborných praxí. Reflektují vždy po vykonané praxi v určitém zařízení, tj. každé dva až tři týdny, podle délky praxe. Tři respondentky taktéž uvádějí, že sebereflexi na konci jednotlivých bloků praxe provádí především v rámci supervize. Respondentka č. 2: *„Reflexi využívám spíše po několika dnech až týdnech praxe a hlavně v rámci supervize, kde je to hlavní součástí a také na konci každé praxe, tedy toho bloku, kdy je to součástí kompetencí.*“ Respondentka č. 1 se také věnuje reflexi v rámci supervize. Supervizi vidí jako nejvíc motivující nástroj k sebereflexi.

Dále tři z pěti respondentek využívají sebereflexi po uplynutí pracovní doby jednoho dne praxe. Všechny tři respondentky uvedly, že taková sebereflexe

má nejčastěji návaznost na určitou proběhlou situaci. Nejvíce jde o situace, které jsou pro studentky nové, náročné či nějakým způsobem stresující. Můžeme o ni hovořit dle Schona (in Boud, 2001) jako o tzv. „reflexi o akci“. Respondentka č. 3: *„Reflexi využívám po praxi, ale pouze je-li to třeba. To znamená po nějaké nestandardní či nějak náročné situaci.“* Respondentka č. 1: *„Nejvíce ji užívám po praxi, třeba už po jednotlivém dni, ale většinou až na konci. Někdy na to během ani není čas. Také podle toho co se ten den stane.“*

Pouze jediná z respondentek uvedla, že sebereflexi využívá i během výkonu praxe. Ovšem zdůrazňuje, že je to také v návaznosti na, nějakým způsobem, nestandardní situaci. Respondentka č. 4: *„Většinou je to, když mě nějaká situace překvapí, nebo moje reakce na ni.“* V tomto případě můžeme opět o tomto typu užití dle Schona (in Boud, 2001) hovořit o tzv. „reflexi v akci“.

Shodně se dá říci, že respondentky užívají pouze jeden či dva typy využití sebereflexe. Pouze jedna respondentka uvedla, že reflexi se snaží užívat jak během praxe, tak po dni praxe a následně celém bloku praxe v rámci supervize.

Obor RPN:

Respondentky z oboru RPN jako nejčastější užití uvádějí po uplynutí jednoho dne praxe. I zde všechny respondentky uvedly, že se tak děje především v návaznosti na proběhlou situaci. Uvádějí shodně jako studentky oboru RPB, že jde o situace nějakým způsobem nestandardní, náročné, stresující a nepříjemné. Také uvádějí situace, na které reagovaly překvapujícím způsobem. Dá se říci, že svou reakcí překvapily samy sebe, a to jak v negativním tak pozitivním smyslu. Respondentka č. 7: *„Většinou po praxi, po situaci, která byla nějakým způsobem stresová nebo psychicky náročná.“* Respondentka č. 10: *„Pokud se na praxi událo něco, co mě zasáhlo, překvapilo, něčím zaujalo, zamyslím se nad tím většinou večer, nebo když už nemám co na práci, žádné povinnosti. Takže po praxi.“*

Respondentky také sebereflexi využívají v rámci zhodnocení dne na praxi. Respondentka č. 6: *„Během praxe, a většinou po celém dni praxe, kdy si pro sebe hodnotím celkový průběh, zda jsem udělala, co jsem měla a mohla.“*

Hned v návaznosti na využívání sebereflexe po uplynutí jednoho dne praxe je využívání sebereflexe během praxe, tedy během určité situace. Opět můžeme hovořit o tzv. „reflexi v akci“. Využívání tohoto typu reflexe popsaly čtyři respondentky. Respondenta č. 8: *„Během praxe a dané situace. Většinou když se setkám s novou situací a překvapí mě vlastní reakce.“* Respondentka č. 10: *„Já osobně využívám reflexi spíše průběžně. Záleží na konkrétní situaci. Někdy mám potřebu se nad ní zamyslet ihned.“*

Tři z pěti respondentek využívají sebereflexi po uplynulém bloku praxe, tj. po 2-3 týdnech. Přesto uvádějí, že cítí větší přínos z reflexe ihned po pracovní době, či po konkrétní situaci. Odstup po bloku praxe jim přijde příliš vzdálený. Shodně všechny tři respondentky ale uvádějí, že když už má sebereflexe proběhnout po tak dlouhém časovém odstupu, nejvhodnější je to v rámci supervize. Uvádějí, že na supervizi je k tomuto vhodný prostor, atmosféra a motivace. Respondentka č. 9: *„Hodně jsme s reflexí pracovali i na skupinových supervizních setkáních. Přišlo mi to fajn, protože jsem se mohla podělit se svými emocemi a prožitými situacemi se svými spolužáky a naopak jsem mohla vyslechnout jejich příběhy, což mně samotné nastavilo zrcadlo a pomohlo procesu reflexe v tom smyslu, že jsem si mohla uvědomit, jak bych v dané situaci reagovala já, nebo jak by šly moje problémy příště řešit jinak.“*

4.4 DVO 4: Do jaké míry dochází k sebereflexi studentů sociální práce na praxi spontánně?

Zaměřuji se hlavně na to, jestli sebereflexe přichází sama od sebe, jestli je uvědomovaná nebo zda se sebereflexi studentky věnují cíleně.

Obor RPB:

Respondentky popisují sebereflexi při odborné praxi ve velké míře jako spontánně rozbíhající se proces. Čtyři respondentky se shodují, že si mnohdy ani neuvědomují svou sebereflexi. Pouze se tzv. přistihnou, jak o nějaké situaci přemýšlí a analyzují ji, jak promlouvají sami se sebou. Z toho vyplývá, že sebereflexe studentů bývá z velké míry v daný moment neuvědomovaná. Respondentka č. 2 popisuje: *„Někdy*

se přistihnu, že myslím na prožitou událost na praxi a říkám si, jak mi bylo, jak jsem co udělala, jestli to bylo správně a jak to asi dopadne např. s určitým klientem.“ Obdobně svou sebereflexi popisuje i respondentka č. 1: *„Řekla bych, že spontánně, jak jsem již říkala, často přemýšlím nad sebou a svými pocity. Takové to průběžné analyzování sebe sama, dělám mnohdy, aniž bych si to uvědomovala. Často se sebou mluvím.“* a respondentka č. 4: *„Když se mne na to ptáte, tak jsme si jistá, že sebereflexi používám, ale ani si to asi neuvědomuji. Tím pádem bych tvrdila, že je z velké části spontánní.“*

Cíleně se sebereflexi věnují dvě respondentky, přičemž důvody jsou nejčastěji výše zmíněné spouštěče, jako jsou pocit nesprávnosti vlastního jednání nebo subjektivně vnímaná náročná či stresující situace. Obě tyto respondentky poukazují na to, že cílené sebereflexi se věnují výhradně jen v rámci supervize. Respondentka č. 2: *„Nemám problém ani s tím reflektovat se v rámci skupiny na supervizi, tady ji využívám cíleně.“* Respondentka č. 3 uvedla, že na tuto otázku nedokáže odpovědět.

Obor RPN:

Shodně jako respondentky oboru RPB popisují respondentky oboru RPN sebereflexi ve vztahu k odborné praxi ve velké míře jako spontánně rozbíhající se proces. Všech pět respondentek popisuje neuvědomované přemýšlení, analýzu svého jednání či pocitů. Také shodně zdůrazňují, že jde o rozhovory či rozmluvy se sebou samou. Dále uvádějí, že sebereflexe často přichází spontánně po prožité situaci. Respondentka č. 6 *„Je to hlavně spontánně, nepřipravuji se na to, že teď budu reflektovat, ale po nějaké situaci či časovém období se tak nějak automaticky zamýšlím a sebereflektuji.“* Dvě respondentky také udávají, že jde o automatický proces, který se objevuje jako přirozená součást života. Reflexe bývá mnohdy neuvědomovaná. Respondentka č. 9 popisuje: *„To je přece přirozené, že člověk, aniž by to cíleně plánoval, hodnotí to, co během praxe zažívá jaksí kontinuálně. Naopak musím říct, že lépe se dokážu reflektovat právě sama, spontánně, než pokud jsem vyzvána někým jiným, abych hovořila například o svých pocitech. Člověk se musí reflexi věnovat, když sám cítí, že je k tomu dobrá příležitost a přijde to tak nějak samo.“*

K cílené sebereflexi se respondentky shodně vyjadřují, že ji užívají také pouze v rámci supervize, kde je na to prostor. Shodné jsou opět i spouštěče, jež jsou uvedeny výše a připomenuty u respondentek oboru RPB. Uvádějí, že jim to nepřijde tak přirozené a submisivnějším osobám to přijde náročné. Respondentka č. 9: *„Cíleně reflektuji v rámci supervize, ve vztahu k výkonu je to velmi prospěšné, avšak jsem spíše tichý člověk a dělá mi problém reflektovat před skupinou své pocity.“* *„Těžko se svěřovat s něčím, když opravdu není ta správná nálada.“*

4.5 DVO 5: Jakým způsobem zakomponovávají studenti sociální práce výsledky sebereflexe do další praxe?

Jak studenti přemýšlejí o svých zkušenostech, včetně zkušeností se sebereflexí jsem zjišťovala pomocí indikátorů – pojmenování zkušeností a jejich vlivu.

Obor RPB:

Jako nejvíce významné respondentky hodnotily zkušenosti, ze kterých si mohly vzít ponaučení, tedy „ponaučení z předchozích chyb“. Tyto zkušenosti popisují jako reakce na chyby, kdy sebereflexe je vnímána jako proces zachycení a identifikace subjektivně vnímaných chyb a jejich rozbor. „Tak, že se snažím poučit z chyb, které se vyskytly a svůj výkon v rámci možností zlepšit.“ Respondentka č. 4 zkušenost popisuje jako poučení z minulých situací: „Také výsledky své sebereflexe aplikuji jako poučení z minulých zkušeností, učím se z chyb a snažím se jim příště v podobné situaci vyhnout. Nebo naopak bylo-li jednání vhodné a příznivé, snažím se je zopakovat a zlepšit.“ Na základě reflexe takových zkušeností se respondentky rozhodují, jak budou jednat příště, co ve svém postupu či chování změní.

Na výše uvedené dvě respondentky navazují tím, že na základě reflektované zkušenosti si následně více uvědomují aspekty, které vnáší do interakce s ostatními lidmi (klienty, pracovníky apod.) Snaží se s nimi následně pracovat, aby interakci neovlivňovali nepříznivě. Respondentka č. 3: „Vždycky se snažím zabránit předsudkům a stereotypům, vím, že k tomu mám sklony, ale ne vždy se mi to podaří si uvědomit. Pokud ano dávám si na to zvláštní pozor.“ Respondentka č. 4: „Často si říkám, jak asi

na lidi působím, jsou dny, kdy člověk prostě nevypadá dobře a fakt nemá dobrou náladu, když si to uvědomuji, snažím se to kompenzovat a nepřenášet na lidi.“

Tři z pěti respondentek označily za významné zkušenosti situace, které pro ně byly zcela nové nebo nějakým způsobem náročné. Jako využití sebereflexe pak označily, že si odnesly důležitou zkušenost do další praxe. Respondentka č. 4: *„Hlavně pro mne v nových situacích. To uvažuji, jaké postupy a jednání bylo nejvhodnější, jak jsem to provedla. Poučená z nově vyzkoušené situace pak příště vím jak ji řešit.“* Respondentka č. 1 k tomuto uvádí: *„Tím, že se reflektuji, myslím, že už se posouvám v dané situaci tak, že příště ji budu řešit více otevřeně, s menším stresem. Prostě budu vědět jak na to. Také mi to ukazuje, kde a jak bych chtěla pracovat, s jakými lidmi. Byla jsem na praxi v azylovém domě a neměla jsme z této praxe vůbec dobré pocity. Myslím, že po upřímné reflexi mohu s jistotou říct, že s těmito lidmi bych pracovat nechtěla.“*

Dvě respondentky také uvádějí jako určitý faktor pro využití sebereflexe typ praxe. Popisují, že pro vhodné využití sebereflexe nejsou vždy podmínky, záleží na tom, co je to za organizaci, jak je zaměřena a hlavně rozdílnost praxí. Tuto rozdílnost hodnotí jednak pozitivně, jako možnost získat zkušenosti z různých pracovišť a poznat tak různé cílové skupiny, se kterými by případně chtěly či nechtěly v budoucnu pracovat. Pomocí sebereflexe pak mohou vyhodnotit přínosy praxe. A také ji hodnotí negativně, tak že se vždy nedá reflektované poznatky využít v dalším typu praxe, protože každá organizace má své určité postupy a způsoby práce. Respondentka č. 3: *„Záleží také na typu praxe, protože každá je jiná, jinak zaměřená. Když se nad tím teď zamýšlím, dává nám to prostor probrat se širokým spektrem typů praxí a tím i zkušeností, pomocí reflexe pak snadněji vyhodnotím přínosy i negativa.“*

Zajímavé je, že dvě respondentky zmínily ve vztahu k využití sebereflexe do další praxe psaní poznámek. Jako důvod popisují lepší přehlednost a možnost znovu se k dané situaci vrátit a lépe jí tak zanalyzovat či vyhodnotit. Respondentka č. 2: *„Jsem typ, co ve stresu občas zapomíná, tak se snažím průběžně si dělat poznámky. Je to výhodné, osvědčilo se mi to. Snadněji věci zhodnotím.“* Respondentka č. 5: *„Během jednotlivých případů si dělám písemné poznámky všeho, co mě k dané situaci napadne.“*

Potom se k nim vracím a zhodnotím je. Výsledek pak často mohu použít při další praxi v obdobné situaci. Taky vím, jaké situace mě např. stresují.“

Obor RPN:

Stejně jako respondentky oboru RPB i respondentky oboru RPN nejvýznamněji hodnotily zkušenosti, ze kterých si mohly vzít poučení. Reflektují proces chybného jednání a následně se snaží poučit a najít lepší řešení. Respondentka č. 5: *„Jednoduše se učím z chyb. Snažím se neopakovat scénář, který se na předchozí praxi ukázal jako nevhodný. Pochopitelně mám tendenci někdy sklouzávat k špatným vzorcům chování, ale opravdu na tom pracuji.“* Vyzdvihují také, že funguje ponaučení nejen ve vztahu k chybám. Respondentka č. 10: *„Snažím se řídit heslem: Chybami se člověk učí. Takže se snažím uvědomit své chyby a vyvarovat se dalších. Ale nejen chyby, například pokud jsem byla na praxi-pracovišti spokojená, snažila jsme se na něj opět vrátit.“*

Dalším nejčastějším využitím sebereflexe v další praxi je prostřednictvím získání zcela nové zkušenosti třeba, i když jde o náročné situace. Čtyři respondentky popisují, že nové situace vnímají jako přínosné pro získání náhledu na novou situaci, pro lepší orientaci v situaci a lepší zvládnání náročných situací. A to zejména pokud se dané situace opakují. Respondentka č. 6: *„Díky reflexi získám náhled na nějakou pro mě novou problematiku a situace, takže když se s ní setkám na další praxi, vím, jak bych asi měla reagovat, co se ode mě očekává.“* Respondentka č. 8: *„Když se jedná o novou situaci, zvážím, jak jsem reagovala, jak jsem měla reagovat a až ta situace znovu nastane, nebo podobná, budu vědět jak reagovat.“*

I v tomto případě zmiňují dvě respondentky jako faktor využití sebereflexe pro další praxi typ praxe. Tyto respondentky však faktor typu praxe vidí pouze pozitivně. Respondentka č. 9: *„Každá praxe obnáší něco jiného a to je taky správně. Alespoň si projdeme širokou škálou služeb a nabereme hodně zkušeností, které můžeme uplatnit při dalších praxích tak i při samotné sebereflexi.“*

Dvě z respondentek zdůrazňovaly, že jim sebereflexe praxe pomáhá při poznávání různých cílových skupin. Jako ukazatel, se kterou cílovou skupinou by chtěly do budoucna pracovat či nikoli.

Respondentka č. 8: „*Praxe jsou různorodé a díky sebereflexi také vím, se kterou cílovou skupinou nemohu pracovat. Myslím si, že je to přínosné. Můžu se tak vyhnout komplikacím.*“

Souhrnně dvě respondentky popsaly, že se jim již stalo to, že ve svých zkušenostech se sebereflexí zažily nepříjemné pocity. Ty byly vyvolány tím, že respondentka nedosáhla poznání, které očekávala. Respondentka č. 7: „*Hodnotila jsem situaci, kdy na mě klient reagoval nepříjemně až nepřijatelně. Zamýšlela jsem nad tím, ale stále jsem nevěděla, kde je problém, zda ve mně, v klientovi nebo v čem. Nemohla jsem na nic přijít a přišlo mi, že je to ještě horší, než kdybych to nechala být.*“ Druhá z respondentek pak uvádí jako zdroj nepříjemných pocitů již samotnou situaci a další sebereflexe pak tento pocit ještě prohlubovala. Respondentka č. 6: „*Prostě někdy mám potřebu nic neřešit, nechat pocity nějak uklidnit, vyplynout, ne se v tom hrabat ještě víc, pak pomalu nevím čím sem.*“

4.6 DVO 6: Jaké byly podmínky pro sebereflexi, se kterými se studenti sociální práce v rámci praxe setkali?

Jak studenti vnímají prostředí odborných praxí, jsem zjišťovala pomocí indikátorů – zachycení faktorů podporujících a bránících sebereflexi, význam školitele, význam supervize.

Obor RPB:

Při zachycení faktorů podporujících nebo bránících sebereflexi se většina respondentek shodla, že nezaznamenaly vlastně žádné. Respondentky se domnívají, že na pracovištích chyběl prostor (čas) pro alespoň krátké zamyšlení a tím tedy i vlastní sebereflexi. Organizace jsou velmi zaměřené na klienta a již se v takové míře nevěnují pracovníkům. Respondentka č. 3: „*Myslím, že na pracovištích nebyly podmínky žádné, aspoň co si myslím. Většinou tam byl prostor jen pro rychlý přístup ke klientovi, jak mu pomoci. Často zaběhnutými postupy. Nějaké zamýšlení se, a obracení k sobě samému jsem nezaznamenala ani u pracovníků.*“ Respondentka č. 1: „*Na pracovišti bych řekla, že skoro nebyly. Pokud teda zrovna nebyla práce, tak se člověk mohl věnovat svým*

myšlenkám, ale aby tam byl nějaký prostor k tomu vyhrazený, např. po odchodu klienta, to ne.“ Respondentka č. 4: „Na pracovišti jsem nějaké podmínky pro sebereflexi nezaznamenala.“

Jedna respondentka na tuto otázku odpověděla, že neumí posoudit, zda podmínky na praxi byly a pokud ano, jestli byly dobré. Dále pouze jedna respondentka uvedla, že podmínky mohly být dobré, ale to pouze v tom smyslu, že sama si našla prostor pro sebereflexi a nikdo ji v tom nebránil. „Mohly být dobré, ale pouze v tom smyslu, že jsem si je vytvořila sama.“

Na výše uvedené navazují i ostatní respondentky v tom smyslu, že sebereflexi využívaly nejčastěji samy od sebe bez nějakých určitých podmínek, buďto si našly chvíli pro sebe např. o pauze, nebo po skončení praxe a věnovaly se své sebereflexi. Respondentka č. 1: „Vzhledem k tomu, že jsme zvyklá sebereflexi užívat v běžném životě a používám ji pořád, našla jsem si vždy chvíli sama pro sebe.“ Respondentka č. 5: „Vzhledem k faktu, že jsem měla po každé praxi určitý čas volno, tak jsem si vytvořila podmínky pro, řekla bych, i kvalitní sebereflexi.“ Respondentka č. 2: „...po praxi jsem měla čas zamyslet se nad daným dnem...“

Ve vztahu ke školiteli se vyjádřila pouze jedna respondentka, kdy od něj očekávala určitou podporu a motivaci k sebereflexi a reflexi práce. Definovala tento vztah jako nevyhovující, bez přínosu. Uvádí, že to bylo vlivem jeho celkové absence při praxi.

Ve skrze kladně se vyjadřují čtyři respondentky k významu supervize. Na supervizi nahlíží, jako na nejvhodnější a nejvyužívanější místo pro sebereflexi, které má ty nejlepší podmínky. Uvádějí, že na supervizi je bezpečný prostor jak pro sebereflexi tak reflexi výkonu. Dále je zde časový prostor, motivující kolektiv a záruka diskrétnosti. Respondentka č. 1: „Samozřejmě na supervizi, tam byly podmínky dobré, myslím, že jsme byli dobrá supervizí skupina, kde bylo pochopení a určitá motivace.“ Respondentka č. 3: „Jinak samozřejmě na supervizi, to bylo dobré, i když ne vždy jsem měla náladu zamýšlet se nad probíhající praxí, ostatní to ale chápali.“ Respondentka č. 2: „...případně v rámci supervize, tam je na to vyhrazený prostor, vlastně je na to zaměřená.“ Respondentka č. 4 k supervizi ještě zmiňuje tvorbu kompetencí jako dobrou podmínku či impuls pro sebereflexi. „Povinná supervize,

tvorba kompetencí, které byly na sebereflexi zaměřené, ty dávají prostor pro vlastní sebereflexi do velké míry. Nebo alespoň mě to tak přijde, nevím.“

Význam supervize respondentky spatřují i v oblastech, jako je podpora ve chvíli, kdy si nevím rady, zdroj zpětné vazby, prostor pro ventilaci emocí. Dále také na ni nahlíží jako na možný zdroj učení se jak sebereflexe a sebepoznání, tak i učení se přímo ze sebereflexe. Respondentka č. 3: *„situaci, ve které jsem zrovna byla, jsem viděla jen jedním možným způsobem, spolužačky mi však ukázaly, jak to vidí ony, byla sem překvapená, najednou to bylo jasné.“*

Obor RPN:

Při zamýšlení nad faktory podporující nebo bránící sebereflexi respondentky ve třech případech popisovaly, že nebyly žádné. Shodně uvádějí, že nemohou říci, že by byly vyloženě špatné, ale spíše nebyly poznat, podmínky ani sebereflexe na praxích řešena nebyla a z toho usuzují, že podmínky nebyly žádné. Důvod shodně uvádějí stejný jako respondentky výše. Tedy chybějící prostor (čas) pro sebe sama, pro zamýšlení se nad proběhlou situací a hlavní zaměření organizace na klienta. Respondentka č. 9: *„Ale jak jsem již popisovala, čas na to reflektovat svoje prožívání, jsem si vždy udělala sama...“* Respondentka č. 7: *„Nemůžu říct, že by podmínky pro sebereflexi byly špatné, spíš nijaké, vlastně se dá říct, že sem o sebereflexi na praxi ani neslyšela nebo jsem nezaznamenala nějaký prostor pro ni třeba u pracovníků.“* Dvě respondentky uvádějí, že podmínky shledaly jako dobré. Respondentka č. 6 dobré podmínky popisuje v tom smyslu, že nezaznamenala během praxe žádné bariéry pro sebereflexi. *„Myslím, že dobré, nenapadá mě, že by mi něco v sebereflexi bránilo.“*

V souvislosti s výše uvedeným pak respondentky faktory podmínek na pracovišti často vztahovaly k osobě školitele. A to když hodnotily kladně i negativně. Shodly se, že na praxi přicházely s očekáváním, že školitel bude jakýmsi zdrojem motivace a impulsů pro sebereflexi a reflexi samotné praxe. V tomto názoru se pak rozcházejí podle zkušeností s konkrétními školiteli. Hodnocení zkušenosti tří respondentek se školiteli má spíše negativní zabarvení. Respondentka č. 7: *„Pokud máš na mysli například i zájem školitelů, tak z jejich strany většinou žádný impuls či podnět“*

neproběhl. Občas se mi stalo, že se zeptali na hodnocení v závěru praxe, na zpětnou vazbu.“ Respondentka č. 8: „Velmi by mi pomohlo, kdyby se mnou někdo ze školitelů hovořil o mých pocitech a o tom, jak praxi vnímám. Prostě probrat mou sebereflexi, abych si ověřila, že vše je správné, či jak na tom zapracovat.“ Respondentka č. 9: „Abych byla upřímná, přímo na pracovištích nebyly tyto podmínky ideální. Často jsem se setkávala se školiteli, kteří vykonávali svou práci již řadu let a využívali pouze zaběhnuté metody a rigidní postupy. Spíš se snažili rychle vyřešit či stabilizovat klientův problém, stav. Nějakého prostoru pro sebe jsem si, dá se říct, nevšimla.“ Oproti tomu hodnocení dalších dvou respondentek bylo zabarvené spíše kladně. Respondentka č. 6: „Já bych řekla, že to šlo, školitelka se mi dost věnovala a po určité situaci či například zajímavém klientovi mi dala určité podněty, na co bych se měla zaměřit a popřemýšlet o tom a když budu chtít, můžu to s ní probrat potom.“ Respondentka č. 10: „Na konci praxe jsem většinou dostala hodnocení od školitelky a potom jsem měla prostor pro vlastní sebereflexi. Pokud byl nějaký konflikt/nedorozumění vždy jsme měla možnost odejít do jiné místnosti, utřídit si myšlenky.“ Respondentky se shodují, že hlavním faktorem jejich kladných či záporných zkušeností je osobnost školitele. Usuzují, že každý člověk je jiný, má jiné postupy, priority apod. To vše se následně odráží do jejich kontaktu s druhými a do názoru na důležitost sebereflexe.

Jak již bylo výše naznačeno, i tyto respondentky zdůrazňovaly, že využívají sebereflexi při praxích převážně samy od sebe bez nějakých určitých podmínek. Pokud cítí potřebu sebereflexe, praktikují ji, vytvoří si pro ni podmínky či si počkají, až pracovní doba skončí a pak se sebereflexi věnují. Respondentka č. 9: „Když jsem měla potřebu se zamyslet nad sebou nebo nějakou situací, udělala jsem si na to čas sama, reflektovat svoje prožívání je pro mě přirozená věc. Tak jsem to dělala, i když tam k tomu podmínky nebyly, počkala jsem po praxi.“ Respondentka č. 8: „Když mě určitá věc zasáhla, zamyslela jsem se nad ní bez ohledu na nějaké podmínky, prostě to jde automaticky...“ Respondentka č. 7: „Některé praxe byly psychicky náročné, třeba když jsme pracovala s postiženými dětmi, tam na sebereflexi nebyl čas, ale jen co jsem odcházela domu, hned ve vlaku se dostavila sama od sebe, nedalo se nad tím nepřemýšlet, hodně mi to pomohlo praxi zvládnout.“

V plném počtu se respondentky oboru RPN shodují stejně jako respondentky oboru RPB, že nejvíce významná ve směru sebereflexe byla supervize. Hodnotí ji převážně kladně. Podmínky supervize hodnotí jako více než dobré. Supervizi označují jako místo pro důvěrný rozbor sebe sama, kde je ta to dostatek času a motivujících impulsů. A to jak od supervizora, tak od kolegů v supervizní skupině. Respondentka č. 7: *“...jinak jsem měla možnost cokoli reflektovat na supervizi, byl tam dostatek prostoru a času.”* Respondentka č. 9: *„nejlepší byla pro sebereflexi supervize, i když člověk mnohdy nespatořoval nic, co by měl při své praxi reflektovat, školitel vždy měl dobrý impuls pro nějaký směr, nebo jak to říct. Kolikrát se mi stalo, že jsem tu situaci nebo to že se mi na praxi nelíbí, pochopila až zpětně, a to díky supervizi.“* Respondentka č. 10: *„Nejvhodnějším místem pro sebereflexi bych označila supervizi, je vlastně pro to i dělaná...“* Stejně jako respondentka z oboru RPB i zde jedna respondentka navíc zmiňuje tvorbu kompetencí. *„Podmínky měla povinná supervize a tvorba sepisování kompetencí, které byly na sebereflexi zaměřené.“*

Zajímavé je, že dvě respondentky mají dojem, že supervize se s přibývajícím roky studia stále zlepšuje. Domnívají se, že je to vlivem vlastních zkušeností, které stále přibývají, znalostmi jak supervize vypadá a vlivem menšího ostychu, který s přibývajícím zkušenostmi ztrácí. Určitý podíl vlivu zlepšení dávají i osobě supervizora. Také proto na supervizi nahlíží jako na zdroj zkvalitňování a učení se prospěšné sebereflexe.

4.7 DVO 7: Jak přispívá sebereflexe studentů sociální práce k propojení teoretických a praktických poznatků?

Jak se studenti domnívají, že sebereflexe přispívá k propojení teorie a praxe, jsem zjišťovala na základě toho – zda propojení vůbec vnímají, podle jejich konkrétních zkušeností.

Obor RPB:

Tři respondentky shodně uvádějí, že sebereflexe přispívá k propojení jejich teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi. Respondentky při posuzování vycházely zejména ze svých konkrétních zkušeností při praxi s klienty. K užitečnému propojení teorie a praxe dochází zejména v zaměřeních na typologie klienta, modelové situace komunikace a jednání s klientem a aplikace různých druhů přístupů a teorií. Respondentka č. 3: *„Řekla bych, že sebereflexe je přínosná v tom smyslu, jestli byla určitá teorie vůbec užita, případně správně. Vlastně díky znalosti teorie mohu reflektovat, zda vykonaná praxe byla dobře nebo špatně. Nemít teoretický základ, těžko mohu reflektovat praktické postupy.“* Respondentka č. 4: *„Do určité míry ano. Popsala bych to obdobně jako u otázky č. 5, “Jsou situace zcela nové a postupy jednotlivých organizací různé, ale jsou také situace, kdy člověk nastudované teorie může zkusit užít v různých variantách v praxi.“* Respondentka č. 5: *„Určitě ano, líbí se mi, že díky uvědomování si znalostí a teoretických poznatků je můžu využít v praxi. Mohu své znalosti reflektovat, zformovat a kombinovat podle aktuální situace a potřeb klienta. Ve škole jsme měli jasně definované teorie, na praxi si člověk uvědomí, jak jsou variabilní a jejich různé obměny a kombinace.“*

Nikdo z respondentek neuvedl, že by sebereflexe vůbec nepřispívala k propojení teorie a praxe. Dvě respondentky popisují, že nemohou přesně odpovědět, zda přispívá sebereflexe propojení teorie a praxe nebo ne. Uvádějí situace, kdy ano a kdy nepřispívá. Ve směru kladném, kdy sebereflexe propojení teorie a praxe přispívá, se shodují se zbývajícimi respondentkami, jejichž názory jsou uvedeny výše. V záporném směru pak uvádějí, že příčinou by mohla být malá příležitost využití teoretických znalostí na

praxi a situace zcela nové, kdy až samotná praxe je zdrojem učení jak postupovat. Respondentka č. 1: „*Ano i ne. Např. typy klientů jsou celkem shodné, jak jsme se učili. Jsou situace, kdy se mi přesně vybaví, jak by to mělo být, jak jsme studovali, ale těžko se dají různé teorie použít paušálně. To už jsem poznala. Určitě ale přispívá v tom smyslu, že mohu lépe využívat teorii, když si situaci zanalyzuji, vyhodnotím a tím můžu užívat v praxi. Ale domnívám se, že takových příležitostí je na praxi málo.*“ Respondentka č. 2: „*Do určité míry ano, jsou situace, kdy si vybavím, co jsme ve škole probírali nebo co jsme si zkoušeli např. jako modelové situace. Někdy se úplně liší, ale to je spíš tím, jak daná organizace pracuje. Já myslím, že jsou prostě věci, které vás naučí až samotná praxe.*“

Obor RPN:

Stejně jako respondentky výše i tři z respondentek oboru RPN se shodují, že sebereflexe přispívá k propojení jejich teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi. Také stejně vycházejí ze svých konkrétních zkušeností s klienty při praxi. Přínosné propojení z oblasti teorie se týká zejména typologie klienta, využití technik, přístupů a modelových situací. Respondentky také uvádějí, že k propojování dochází i formou poučení, které je již zmiňováno u DVO 4. Respondentka č. 6: „*Určitě přispívá, sebereflexe mi pomáhá, když se setkám s nějakou situací, o které jsme se třeba učili, nějaký typ klienta nebo technika s ním jednat.*“ Respondentky č. 8: „*Ano. Například po setkání s agresivním klientem jsem si nastudovala metody práce s těmito klienty. Příště podle nich budu jednat.*“ Respondentka č. 10: „*Řekla bych, že ano. Člověk si uvědomí, že udělal chybu – aha to jsme se učili, to bych měla vědět. Vlastně taky pokud se člověk v praxi setká s něčím, co již 'zažil' teoreticky nastává prostor pro porovnávání.*“

Také shodně s respondentkami výše dvě z respondentek oboru RPN uvádějí, že nemohou přesně odpovědět. Domnívají se, že v určitých případech je sebereflexe k propojení teorie a praxe prospívající a v jiných situacích nikoliv. Také se shodují, že je to mnohdy individuální. Respondentka č. 7: „*Hodně situací je specifických a dost individuálních, to pak jde těžko použít přímo danou teorii, a když si situaci pro sebe*

zanalyzuji a přemýšlím o ní, někdy nepřicházím na žádné řešení, co bych znala třeba ze školy. Na druhou stranu je spousta klientů, kteří jdou zařadit k určité typologii. Prostě záleží na každé situaci zvlášť.“ Respondentka č. 9: se domnívá, že přínos v tomto směru má již samotná praxe a sebereflexe je její jakési rozvinutí. Sebereflexe je hlubší a je-li uvědomovaná, je dobrým pojátkem pro teorii a praxi. *„Do jisté míry určitě ano. Podle mého názoru, více než přímo sebereflexe, napomáhají k propojení teoretických a praktických poznatků spíše samotné odborné praxe jako takové. Já osobně vnímám sebereflexi jako přirozenou součást těchto praxí. Člověk přece reflektuje svoje jednání i v jiných činnostech, aspoň to tak vidím já.“*

I v tomto oboru se respondenty shodují, že přínos sebereflexe k propojování teorie a praxe je ovlivněn příležitostmi na praxi. Shledávají na praxi málo příležitostí k užití teorií. Také práce dané organizace bývá mnohdy zcela odlišná od naučené teorie.

4.8 DVO 8: Do jaké míry ovlivňuje sebereflexi délka studia?

Obor RPB:

Všechny respondenty vnímají délku studia jako pozitivní faktor pro rozvoj sebereflexe. Tři respondenty uvádějí, že délka studia má určitě vliv na kvalitu sebereflexe. Díky rozmanitosti praxí a jejich stabilního zařazení do výuky sebereflexe u respondentek nabývá na kvalitě a někdy i na intenzitě. Respondentka č. 1: *„Myslím, že ano. Setkala jsem se s ní už na střední škole. Neřkám, že ji umím plně využívat, ale určitě je častější než tenkrát. Je to také podle zkušeností a zážitků, které jsem během praxe zažila. Pak lépe mohu se sebou komunikovat, jde mi to snadněji a více se to zautomatizuje.“* Respondentka č. 4: *„Na počátku studia jsme se okrajově učili sebereflexi, při praxi byla často vyžadovaná, ale byl spíš povrchní. S postupem studia bych řekla, že se jí zabývám víc do hloubky, kdy ji dělím na reflexi výkonu na praxi a sebereflexi sebe sama, které u mě převládá, a beru ji za stěžejní.“* Respondentka č. 5: *„Délka studia moji sebereflexi ovlivňuje, podle mého názoru v pozitivním slova smyslu. Je to způsobeno hlavně tím, že čím déle studuji, tím víc mám zkušeností a znalostí a mohu ji teda efektivněji využívat.“*

Další dvě respondentky pak usuzují, že délka má spíše pozitivní vliv. Neodpovídají s takovou jistotou jako předchozí, avšak přiklánějí se k pozitivnímu vlivu. Jedna respondentka také doplňuje, že vliv v rámci studia má také zejména supervize, která je v přípravě na sebereflexi a její trénování důsledná. Respondentka č. 2: „*Spíš ano, má dobrý vliv. Dříve jsme sebereflexi jen zkoušely, postupně jsme ji užívaly aktivně. Hlavně je v tomto důsledná supervize, v rámci které toto zkoušíme a praktikujeme. Často jsem pak ještě po supervizi přemýšlela o své praxi a situacích.*“ Respondentka č. 3: „*Docela to vliv má, čím víc mám za sebou praxí, tím víc jsem schopna se zamýšlet nad jejím průběhem a jak se mi líbila nebo co na mě působilo špatně. Je to asi díky zkušenostem, které postupně sbírám.*“

Všechny respondentky popsaly, že kladný vliv má délka praxí zejména ve vztahu ke zkušenostem, které postupně při studiu získávají. Mohou z nich vycházet v dalších situacích. Tím dochází k prohlubování sebereflexe a postupnému automatickému užití. Je také užívaná v častějších intervalech než v předešlých ročnících.

Obor RPN:

Čtyři respondentky uvádějí, že délku praxe ve vztahu k sebereflexi vnímají v pozitivním smyslu. Také se shodují jako respondentky výše, že vliv délky studia má zejména na zkušenosti a tím následně na sebereflexi. Respondentky vnímají získávání zkušeností za stěžejní faktor pro sebereflexi. Také uvádějí, že sebereflexe s přibývajícím rokem studia a věkem není tak častá. Ale je mnohem hlubší než v začátcích, kdy se sebereflexi začínaly učit. Na základě získaných zkušeností se stává sebereflexe více automatická. Respondentka č. 6: „*Myslím, že ano, protože čím déle studuji, poznávám problematiku více do hloubky a mám více zkušeností, tím se mohu i účinněji seberefektovat.*“ Respondentka č. 8: „*Čím déle studuji, tím hlubší mám sebereflexi, ale méně častou. Zpočátku studia byla sebereflexe častější, ale pouze povrchová.*“ Respondentka č. 9: „*S délkou studia nutně přicházejí i zkušenosti a ty četnost sebereflexe jistě ovlivňují. Nyní už dělám určité činnosti na praxi automaticky a nemusím pak přemítat nad tím, jak jsem práci odvedla. Na začátku studia tomu tak nebylo a ta potřeba sebereflexe byla znatelně vyšší.*“ Respondentka č. 10: „*Myslím, že*

ano, protože čím déle jsem ve škole a mám možnost se podívat po různých organizacích, uvědomuji si, kde bych chtěla dělat. Poznávám své kladné i záporné stránky.“

Jedna respondentka odpověděla, že délka studia na sebereflexi vliv nemá. Respondentka č. 7: *„Rozhodně u mne délka studia nespojuje se sebereflexí. Myslím, že sebereflexe je součástí jakési odpovědnosti k vykonané práci a ta je dána výchovou a celkovým charakterem člověka. Pochybuji, že by studium mělo zásadní pozitivní vliv na osobnost.“*

4.9 HVO: Považují studenti sebepoznání a sebereflexi za významnou součást své profesní přípravy?

Obor RPB:

Podle výsledků respondentky považují sebereflexi a sebepoznání za spíše významnou součást profesní přípravy. Spatřují sebereflexi a sebepoznání za nutnou součást tohoto typu povolání. Také to považují za důležité ve smyslu stálého zdokonalování. Uvádějí, že jim pomáhá se v praxi lépe orientovat a působit dál. Dále důležitost spatřují ve smyslu pomoci s vyrovnáváním se s těžkými situacemi. Vnímají to jako nástroj jako nástroj pomoci k vlastní spokojenosti. Respondentky oboru RPB vidí její důležitost zejména při hodnocení profesního výkonu.

Obor RPN:

Podle výsledků respondentky považují sebereflexi a sebepoznání stejně jako respondentky výše spíše za významnou součást profesní přípravy. Považují ji za významnou nejen pro profesní dráhu, ale i pro běžný život. Vidí ji jako jednu z cest, jak na sobě pracovat. Domnívají se, že je prospěšná ve smyslu pokud znám sama sebe, mohu lépe pochopit a pomoci druhým lidem. Dále také uvádí, že s dalším studiem je sebereflexe pomocným nástrojem při rozhodování kam chci směřovat, jaký typ práce a s jakou cílovou skupinou chci pracovat. Respondentky oboru RPN spatřují důležitost sebereflexe nejen při hodnocení výkonu, ale zejména svých pocitů, emocí a prožívání.

5 Diskuze

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo „Charakterizovat sebereflexi studentů sociální práce v rámci propojení teorie a odborné praxe.“ Na tento cíl navazují dílčí cíle: C1 – „Zjistit charakter reflexe studentů sociální práce v souvislosti s délkou studia.“, C2 – „Zjistit míru využívání reflexe studentů sociální práce v průběhu jejich odborné praxe“. Tyto cíle byly následně přeformulovány do hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek uvedených v kapitole 2. Pro naplnění cílů byl stanoven kvalitativní výzkum a dílčí otázky byly zakomponovány do polostandardizovaného interview. V rámci interview odpovídalo celkem 10 respondentek z oborů RPB a RPN.

Na DVO 1: „Mají studenti sociální práce před vstupem na odbornou praxi vědomosti o reflektování v průběhu odborné praxe na supervizi?“ respondentky odpovídaly velmi stručně a z obou oborů shodně. Z každého oboru odpověděly čtyři respondentky, že vědomosti o reflektování před vstupem na odbornou praxi měly velmi malé anebo žádné. Shodně také byly popisy, kdy respondentky uvádějí, že vědomosti o reflexi začaly postupně získávat s přibývajícím studiem a hlavně až v rámci samotných praxí. Toto se shoduje s tím, že reflexe a sebereflexe je jedním z hlavních cílů odborné profesní přípravy studentů a supervize. Jak uvádí Kahánková (2007) a Asociace vzdělavatelů v sociální práci (2011) cílem je: „*Vést studující k reflexi zkušenosti z odborné praxe a sebereflexi, aby byli vědomi sebe jako nástroje sociální práce. Studující k reflexi a sebereflexi vědomě a aktivně používají teoretické poznatky, metody a etické standardy sociální práce.*“ Avšak jak je z výsledků patrné zaostává teoretická příprava studentů. Domnívám se, že by bylo vhodné zařadit do prvního ročníku seminář, týkající se přípravy na odbornou praxi a supervize, který by byl intenzivní a zaměřoval se nejen na organizační informace, ale i na osobnost studenta a právě jeho reflexi. Dále pouze jedna respondentka z každého oboru odpověděla, že o reflexi vědomosti již měla. Shodně jako důvod uvedly předchozí studium pomáhající profese či pracovní zkušenost. Z toho vyplývá, jak je v tomto směru nesmírně důležitá samotná praxe. Je cenným nástrojem při učení se sebereflexi, reflexi vlastní práce a učení se ze zkušenosti.

Jako další navazuje na výše uvedené DVO2: „Reflektují studenti sociální práce své prožívané emoce a výkon na praxi?“ Tato otázka byla rozsáhlejší a obsahovala, co si vlastně studenti představují pod pojmem sebepoznání a sebereflexe, zda ji využívají při reflektování emocí, výkonu apod.

Pojmy oba obory respondentek definují zejména na základě zkušeností z odborné praxe a z běžného života. Všechny respondentky k pojmu sebepoznání uvádějí, že jde o určité poznání vlastní osoby. Považují ho za výsledek poznávání sebe sama, kterého dosahují pomocí určitých zkušeností, dovedností, schopností, vlastních očekávání a cílů. Respondentky mají o pojmu v celku dobré znalosti, ihned uměly odpovědět. Jejich tvrzení podporují autoři Kuneš (2009) a Míček (1988). Pojímají sebepoznání jako věnování se a pohlížení na sama sobe. Autoři shodně uvádějí, že k poznávání sebe sama nám slouží uvědomování si svých schopností, dovedností a vloh. Zároveň upozorňují na riziko, které hrozí sociálním pracovníkům, tedy i respondentkám. Jako riziko pro jedince autoři označují přílišný kritický pohled na sebe buď v příliš dobrém nebo špatném světle. (viz. podkapitola 1.1.8) S tím také souvisí riziko přenosu osobních vnitřních problémů na klienta. Právě proto je nutné, aby se pomáhající pracovník naučil na své profesionální dráze reflektovat sám sebe. (Kopřiva, 1997)

U pojmu sebereflexe se již názory respondentek mírně rozcházejí. Některé respondentky hovoří o sebereflexi zaujatě a znale, používají ji ve svém běžném životě. Některé z respondentek mají s pojmem mírné problémy. Sebereflexi se učí, užívají ji méně či spíše jen cíleně jako hodnocení. Právě respondentky oboru RPB pojmají sebereflexi spíše jako určité hodnocení výkonu. Vztahují sebereflexi k vykonané práci na praxi, zda byla dobře odvedena. Oproti tomu respondentky oboru RPN vnímají sebereflexi spíše jako zamýšlení se na sebou samým, nad svými pocity, hodnocení zkušeností a analýza situací. Hodnocení výkonu zařazují do sebereflexe také. Dá se tedy říci, že respondentky sebereflexi vnímají spíše v širším pojetí, jako zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností. Dále jako ohlédnutí nad svými dosavadními činy, myšlenkami, postoji, city a rozhodnutími. (Průcha, Mareš, Walterová; 2003) Pouze jedna respondentka neuměla na otázku odpovědět. Zajímavé je, že přesto shodně

všechny respondentky uvádějí, že sebereflexi považují za nedílnou součást profesní přípravy. Některé respondentky také uvádějí, že sebereflexi považují za přirozenou součást jejich běžného i pracovního života.

Nejblíže tomu, jak respondentky definovaly pojem, využití a význam sebereflexe je pojetí Johna Deweye (in Havrdová, Hajný; 2008), který popisuje reflektivní myšlení. Reflexi vnímá jako reakci na matoucí či problematické situace. Mezi spouštěči sebereflexe (Havrdová, Hajný; 2008) se objevily jak spouštěče vnější (náročné či neočekávané situace), tak spouštěče vnitřní (pocit selhání, pochybení, apod.), (blíže viz podkapitola 1.1.1) Všechny respondentky zmiňují, že hodnotí jak výkon, tak emoce. Z emocí pak převážně ty negativní. Ve shrnutí, respondentky oboru RPB spíše hodnotí, než reflektují a spíše se zaměřují na výkon než na prožitky a emoce. Respondentky oboru RPN spíše reflektují a to jak ve vztahu k výkonu, tak ve vztahu k emocím.

DVO3: „V jaké době využívají studenti sociální práce reflexi?“ U této otázky mě zajímalo, kdy studenti reflexi využívají. Jestli již při samotné praxi či až po ní a v jakých situacích. V této otázce se zkušenosti respondentek jednotlivých oborů liší.

Respondentky oboru RPB uvedly, že nejčastěji využívají reflexi po bloku odborných praxí, tj. po 2-3 týdnech. Respondentky oboru RPN ji využívají také po bloku odborných praxí, ale pouze ve třech případech. Také respondentky oboru RPN uvádějí, že necítí velký přínos takové reflexe, pro velký časový odstup od proběhlé praxe či situace. Na čem se ale respondentky obou oborů shodují je, že nejvhodnějším místem a prostředkem pro reflexi po bloku odborných praxí je supervize. Spatřují ji jako nejvíc motivující nástroj k sebereflexi. Toto podporuje tvrzení, že reflexe může být navozena a zkvalitněna tím, že jsou pro ni vytvořeny vhodné podmínky. K tomu v sociální práci slouží zejména supervize (které se věnuji v kapitole 1.5.). Domnívám se, využívají-li studentky reflexi ve velké míře na supervizi, bylo by vhodné podporovat rozvoj autosupervize. Jak uvádí Matoušek (2003) u autosupervize jde především o proces sebereflexe pracovníka. Logicky tak supervizi student může provádět sám sobě, sám si klást užitečné otázky a hledat odpovědi. Toto by bylo ideálním stavem pro učení užívání sebereflexe a její postupné zautomatizování a vžití do běžného života.

Student si při autosupervizi všímá svých postupů, pocitů a tělesných reakcí při práci s klientem. Návikem autosupervize se postupně učíme si tento proces pravidelně uvědomovat a využívat jej. Autosupervize se tak stává stálým pomocníkem, na kterého se mohou kdykoli obrátit. (Havrdová, Hajný; 2008, Hawkins, Shohet; 2004)

Dá se říci, že opačné užití reflexe než respondentky oboru RPB uvádějí respondentky oboru RPN. Respondentky oboru RPN nejčastěji využívají reflexi po uplynutí pracovní doby, tedy po uplynutí jednoho dne praxe. Respondentky oboru RPB ji využívají také po jednom dni odborné praxe, ale pouze ve třech případech. Shoda je, že tento typ reflexe ve většině případů navazuje na určitou proběhlou situaci. Takové situace jsou nové, náročné, stresující. (Viz spouštěče uvedené výše) Dále respondentky uvádějí situace překvapující, kdy svou reakcí překvapily samy sebe, a to jak v negativním, tak pozitivním smyslu.

I když vezmeme v úvahu oba typy využití reflexe (po bloku odborných prací i po jednom dni odborné praxe) vyplývá z toho, že většina reflexí je prováděna ve větší či menší míře zpětně. Souhrnně oba typy reflexe můžeme označit jako „Reflection-on action“ tedy jako reflexi o akci. (Více v podkapitole 1.1.4) K reflexi o akci dochází, až po ukončení dané situace. Člověk zpětně přemýšlí o tom, co a jak se stalo, usuzuje, jak to mohl ovlivnit a ovlivnil. Hodnotí situaci a výsledek akce. (Schon in Boud, 2001) Pro většinu metod cílené sebereflexe je právě tento typ, tedy reflexe o akci, charakteristický. Všeobecně je na sebereflexi nahlíženo tak, že má své místo a čas až po ukončení určité události. (Mičková, 2009)

Pouze jedna respondentka oboru RPB a čtyři z respondentek oboru RPN uvedly využívání reflexe během výkonu praxe, tzn. během určité situace. Ovšem opět zdůrazňují, že jde o nějaký způsob nestandardní situace. V tomto případě můžeme také uvést typologii podle příležitosti k reflexi uváděnou Schonem (in Boud, 2001). V případě tohoto typu reflexe Schon (in Boud, 2001) hovoří o „Reflectin-in action“, tedy jako o reflexi v akci. Reflexi v akci užívá či provádí v místě a čase člověk, který je bez přerušování přímo účasten děje nějaké situace. Procesem reflektování člověk ovlivňuje to, co se v dané situaci právě odehrává, tedy ovlivňuje činnost, již právě vykonává. (Podrobněji v podkapitole 1.1.4).

Můžeme říci, že respondentky užívají pouze jeden či dva typy využití sebereflexe. Respondentky oboru RPB pak reflektují spíše v rámci supervize. Na oba typy příležitostí reflexe lze aplikovat tři základní kroky: návrat ke zkušenosti, pozorování pocitů a revaluace zkušenosti. Tyto opakující se kroky vedou ke stálému zlepšování reflexe. (Havrdová, Hajný; 2008)

Následně navazuje DVO4: „Do jaké míry dochází k sebereflexi studentů sociální práce na praxi spontánně?“ Tato otázka zahrnuje to, zda sebereflexe přichází sama od sebe, je-li uvědomovaná či cílená.

V teoretické části uvádím dle Výrosta a Slaměníka (2008), že sebereflexe probíhá nejčastěji na základě podvědomé reakce, zcela intuitivně. Sebereflexe probíhá na základě prožití nové zkušenosti a v mnoha případech si ji neuvědomujeme. Toto potvrzují i odpovědi respondentek obou oborů. Respondentky shodně uvádějí, že sebereflexe se ve velké míře objevuje jako spontánně rozbíhající proces. Devět respondentek popisuje sebereflexi jako neuvědomované přemýšlení a analýza svého jednání a pocitů. Uvádí tzv. přistižení se jak přemýšlí o nějaké situaci, promlouvají se sebou. To, že sebereflexe v mnoha případech bývá neuvědomovaná, potvrzují i autoři Havrdová, Hajný (2008). Respondentky také upozornily, že sebereflexe se také často objevuje spontánně po prožití situací. Tomuto popisu je blízko pojetí sebereflexe podle autorů Havrdová, Hajný (2008) a Jasper (2003). Poukazují na reflexi jako na reakci na matoucí či problematické situace. Tento proces zjednodušují na tři základní složky: zážitek → proces reflexe → další akce.

Dvě respondentky uvedly, že u jejich sebereflexe jde o automatický proces, který se objevuje jako přirozená součást života. Výrost a Slaměník (2008) uvádějí, že není příliš běžné, aby lidé svou pozornost zaměřovali sami na sebe. Na druhou stranu zmiňují, že je mnoho podněcujících situací k zaměření pozornosti na sebe sama. Dále uvádějí, že pro některé lidi je vědomá sebereflexe běžným stavem a oproti tomu u dalších lidí je to stav spíše výjimečný. (Výrost, Slaměník, 2008)

Co se týká cílené sebereflexe, tu využívá pouze polovina respondentek. Důvody pro cílenou sebereflexi jsou již zmiňované spouštěče, jako je nesprávnost vlastního jednání či subjektivní vnímání náročných, stresujících situací. Shodně také respondentky zdůrazňují,

že cíleně sebereflexi využívají nejvíce v rámci supervize. Jak uvádí Navrátilová (2009) zaměření se na sebereflexi je samozřejmou součástí supervize. Tento směr se zabývá vnitřním světem studenta a pracuje s jeho osobnostní strukturou. Je proto logické, že největší využití cílené sebereflexe je právě na supervizi. Jedna respondentka nedokázala odpovědět, jak u ní k sebereflexi dochází.

Ve vztahu k sociální práci dochází k potřebě sebereflexi profesionalizovat. V rámci vlastní praxe by k sebereflexi mělo docházet zcela záměrně. Měli bychom si ji uvědomovat a užívat jako řízenou sebereflexi. (Mičková, 2009)

Je tedy patrné, že studentky sebereflexi využívají, ať již vědomě či nikoliv. Používají-li studentky sebereflexi, logicky následuje otázka, jak výsledky sebereflexe využívají ve své další praxi. Na toto jsem se zaměřila v DVO5: „Jakým způsobem zakomponovávají studenti sociální práce výsledky sebereflexe do další praxe?“

Respondentky shodně z obou oborů uvádějí, že na základě reflexe svých zkušeností docházejí ke stanoviskům, které se pak snaží dále aplikovat ve své praxi. Jak nejčastější zkušenost označily poučení z chyb. Takovou zkušenost popisují jako reakci na chybu, která se skládá z procesu zachycení, identifikace subjektivně vnímaných chyb a jejich rozbor. Následuje odmítnutí nežádaného vzorce chování a očekávání, rozhodnutí ho příště neaplikovat a hledání jiných cest pro dosažení žádoucího výsledku. Tímto popisem podporují respondentky pojetí hned několika autorů. Podle Nakonečného (1995) lze chápat sebereflexi jako reflexi úmyslů, jež nám zabrání realizovat nežádoucí tendence. Nejde tedy pouze o reflexi provedeného činu, ale i o reflektování následného jednání. Proto využívání sebereflexe ve smyslu zkušenosti poučení se z chyb je velmi žádoucí. Sebereflexe totiž zahrnuje popis situace, její kritickou analýzu s vysvětlujícím závěrem. To následně vede k řešení situace určitým způsobem. (Nakonečný, 1995) Je zde vidět více než patrná shoda s popisem respondentek. Obdobný názor má i Johns (2009), který tvrdí, že reflexí zkoumáme zkušenost v celé její šíři, konfrontujeme ji, a tím se snažíme ji pochopit a posunout směrem k vyřešení rozporů. Vyskytne-li se příště obdobná situace, osoba pak jedná uceleněji a jistěji. Na toto také navazuje Jasper (2003), jež popisuje: Člověku se přihodí nějaký zážitek, projde nějakou zkušeností, o které začne v procesu reflexe zpětně přemýšlet. Následně vlastní reflexí

je podporován k učení. To vše pak vyúsťuje v jednání, které je založeno na přijetí nových perspektiv. Pojetí Jaspera (2003) podporuje tvrzení šesti respondentek, které popisují využití výsledků sebereflexe na základě zkušenosti zcela nové či náročné situace. Při sebereflexi určité situace člověk vnímá tuto situaci různými způsoby, nahlíží na ni z různých úhlů, jinak než je zvyklý. Tento odlišný přístup k situaci vede k určitému jednání, převádí tak reflexi do praxe. Jasper (2003) Souhlasím s Jasperem (2003) v tom, že se sebereflexe dá užívat, aniž bychom využili dále její výsledky. Avšak ztratila by tím svůj hlavní význam. Proto je dobré, že studentky sebereflexi využívají a hlavně s výsledky pracují dál v podobě budoucího jednání.

Respondentky také k využívání výsledku sebereflexe uvedly, že se díky ní snaží uvědomovat aspekty, které sami vnášejí do interakce s klienty. Učí se s nimi pracovat tak, aby nepůsobily negativně na klienty. V tomto směru studentky potvrzují, že je pro sociální práci důležité, aby pracovník, v našem případě student znal sám sebe, pracoval na sobě. To souvisí se sebezpojetím a sebezpoznáním, jež více popisují v podkapitolách 1.1.7 a 1.1.8. Sebezpoznání je pro pomáhající profesi důležité právě z důvodu předcházení stereotypům a nálepkování. Dojde-li k zařazení člověka do určité skupiny, člověk nemá snahu poznávat druhého blíže. Díky procesu sebezpoznání člověk může poznat své různé stránky, schopnosti, vlastnosti, svou jedinečnost apod. Jakmile dojde k tomuto pochopení, může být sebezpoznání přeneseno na druhé. Může dojít k eliminaci předsudků, stereotypů a celkově přístupu k druhému člověku. (Kuneš, 2009)

Zajímavé je označení respondentek, kdy typ praxe jako určitý faktor využívání výsledků sebereflexe. Jako faktory využívání výsledků respondentky hodnotí různost organizací, podmínek a rozdílnost praxe. Dvě respondentky tento faktor v některých chvílích vnímají negativně, a to ve smyslu, že ne vždy lze využít výsledků sebereflexe předchozí praxe v praxi následující. Zbytek respondentek tento faktor vnímá pozitivně stejně jako Musil (2004). (Více v podkapitole 1.3.1) I já na faktor typu praxe nahlížím spíše pozitivně. Domnívám se, že přímá zkušenost s konkrétním pracovištěm má nezastupitelné místo v profesním rozvoji studenta. Student získává na praxi mnoho cenných zkušeností, když může poznat, jakým způsobem např. funguje organizace, ve které praxe probíhá. Je důležité, aby student poznal kontext organizace, ve které

pracuje, včetně organizační kultury. (Musil, 2004) Sebereflexe studentovi pomáhá vyhodnotit přínosy praxe. Na toto navazují dvě respondentky tím, že výsledky sebereflexe na praxi jim posloužily jako ukazatel, s kterou cílovou skupinou by do budoucna chtěli pracovat a s kterou nikoliv.

Další zajímavostí je psaní poznámek dvou respondentek. Uvádějí, že se díky psaní poznámek mohou lépe seberefektovat, vracet se k dané situaci a tím lépe dosáhnout výsledku. Toto můžeme označit za určitou alternativu psaní deníku, jež popisuje Kahánková a kol. (2007) (více viz podkapitola 1.3.1)

Abychom mohli výsledky sebereflexe vhodně využívat, je dobré rozlišovat, na co je zaměřena, i když se vzájemně typy prolínají. (Havrdová, Hajný; 2008) Je-li zaměřena na čistě osobní téma, jde pak o osobní rozvoj. Je-li zaměřena na pracovní kontext a pracovní proces je nejvhodnější supervize.

DVO6: „Jaké byly podmínky pro sebereflexi, se kterými se studenti sociální práce v rámci praxe setkali?“ Aby reflexe byla profesionální a účinná, měla by obsahovat určité faktory, které ji podporují. Takové faktory ve své knize uvádí Havrdová a Hajný (2008). Jsou to např.: osobní dispozice, atmosféra bezpečí, zkušenost, že reflexe přináší žádoucí výsledky, podpůrná struktura pro reflexi, podpora ze strany organizace apod. Tyto faktory pak můžeme zařadit mezi vhodné podmínky jak pro obecnou, tak profesionální sebereflexi. Zamyslíme-li se nad faktory, které uvádí Havrdová a Hajný (2008), je zajímavé, že většina respondentek nedokázala posoudit, zda byly při praxi podmínky pro sebereflexi dobré či špatné. Shodně respondentky z obou oborů uvedly podmínky pro sebereflexi na odborné praxi jako žádné. Shodovaly se také v tvrzení, že na odborných praxích chyběl prostor a čas na sebereflexi nebo jej nezaznamenaly. Taká uvádí, že pracoviště byla v mnoha případech zaměřena především na klienta a pracovníky se nijak nezabývala. To bylo překvapující, protože v důsledku ignorování vlastních potřeb pak dochází k nadměrné stresové zátěži. Pracovník se cítí vyčerpaný, zklamaný, protože klient není vděčný a přijde mu, že již nemá z čeho dávat. To může mít za důsledek syndrom pomáhajícího pracovníka nebo syndrom vyhoření. (Schmidbauer, 2000) Tomu všemu lze však předcházet právě reflexí a sebereflexí.

Na výše uvedené respondentky shodně navazují tvrzením, že sebereflexi nejčastěji využívaly samy od sebe. V podstatě se dá říci, že si podmínky pro sebereflexi vytvořily samy. Studentky si samy našly chvíli pro sebereflexi, a to nejčastěji v rámci pauzy. Nebo se jednoduše sebereflexi věnovaly po praxi. Možná nevhodné či žádné podmínky pro sebereflexi jsou důvodem, proč studentky nevyužívají reflexi v akci, jež jsem se věnovala v DVO 3 výše. Dvě studentky zaznamenaly podmínky dobré, ale pouze v tom smyslu, že neshledaly žádné bariéry pro sebereflexi.

Dále pouze respondentky oboru RPN v souvislosti s výše uvedeným vztahovaly často k osobě školitele. A to když hodnotily kladně i negativně. Shodně přicházely na praxi s očekáváním, že školitel bude jakýmsi zdrojem motivace a impulsů pro sebereflexi a reflexi samotné praxe. V tomto názoru se pak rozcházejí, podle zkušeností s konkrétními školiteli. Respondentky se shodují, že hlavním faktorem jejich kladných či záporných zkušeností je osobnost školitele. Usuzují, že každý člověk je jiný, má jiné postupy, priority apod. To vše se následně odráží do jejich kontaktu s druhými a do názoru na důležitost sebereflexe. Tento názor se rozchází s teoretickými popisy. Můžeme to spatřit v tvrzení Navrátilové (2009): Instruktor, který studenta vede, ukazuje návody jak určitým situacím přistupovat. Tyto návody jsou pro studenta jen určitým vodítkem. Instruktor má studenta podporovat odvahu pro hledání jeho vlastní cesty. V tomto kontextu si student může klást otázky vztahující se k dané situaci.

Devět respondentek popsalo nejvhodnější podmínky odborné praxe v rámci supervize. Mezi nejlepší podmínky respondentky zařadily bezpečný prostor, čas, motivující kolektiv, diskrétnost. Jako výhodu také spatřují, že nejde pouze o sebereflexi jako takovou, ale i učení se jak vůbec sebereflexi konat a učit se z ní. Podle označení nejlepších podmínek dle respondentek můžeme posoudit, zda probíhá supervize kvalitně. Havrdová (1999) uvádí, že supervizor ve škole se může soustředit na roli podpůrnou vůči studentovi. Akceptuje jeho individuální zvláštnosti, potřeby a snaží se zakomponovat je do vzdělávacích cílů. Havrdová (1999) dodává, že v supervizi platí zásada: *„Neexistují chyby, existují jen podněty k lepšímu řešení.“* Supervizor má zodpovědnost za vytvoření bezpečného prostředí, což studenti opravdu dle výsledků opravdu oceňují.

Jak uvádí Levická (2007) vzájemný vztah teorie a praxe je respektován v rovině teorie, rozpracování sociální práce a jejího přímého výkonu. Sociální pracovníci při něm respektují nejnovější poznatky z oblasti teorie a postupů výkonů sociální práce. Tento vztah by měl být respektován již při přípravě budoucích sociálních pracovníků. Proto jsem zařadila do výzkumu i DVO7: „Jak přispívá sebereflexe studentů sociální práce k propojení teoretických a praktických poznatků?“

Ve své praktické stránce sociální práce poskytuje konkrétní pomoc. Aby tato pomoc mohla být poskytnuta a byla účinná, musí vycházet z ověřených metod, které studenti získají v rámci teoretické přípravy a následně je prohlubují stálým užíváním v praxi. (Levická, 2007) Sebereflexe by měla být jakousi pomůckou a pojítkem při propojování teorie a praxe. Respondentky to ve většině potvrzují. Shodují se totiž, že sebereflexe k propojování teoretických a praktických poznatků přispívá. Při tomto tvrzení vycházejí ze svých konkrétních zkušeností při práci s klientem. Užitečná propojení teorie a praxe respondentky označily zejména při zaměření na typologii klienta, při komunikaci a jednání s klientem, kdy využívají v teorii cvičené modelové situace. Dále při aplikaci různých technik, teorií a přístupů. Respondentky také uvádějí, že k propojování dochází i formou poučení, které je již zmiňováno u DVO 4. Pokud studentky opravdu sebereflexi takto využívají ke svému prospěchu, můžeme říci, že postupně nabývají zkušenosti s tzv. reflexivní praxí, kterou popsal Matoušek (2003). Při reflexivní praxi pracovník dokáže identifikovat etická dilemata a jejich vznik. Pracovník se snaží o integraci svých znalostí, hodnot a dovedností do praxe. Reflektuje své teoretické znalosti a praktické zkušenosti. Pracovník je následně připraven na nové situace a s nimi spojenou nejistotu a rizika, jež sociální práci často provází. Sociální pracovník vyznávající takovou praxi je autonomní osobností, která se dokáže přizpůsobit potřebám klienta a zároveň dokáže nést za svá rozhodnutí odpovědnost. (Matoušek, 2003)

Dvě respondentky z každého oboru, nahlížely na propojení teorie a praxe také záporně. Příčinu spatřují v malé příležitosti využívání teoretických znalostí studentů při odborných praxích. Bohužel jim dává za pravdu i Striženec (1994). Stále se v dnešní době setkáváme s nedoceněním studentských praxí. V některých případech dochází k otevřenému střetnutí se starým chápáním sociální práce. V takovém případě

pak dochází k velkému rozporu mezi teorií a praxí, se kterou se student těžko vyrovnává. (Striženec, 1994) Právě i v tomto se respondentky oboru RPN shodují. Práce dané organizace bývá mnohdy zcela odlišná od naučené teorie.

Sebereflexe je studenty využívána a podporuje propojování teorie a praxe. Zajímalo mne také, zda na to má nějaký vliv délka studia. DVO8: „Do jaké míry ovlivňuje sebereflexi délka studia?“

Téměř všechny respondentky nahlíží na délku studia jako na pozitivní faktor. Respondentky se domnívají, že toto pozitivum má zejména na kvalitu prováděné sebereflexe, která se postupně zvyšuje. Hlavní příčinu pak respondentky spatřují ve vztahu ke zkušenostem, které s postupujícím studiem přibývají a ony z nich mohou vycházet v dalších situacích. Dá se říci, že jde o zkušenosti popisované výše v DVO5. Díky tomu je sebereflexe kvalitnější a postupně se její užití automatizuje. Tomuto tvrzení odpovídá i pojetí Matouška a Pazlarové (2007), kteří upozorňují na to, že je vhodné rozdělit praktický výcvik na několik fází, které odpovídají rokům studia. Toto rozdělení je vhodné proto, aby se souběžně se získáváním zkušeností mohly upevňovat profesionální dovednosti a dostatečně se propojovat s teoriemi.

Zejména respondentky oboru RPN se shodují, že v prvních ročnících na počátku studia sebereflexe byla spíše povrchová a častější. S postupujícím studiem je sebereflexe naopak méně častá, ale za to hlubší. Pouze jedna respondentka uvedla, že délka studia na její sebereflexi nemá žádný vliv.

Dílní výzkumné otázky byly prostředkem pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky, která byla zformulována na základě teoretických poznatků. HVO: „Považují studenti sebezpoznání a sebereflexi za významnou součást své profesní přípravy?“ Z odpovědí na dílní výzkumné otázky vyplývá, že studenti sociální práce považují sebezpoznání a sebereflexi za významnou součást své profesní přípravě. Také ji považují za nutnou součást tohoto povolání. Tento výsledek je zajímavý zejména proto, že ne všechny respondentky si uměly pojmy zcela vysvětlit a také ne vždy sebereflexi užívají, či ji užívají pouze k hodnocení. Význam sebezpoznání a sebereflexe studentky spatřují také v tom, že prostřednictvím a pomocí sebereflexe si postupně uvědomují vlastní uchopení sociální práce, uvědomují si úskalí s tím spojená. Prostřednictvím sebereflexe

studentky postupně definují své profesní role, vlastní zdroje a limity. Sebereflexe jim pomáhá lépe se orientovat v praxi a působit dál. Dále si studentky uvědomují, co do interakce s klientem vnášejí, objevují aspekty, které se mohou stát rizikovými, pokud nebudou vhodně reflektovány, tím jim pomáhá vyrovnávat se s náročnými situacemi. Respondentky oboru RPB vidí důležitost sebereflexe zejména při hodnocení profesního výkonu. Respondentky oboru RPN také využívají sebereflexi při hodnocení výkonu, ale domnívají se, že je sebereflexe prospěšná ve smyslu pokud znám sama sebe, mohu lépe pochopit a pomoci druhým lidem. Proto je pro ně důležité reflektování i svých pocitů a emocí. Dále také uvádí, že s dalším studiem je sebereflexe pomocným nástrojem při rozhodování kam chci směřovat, jaký typ práce a s jakou cílovou skupinou chci pracovat.

Návrhy hypotéz na základě výsledků výzkumu:

- H1: Sebereflexe je u studentů sociální práce pravidelně využívána a podporuje propojování teoretických znalostí s praxí.
- H2: Sebereflexe studentů sociální práce má charakter neuvědomovaného, spontánního zamyšlení se nad sebou samým po prožité zkušenosti.
- H3: Studenti sociální práce využívají nejvíce tzv. reflexi o akci.
- H4: Sebereflexe je vnímána studenty pro výkon profese jako prostředek učení se z chyb.
- H5: Studenti sociální práce oboru RPB reflexi zaměřují spíše na výkon, zatímco studenti sociální práce oboru RPN reflexi zaměřují jak na výkon, tak na své emoce.
- H6: Nejvhodnější podmínky pro sebereflexi v rámci odborné praxe má supervize.

6 Závěr

Diplomová práce byla věnována sebereflexi studentů sociální práce v průběhu jejich odborné praxe. Hlavním cílem práce bylo charakterizovat reflexi studentů sociální práce v rámci propojení teorie a odborné praxe. Výzkum byl proveden z pohledu samotných studentů sociální práce studujících obory RPB a RPN. Výzkum pomohl charakterizovat sebereflexi studentů sociální práce jako neuvědomované, spontánní zamyšlení se nad sebou samým na základě prožité zkušenosti a využití zejména reflexe o akci.

Společně s charakterizováním reflexe studentů sociální práce souvisí dílčí výzkumné cíle, které měly za úkol zjistit charakter reflexe studentů sociální práce v souvislosti s délkou studia a zjistit míru využívání reflexe studentů sociální práce v průběhu jejich odborné praxe. Charakter reflexe v souvislosti s délkou studia a míru využívání reflexe jsem definovala v rámci navrhovaných hypotéz.

Výzkumná část také naznačila, že studenti před samotou praxí nemají mnoho vědomostí o reflektování v průběhu odborné praxe. Tyto vědomosti získávají pozvolna s pokročujícím studiem. Také byl ve výzkumné části naznačen zajímavý rozpor, kdy studentky oboru RPB svou reflexi zaměřují spíše na hodnocení svého jednání a výkonu. Zatímco studentky oboru RPN využívají reflexi nejen ve vztahu ke svému jednání a výkonu, ale i k analýze svých emocí a pocitů. Zajímavé také je, i když reflexi studentky využívají odlišně, shodují se, že sebereflexe je důležitou součástí jak profesní přípravy, tak samotného výkonu profese sociální práce.

Vzhledem k výsledkům výzkumu jsem se rozhodla, navrhnou několik řešení, které by mohly být nápomocny pro rozvoj sebereflexe u studentů sociální práce:

- do prvního ročníku zařadit seminář týkající se přípravy na odborné praxe a supervize, který by byl intenzivní a zaměřoval se nejen na organizační informace, ale i na osobnost studenta a právě jeho reflexi
- na supervizích více podporovat již od počátku studia nejen hodnocení výkonu praxe, ale i reflexi vlastních pocitů, emocí, prožitků apod.
- podporovat u studentů rozvoj a využívání autosupervize.

7 Seznam použitých zdrojů

Literární zdroje:

1. BLATNÝ, Marek, PLHÁHOKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0
2. BOUD, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. *Reflection: Turbiny experience into learning*. Vyd. 3. London: Routledge, 1985, ISBN 0-85038-864-3
3. BUCHTOVÁ, Božena. *Člověk-psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 1999, 223 s. ISBN 80-210-2238-2
4. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7
5. GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3
6. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X
7. HAVRDOVÁ, Zuzana, HAJNÝ, Martin a kol. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008, 250 s. ISBN 978-80-7262-532-1
8. HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: OSMIUM, 1999. ISBN 80-902081-8-5
9. HAWKINS, Peter, SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 208 s. ISBN 80-7178-715-9
10. HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 165 s. ISBN 80-7178-763-9
11. HENDEL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2
12. CHOTAŠ, Jiří, KARÁSEK, Jindřich. *Kantův kategorický imperativ*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2005, 145 s. ISBN 80-7298-096-3

13. JASPER, Melanie. *Beginning reflective practice: Foundations in nursing and health care*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2003, 206 s. ISBN 0-7487-7117-4
14. JOHNS, Christopher. *Becoming a reflective Practitioner*. Vyd. 3. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. ISBN 978-1-4051-8567-7
15. KAHÁNKOVÁ, Jana a kol. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci*. Ostrava: Tiskmorava, 2007. ISBN 978-80-7368-468-6
16. KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997, 152 s. ISBN 80-7178-150-9
17. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006, 204 s. ISBN 80-247-1370-5
18. KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009, 152 s. ISBN 978-80-7367-541-7
19. LEVICKÁ, Jana a kol. *Sociální práce I.* Vyd.1. Trnava: ProSocio, 2007. ISBN 978-80-969454-2-9
20. MATOUŠEK, Oldřich, KODYMOVÁ, Pavla, KOLÁČKOVÁ, Jana eds. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 80-7367-002-X
21. MATOUŠEK, Oldřich, PALZAROVÁ, Hana, MAROON, Istifan. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 141 s. ISBN 978-80-246-1307-9
22. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 384 s. ISBN 80-7178-548-2
23. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0
24. MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 312 s. ISBN 80-7178-473-7
25. MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Vyd. 5. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 230 s.

26. MIČKOVÁ, Jana. *Sebereflexe kontaktních pracovníků: zvládání problémového chování v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Brno, 2009. Diplomová. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Stanislav Ježek.
27. MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008, 106 s. ISBN 978-80-7394-145-1
28. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4
29. MUSIL, Libor. *Ráda bych Vám pomohla, ale...: Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman, 2004, 243 s. ISBN 80-903070-1-9
30. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995, 396 s. ISBN 80-85255-74-X
31. NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, 2001, 165 s. ISBN 80-903070-0-0
32. NAVRÁTILOVÁ, Jitka. *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků*. Brno, 2009. Disertační. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Libor Musil.
33. NEDĚLNÍKOVÁ, Dana. Etická dilemata v terénní sociální práci, In *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-504-1
34. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
35. ŘEZNIČEK, Ivo. *Metody sociální práce: podklady ke stážím studentů a ke kauzuistickým seminářům*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994, 75 s. ISBN 80-85850-00-1
36. SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-312-9
37. STRIEŽENEC, Štefan. *Slovník sociálního pracovníka*. Vyd. 1. Trnava: AD, 1996, 255 s. ISBN 80-967589-0-X
38. ŠRAJER, Jindřich, MUSIL, Libor. *Etické kontexty sociální práce s rodinou*. Vyd. 1. Brno: Albert, 2008, 152 s. ISBN 978-80-7326-145-0

39. ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*. Vyd. 3. Praha: Slon, 2009. ISBN 978-80-86429-36-6
40. VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. 404s. ISBN 978-80-247-1428-8

Internetové zdroje:

41. ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PRÁCI: *minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP*. 2011 [online]. [cit. 2012-07-21]. Dostupné z <http://www.asvsp.org/standardy.php>
42. HANUŠOVÁ, Marie, OUDOVÁ, Drahomíra, VOTAVA, Jiří. *Paměť a učení*. Praha: Česká zemědělská univerzita. [online]. 2003 [cit. 2012-5-17]. Dostupné z: <http://etext.czu.cz/img/skripta/64/pamet-1.pdf>
43. HAVRDOVÁ, Zuzana. *Vzdělávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků*. Sociální práce/Sociální práca. [online]. 2007, č. 4, s. 78-86 [cit. 2012-5-20]. ISSN 1213-6204 Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/4-2007_praxeasupervizevsp-120116135450.pdf
44. JANKOVSKÝ, Jiří. Proměny povolání sociálního pracovníka. *Sociální práce/Sociálna práca*. [online]. 2007, č. 4, s. 42-44 [cit. 2012-5-20]. ISSN 1213-6204 Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/4-2007_praxeasupervizevsp-120116135450.pdf
45. KAM-SHING YIP. Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British journal of Social work*. [online]. 2006-07-01, 36, 5, [cit. 2011-03-10]. s. 777-788. Převzato z kolekce SocINDEX with Full Text. Dostupný z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=22975861>
46. MUSIL, Libor. Standardy kvality a sociální práce v sociálních službách. *Sociální práce/Sociálna práca*. [online]. 2004, č. 1, s. 53-74 [cit. 2012-5-20]. ISSN 1213-624 Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/soubory/2004-1-090221132759.pdf>

47. NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi*. Liberec, 2006. [online]. [cit. 2012-6-7].
Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-3390-version1-supervize.pdf>
48. ŠVEREPA, M. *Etický kodex sociálních pracovníků České republiky*. [online].
[cit. 2012-7-18]. Dostupné z: <http://socialnirevue.cz/item/zasady-dobre-praxe-code-of-practice-pro-socialnipracovniky>
49. ŠVEREPA, Milan. Definice sociální práce. *Sociální revue*. [online]. 2005 [cit. 2012-5.15]. ISSN 1801-6790 Dostupné z: <http://socialnirevue.cz/item/definice-socialni-prace>
50. ZÁŠKODNÁ, Helena, KUBICOVÁ, Alina. Prosociální chování u pomáhajících profesí. *Kontakt*. [online]. 2008, č. 1, s. 150-158 [cit. 2012-5-20]. ISSN 1212-4117
Dostupné z: <http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/kontakt/administrace/clankyfile/20120507004722424936.pdf>

Zákony:

51. *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.*

8 Klíčová slova

Reflexe

Sebereflexe

Sociální práce

Odborná praxe

Supervize

9 Seznam zkratk

ASVSP – Asociace vzdělavatelů v sociální práci

DVO – dílčí výzkumná otázka

HVO – hlavní výzkumná otázka

RPB – Rehabilitační-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory,
bakalářské studium

RPN – Rehabilitační-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory,
magisterské studium

10 Přílohy

Příloha 1: Etický kodex sociálních pracovníků České Republiky

Příloha 2: Minimální vzdělávací standard sociální práce (část týkající se odborné praxe a supervize)

Příloha 1: Etický kodex sociálních pracovníků České Republiky

1. Etické zásady

- 1.1.** Sociální práce je založena na hodnotách demokracie a lidských práv. Sociální pracovníci proto dbají na dodržování lidských práv u skupin a jednotlivců tak, jak jsou vyjádřeny v Chartě lidských práv Spojených národů a v Úmluvě o právech dítěte. Dále se řídí zákony tohoto státu, které se od těchto kodexů odvíjejí.
- 1.2.** Sociální pracovník respektuje jedinečnost každého člověka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti.
- 1.3.** Sociální pracovník respektuje právo každého jedince na seberealizaci v takové míře, aby současně nedocházelo k omezení stejného práva druhých osob.
- 1.4.** Sociální pracovník pomáhá jednotlivcům, skupinám, komunitám a sdružení občanů svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich rozvoji a při řešení konfliktů jednotlivců se společností a jejich následků.
- 1.5.** Sociální pracovník musí dávat přednost profesionální odpovědnosti před svými soukromými zájmy. Služby, které poskytuje, musí být na nejvyšší odborné úrovni.

2. Pravidla etického chování sociálního pracovníka

2.1. Ve vztahu ke klientovi

- 2.1.1.** Sociální pracovník vede své klienty k vědomí vlastní odpovědnosti.
- 2.1.2.** Sociální pracovník jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva svých klientů.
- 2.1.3.** Sociální pracovník pomáhá stejným úsilím a bez jakékoliv diskriminace všem klientům.
- 2.1.4.** Chrání klientovo právo na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Data a informace požaduje s ohledem na potřebnost při zajištění služeb, které mají být klientovi poskytnuty a informuje ho o jejich potřebnosti a použití. Žádnou informaci o klientovi neposkytne bez jeho souhlasu. Výjimkou jsou osoby, které nemají

způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu (zejména nezletilé děti) nebo tehdy, když jsou ohroženy další osoby. V případech správního řízení umožňuje účastníkům tohoto řízení nahlížet do spisů, které se tohoto řízení týkají.

2.1.5. Sociální pracovník dbá, aby klienti obdrželi všechny služby a dávky sociálního zabezpečení, na které mají nárok, a to nejen od instituce, ve které jsou zaměstnáni, ale i ostatních příslušných zdrojů. Poučí klienty o povinnostech, které vyplývají z takto poskytnutých služeb a dávek. Pomáhá řešit i jiné problémy klienta týkající se dalších sfér jeho života.

2.1.6. Sociální pracovník hledá možnosti jak zapojit klienty do procesu řešení jejich problémů.

2.2. Ve vztahu ke svému zaměstnavateli

2.2.1. Sociální pracovník odpovědně plní své povinnosti vyplývající ze závazku ke svému zaměstnavateli.

2.2.2. V zaměstnavatelské organizaci spolupůsobí při vytváření takových podmínek, které umožní sociálním pracovníkům v ní zaměstnaným přijmout a uplatňovat závazky vyplývající z tohoto kodexu.

2.2.3. Snaží se ovlivňovat sociální politiku, pracovní postupy a jejich praktické uplatňování ve své zaměstnavatelské organizaci s ohledem na co nejvyšší úroveň služeb poskytovaných klientům.

2.3. Ve vztahu ke svým kolegům

2.3.1. Sociální pracovník respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků. Vyhledává a rozšiřuje spolupráci s nimi a tím zvyšuje kvalitu poskytovaných sociálních služeb.

2.3.2. Respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů a ostatních odborných a dobrovolných pracovníků. Kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě vhodným způsobem.

2.4. Ve vztahu ke svému povolání a odbornosti

2.4.1. Sociální pracovník dbá na udržení a zvyšování prestiže svého povolání.

2.4.2. Neustále se snaží o udržení a zvýšení odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod.

- 2.4.3.** Působí na to, aby odbornou sociální práci prováděl vždy kvalifikovaný pracovník s odpovídajícím vzděláním.
- 2.4.4.** Je zodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání a výcvik, což je základ pro udržení stanovené úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy.
- 2.4.5.** Pro svůj odborný růst využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, naopak své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce.

2.5. Ve vztahu ke společnosti

- 2.5.1.** Sociální pracovník má právo i povinnost upozorňovat širokou veřejnost a příslušné orgány na případy porušování zákonů a oprávněných zájmů občanů.
- 2.5.2.** Zasazuje se o zlepšení sociálních podmínek a zvyšování sociální spravedlnosti tím, že podněcuje změny v zákonech, v politice státu i v politice mezinárodní.
- 2.5.3.** Upozorňuje na možnost spravedlivějšího rozdělení společenských zdrojů a potřebu zajistit přístup k těmto zdrojům těm, kteří to potřebují.
- 2.5.4.** Působí na rozšíření možností a příležitostí ke zlepšení kvality života pro všechny lidi, a to se zvláštním zřetelem ke znevýhodněným a postiženým jedincům a skupinám.
- 2.5.5.** Sociální pracovník působí na zlepšení podmínek, které zvyšují vážnost a úctu ke kulturám, které vytvořilo lidstvo.
- 2.5.6.** Sociální pracovník požaduje uznání toho, že je zodpovědný za své jednání vůči osobám, se kterými pracuje, vůči kolegům, zaměstnavatelům, profesní organizaci a vzhledem k zákonným ustanovením, a že tyto odpovědnosti mohou být ve vzájemném konfliktu. Pro svůj odborný růst využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, naopak své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce.

Etické problémové okruhy

Tyto problémové okruhy by měly být rozpracovány v rozšířeném kodexu, který by byl zaměřen na specifika sociální práce v různých oblastech.

Sociální práce s jednotlivcem, rodinami, skupinami, komunitami a organizacemi vytváří pro sociálního pracovníka situace, ve kterých musí nejen eticky hodnotit, vybírat možnosti, ale i eticky rozhodovat. Sociální pracovník eticky uvažuje při sociálním šetření, sběru informací, jednáních a při své profesionální činnosti o použití metod sociální práce, o sociálně technických opatřeních a administrativně správních postupech z hlediska účelu, účinnosti a důsledků na klientův život.

A. Základní etické problémy jsou

- kdy vstupovat či zasahovat do života občana a jeho rodiny, skupiny či obce (např. z hlediska prevence či sociální terapie společensky nežádoucí situace),
- kterým sociálním případům dát přednost a věnovat čas na dlouhodobé sociálně výchovné působení,
- kolik pomoci a péče poskytnout, aby stimulovaly klienta ke změně postojů a k odpovědnému jednání a nevedly k jejich zneužití,
- kdy přestat se sociální terapií a poskytováním služeb a dávek sociální pomoci.

B. Další problémové okruhy,

které se občas vyskytují a vyžadují etické hodnocení a rozhodování vyplývají z následujících situací, kdy loajalita sociálního pracovníka s klientem se dostane do střetu zájmů

- při konfliktu zájmu samotného sociálního pracovníka se zájmem klienta,
- při konfliktu klienta a jiného občana,
- při konfliktu mezi institucí či organizací a skupinou klientů,
- při konfliktu zájmu klientů a ostatní společnosti,
- při konfliktu mezi zaměstnavatelem a jeho sociálními pracovníky.

C. Sociální pracovník má ve své náplni roli pracovníka,

který klientům pomáhá a současně má klienty kontrolovat. Vztahy mezi těmito protichůdnými aspekty sociální práce vyžadují, aby si sociální pracovníci vyjasnili etické důsledky kontrolní role, a do jaké míry je tato role přijatelné z hlediska základních hodnot sociální práce.

Postupy při řešení etických problémů

1. Závažné etické problémy budou probírány a řešeny ve skupinách pracovníků v rámci Společnosti sociálních pracovníků. Sociální pracovník má mít možnost diskutovat, zvažovat, analyzovat tyto problémy ve spolupráci s kolegy a dalšími odborníky, eventuálně i za účasti stran, kterých se týkají.
2. Společnost sociálních pracovníků v ČR může doplnit a přizpůsobit etické zásady pro ty oblasti terénní sociální práce, kde jsou etické problémy komplikované a závažné.
3. Na základě tohoto kodexu je úkolem Společnosti sociálních pracovníků pomáhat jednotlivým sociálním pracovníkům analyzovat a řešit jednotlivé problémy.

Platnost kodexu od 1. 1. 1995, aktualizován k r. 2006.

Příloha 2: Minimální vzdělávací standard sociální práce (část týkající se odborné praxe a supervize)

Část 5. Odborná praxe

Pojetí

Odborná praxe je nedílnou součástí studia sociální práce, zprostředkovává studujícím zkušenost s výkonem sociální práce a umožňuje jim získávat profesní identitu.

Základní principy jsou:

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

Odborná praxe tvoří minimálně 25 % z celkové hodinové dotace výuky.

Odborná praxe je systematicky plánována, koordinována a hodnocena na základě plnění úkolů, kterými studující prokazují dosažení vzdělávacích cílů. Důkazy o osobnostním a profesním růstu studující dokládají v portfoliích.

Odborná praxe je doprovázena seminářem k odborné praxi a supervizi.

Cíle odborné praxe

- Podpořit odbornou způsobilost a rozvíjet kompetence studujících k výkonu sociální práce v příslušných typech institucí a organizací.
- Vést studující k reflexi zkušenosti z odborné praxe a sebereflexi, aby si byli vědomi sebe jako nástroje sociální práce. Studující k reflexi a sebereflexi vědomě a aktivně používají teoretické poznatky, metody a etické standardy sociální práce.
- Motivovat studující k hledání a nalézání profesní identity.

Cílové kompetence

Postoje: studující

- se ztotožňují s cíli, hodnotami a etickými principy sociální práce;
- jsou si vědomi dilemat souvisejících s výkonem sociální práce;
- začínají si být vědomi sebe jako nástroje sociální práce, identifikují svoje silné a slabé stránky.

Znalosti: studující

- znají Etický kodex sociálních pracovníků ČR;
- znají metody a techniky sociální práce;
- rozumí systému organizací veřejné správy a samosprávy, mají přehled o aktuální sociální síti;
- orientují se v legislativě vztahující se k výkonu sociální práce;
- rozumějí strukturu organizace, jejím hodnotám, poslání, cílům a používaným metodám práce;
- chápou roli sociálního pracovníka a dalších odborníků v organizaci.

Dovednosti: studující

- dodržují Etický kodex sociálních pracovníků ČR;
- jsou schopni kriticky promýšlet základní témata a etická a další dilemata praxe;
- umějí aplikovat metody a techniky sociální práce;
- umějí aplikovat příslušné právní předpisy;
- rozvíjejí účinnou komunikaci;
- vystupují v souladu s profesní rolí a cíli sociální práce.

Ve vztahu ke klientovi (jednotlivci, rodině, skupině, komunitě)

- orientují se v situaci a potřebách klienta, umí posoudit jeho sociální situaci, vytvářet individuální plán spolupráce s klientem a volit vhodný způsob sociální intervence na základě akceptace a vzájemné spolupráce,
- umějí získávat potřebné informace a dále je využívat ve prospěch klienta,

- rozeznávají rizikové faktory svého působení a umějí stanovit meze své podpory,
- umějí vést základní dokumentaci o klientovi.

Ve vztahu k organizaci

- aktivně se zapojují do práce týmu;
- rozumí své roli na pracovišti;
- orientují se v činnosti a rozumí hodnotám a cílům organizace;
- orientují se ve vnitřních pravidlech organizace a dodržují je;
- přispívají k rozvoji organizace.

Ve vztahu k sobě

- dokážou pracovat na svém odborném růstu prostřednictvím zpětných vazeb, hodnocení, reflexe, sebereflexe a sebevzdělávání;
- jsou schopni dokladovat a prezentovat svoji práci;
- umějí hodnotit svou činnost a činnost druhých.

Doporučení a podmínky pro výuku

- Řídit se relevantní legislativou týkající se zajištění odborných praxí.
- Odbornou praxi ve škole vede pověřená osoba, která má vlastní zkušenost s výkonem sociální práce a dobře se orientuje v síti služeb.
- Na pracovišti vede studující určený zkušený sociální pracovník, případně jiný ženského i mužského genderu, reflektovaně užíváme pojem „klient“.odborník.
- K realizaci partnerství a aktivní participace všech zúčastněných stran (studující – škola – pracoviště) je doporučeno využít trojstranný kontrakt s vymezením podmínek spolupráce.
- Ve smlouvě o zajištění praxí je třeba ošetřit také povinnosti školy a povinnosti pracoviště v souvislosti s nakládáním s důvěrnými údaji a mlčenlivostí, bezpečností práce a požární ochranou.

Např.:

Povinnosti pracoviště:

Pracoviště poskytne potřebné informace a vytvoří podmínky pro výkon odborné praxe.

Studující budou poučeni o svých právech a povinnostech, o specifických podmínkách pracoviště v souvislosti s bezpečností práce, požární ochranou a zásadách práce s klienty.

Povinnosti školy:

Škola poučí studující o jejich povinnosti vykonávat odbornou praxi v souladu s touto smlouvou a řídit se předpisy a pokyny pracovníků pracoviště.

Část 6. Supervize odborné praxe

Pojetí

Supervizi odborné praxe vnímáme jako podporu profesního růstu studenta. V rámci tohoto předmětu student získává teoretické vědomosti o supervizi a praktické zkušenosti se supervizí jako součástí profese sociální práce a jako prostředku systematického rozvoje vlastní odborné kompetence.

Tento standard se zaměřuje na supervizi odborné praxe poskytovanou studentům ve škole.

Supervize odborné praxe studentů probíhá v malé supervizní skupině pod vedením kvalifikovaného supervizora. Lze nabízet též individuální formu supervize.

Cíl výuky

Reflexe odborné praxe v rámci supervize vede studenta k získávání těchto základních dovedností a znalostí:

Cílové kompetence

Dovednosti

Student dovede

- spolupracovat při vytváření supervizního kontraktu,
- nalézat situace (zakázky), se kterými přichází do supervize,
- pracovat na formulaci zakázky pod vedením supervizora,
- pracovat pod vedením supervizora na splnění zakázky,
- být otevřený vůči zpětné vazbě, rozpoznat užitečnost zpětné vazby pro svou práci,
- využívat reflexi a získanou zpětnou vazbu pro rozvoj vlastních odborných kompetencí v praxi sociální práce,
- aktivně spolupracovat v supervizní skupině,
- poskytovat zpětnou vazbu supervizorovi a supervizní skupině,
- využívat supervizi při řešení složitých případů klientů,
- využívat supervizi při obraně vůči stresu a emocionální zátěži,
- identifikovat svá silná a slabá místa, provádět sebereflexi,
- průběžně vyhodnocovat splnění cílů supervize.

Znalosti

- umí definovat, co je supervize,
- zná cíle, funkce, metody a formy supervize,
- zná etické principy supervize,
- má základní znalosti o možnostech, struktuře a obsahu supervizního kontraktu,
- zná možnosti, hranice, přínosy a rizika supervize,
- chápe supervizi jako součást profese sociální práce,
- zná možnosti dalšího vzdělávání v supervizi.

Postoje

Tyto dovednosti a znalosti vedou studenta k získávání těchto postojů:

- je odpovědný vůči sobě, klientům, profesi,
- přijímá etické principy sociální práce, rozumí jim a uplatňuje je v praxi,
- přijímá supervizi jako prostředek vlastního odborného růstu.

Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2011